



RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

RESIGNIFICATION OF ANTI-RACIST PRACTICES OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER: DIALOGUES BETWEEN THE SCHOOL AND THE UNIVERSITY

Marcela Cristina Fideles Gonzaga  <https://orcid.org/0000-0002-7014-0477>
Programa Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Ouro Preto
marcelafgonzaga@gmail.com

Vanderlice dos Santos Andrade Sól  <https://orcid.org/0000-0002-4031-7112>
Programa Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Ouro Preto
vanderlice.sol@ufop.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10529382>

Recebido em 31 de maio de 2023

Aceito em 26 de julho de 2023

Resumo: Este estudo segue o paradigma qualitativo de pesquisa de modalidade pesquisa-ação colaborativa (Pimenta, 2005). Ancorado nas pesquisas em Linguística Aplicada, este artigo pretende compreender de que forma uma professora de Língua Inglesa (LI) em serviço (des)constrói conhecimento docente sobre Educação Antirracista a partir do planejamento e regência de práticas de Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2012; 2014). O corpus é constituído por notas de campo e uma narrativa escrita. Os participantes são uma professora da rede pública de ensino de Minas Gerais e três turmas do Ensino Médio. Os dizeres da professora apontam para a (des)construção de conhecimento docente sobre a importância da contextualização sócio-histórica de práticas antirracistas nas aulas de LI e do uso de vocabulário específico da luta antirracista nessas aulas. A investigação sugere a pesquisa-ação colaborativa como uma importante metodologia para formação antirracista de professores em serviço já que permite diálogos intensos e colaborativos entre a escola e a universidade.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Educação Antirracista. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Letramento Racial Crítico. Formação de Professores.

Abstract: This study follows the qualitative research paradigm of collaborative action-research modality (Pimenta, 2005). Anchored in research in Applied Linguistics, this article intends to understand how an English Language (EL) teacher in service (de)constructs teaching knowledge about Anti-Racist Education based on the planning and conducting of Critical Racial Literacy practices (Ferreira, 2012; 2014). The corpus consists of field notes and a written narrative. The participants are a teacher from the public school system in Minas Gerais and three high school classes. The teacher's words point to the (de)construction of teaching knowledge about the importance of socio-historical contextualization of anti-racist practices in LI classes and the use of specific vocabulary of the anti-racist struggle in these classes. The investigation suggests collaborative action-research as an important methodology for anti-racist in-service teacher training, as it allows for intense and collaborative dialogues between the school and the university.

Keywords: English language; anti-racist education; teaching and learning english language; critical racial literacy. Teacher education.

1 Introdução

Quando trabalhei com o livro da Ruby Bridges foi diferente. Também foi nessa época, né? Segregação / Confesso que eu fiquei mais no superficial, sabe? [...] Falamos muito até porque lá na escola a grande maioria dos alunos são negros. A grande maioria assim / Oitenta por cento. Sinto que eu precisava falar mais, sabe? (Profª. Ana Júlia – Nota de Reunião de Planejamento).

Comprometido com as propostas de uma educação antirracista, este artigo inicia-se com os dizeres da professora-parceira do estudo, evidenciando a importância de se investir em uma formação antirracista de professores de línguas estrangeiras (LE) que seja sistemática e intencional. A docente em questão chama-se Ana Júlia e trabalha como professora de Língua Inglesa (LI) em uma escola pública no estado de Minas Gerais. A trajetória da professora Ana Júlia chama atenção por ser uma docente preocupada com suas responsabilidades e com as questões de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atenta à sua sala de aula e inquieta com a sociedade racista que a rodeia e faz parte dela. Este artigo visa compartilhar experiências de práticas antirracistas incorporadas no fazer docente da professora-parceira, a fim de propor diálogos sobre o papel da universidade na trajetória de educadores em serviço, na investigação e na análise de suas próprias práticas antirracistas que já ocorrem em suas salas de aulas e também na construção de novas práticas amparadas em discussões teóricas sobre a temática.

Inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), este artigo busca contribuir para os estudos da área da Educação Antirracista e para os estudos sobre Letramento Racial Crítico (LRC), tecendo gestos de interpretação sobre os processos de formação da professora-parceira do estudo ao planejar e ministrar práticas de LRC em colaboração com a primeira autora deste artigo (pesquisadora). Como uma pesquisa colaborativa, este estudo busca compartilhar experiências da universidade, lócus de enunciação das autoras deste artigo, dialogando com a escola na intenção de uma formação docente antirracista incisiva, intencional, cuidadosa, de reflexão e análise.

O estudo aqui apreendido soma-se às investigações inscritas no campo da LA que se preocupam com as transformações sociais, a melhoria da vida dos que sofrem privações e a busca de caminhos possíveis para os problemas que enfrentamos na educação brasileira. Nesse sentido, investimos em pesquisa em LA que sirva aos problemas reais, e não às teorias; uma LA social e eticamente comprometida. Nessa perspectiva, investimos no potencial transgressor, crítico, decolonial e multifacetado da LA, no qual nos cabe como pesquisadoras,

[...] questionar tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção. Tal atitude envolve o reconhecimento de que todo saber traz em si a eleição de um ponto de vista, que historicamente reflete a classe detentora do poder e é passível de ser revisto, principalmente a partir da perspectiva daqueles que nunca foram ouvidos. (Borelli, 2011, p. 19).

Assim sendo, este estudo busca problematizar a formação inicial e continuada de docentes de LI e investir na melhoria de vida das pessoas, na conexão com a importância da vida dos estudantes e no direito a se ter uma educação antirracista durante a trajetória acadêmica. Dessa forma, buscamos alinhar-nos com o papel emancipador da educação a partir da superação da superficialidade de práticas antirracistas isoladas e pontuais nas escolas brasileiras (Silva; Marques, 2015; Santos,

2021). Tendo em vista tais considerações, apresentamos a nossa trajetória teórica que ancora o estudo.

2 Fundamentos teóricos

Nessa seção traremos à baila referências teóricas do campo da Linguística Aplicada em interface com os estudos sobre Educação Antirracista, que subsidiarão as problematizações e análises empreendidas no decorrer do estudo.

2.1 Educação antirracista

No campo da LA, os estudos desenvolvidos pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (2012; 2014; 2015) têm fortificado, significativamente, a discussão sobre a relevância da educação antirracista na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Ferreira (2012) visita a bibliografia sobre o conceito de Educação Antirracista e apresenta-nos uma definição do termo trazida dos estudos estadunidenses de Troyna e Carrington (1990 *apud* Ferreira, 2012). Os autores compreendem a educação antirracista como um conjunto diverso de “[...] estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e [...] eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (Troyna; Carrington, 1990 *apud* Ferreira, 2012, P. 276).

O trabalho de Cavalleiro (2001) no contexto brasileiro e de Gillborn (1995) no contexto do Reino Unido também são fundamentos teóricos no trabalho de Ferreira (2012). O quadro a seguir apresenta características (ou estratégias) da Educação Antirracista apresentadas no trabalho da autora a partir dos estudos supracitados.

Quadro 1 – Características da educação antirracista

Características da educação antirracista
“Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).
“Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).
“Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).
“Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> <i>se movimenta para caminhos frutíferos, rumo à educação antirracista na prática docente em Li</i> , Ferreira, 2012, p. 279).
“Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).
“Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).
“Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (Cavalleiro, 2001, p. 158 <i>apud</i> Ferreira, 2012, p. 279).

“Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados” (Cavalleiro, 2001, p. 158 *apud* Ferreira, 2012, p. 279)

“Na educação antirracista, o professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros.” (Gillborn, 1995, p. 145 *apud* Ferreira, 2012, p. 280).

“A educação antirracista ultrapassa um interesse na ‘cultura’ e na ‘diferença’, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores).” (Gillborn, 1995, p. 154 *apud* Ferreira, 2012, p. 280).

“A educação antirracista deveria ter aulas que dão voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas.” (Gillborn, 1995, p. 142 *apud* Ferreira, 2012, p. 280).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Ferreira (2012).

Por fim, Ferreira (2012) também expõe que a educação antirracista deve ser de oposição (*apud* Brandt, 1986). Palavras como “racismo”, “igualdade de direitos humanos”, “justiça” e “estrutura” devem estar dentro dos debates escolares, para que haja movimentos de “[...] desmonte, decomp[osição], reconstru[ção]” (Brandt, 1986 *apud* Ferreira, 2012, p. 278) do *status quo* no espaço educacional. A autora conclui as análises apreendidas no seu trabalho explicitando que a falta de diálogos longos e contínuos sobre temáticas raciais resvalaram na falta de preparo dos professores para lidar com os desafios que a sensibilidade e complexidade do tema exigem. Ferreira (2012) finaliza o estudo afirmando que professores devem desafiar os estudantes contra discursos de ideologias dominantes quando debates surgirem na sala de aula, mas, para isso, é necessário que professores tenham oportunidades de discussões intensas em momentos de formação, e não apenas debates pontuais e com incentivos somente do próprio professor. Acreditamos também que as oportunidades de formação continuada são imprescindíveis aos docentes que já estão em serviço. Assim sendo, as iniciativas governamentais formalizadas institucionalmente em âmbito municipal, estadual e federal são necessárias para garantir a continuidade das propostas de formação continuada aos professores e professoras da educação básica.

No decorrer do artigo, trataremos do termo LRC conceituado por Ferreira (2014; 2015) a partir dos estudos sobre Letramento Racial e da Teoria Racial Crítico. Para a autora, LRC é um conjunto de habilidades e conhecimentos que auxiliam na construção de práticas sociais coerentes com a conscientização e enfrentamento do racismo estruturante em contextos específicos. O LRC considera sentidos de reflexão sobre raça e racismo a partir das experiências e entendimento dos próprios envolvidos no processo, analisando como essas problemáticas sociais estão no nosso dia a dia. Ferreira (2014) defende que as vozes e a história de vida dos professores de LI precisam ser levadas em consideração nos desdobramentos de uma educação antirracista, já que é possível compreender, nas suas autobiografias e histórias, o quão letrados racialmente-criticamente esses profissionais estão, levando em consideração a forma como esses sujeitos encaram as identidades de raça no seu contexto de vida e como isso espelha a maneira como eles as percebem no seu contexto de trabalho.

2.2 Formação (antirracista) de professores de língua estrangeira

São vários os atravessamentos na constituição identitária de professores envolvendo aspectos profissionais e pessoais. Pennington e Richards (2016) elencam

aspectos pessoais, características dos discentes e da comunidade escolar, entre outros fatores, como atravessamentos importantes para compreendermos as singularidades desse profissional. Segundo os autores, a identidade dos professores de LE é ainda atravessada por questões exclusivas de sua disciplina, como, por exemplo, a competência linguística.

Sól (2014; 2020a) afirma que a identidade do professor de línguas é multifacetada, plural e em constante movimento, próprio do sujeito pós-moderno. O professor é interpelado por problemáticas diversas, resultado de uma profissão que se objetiva em se relacionar com as realidades sociais à sua volta. Daí a importância das pesquisas sobre identidade docente. Pennington e Richards (2016) afirmam que o dinamismo da profissão docente resulta em crises identitárias nos profissionais, o que possibilita ricas oportunidades de deslocamentos identitários e momentos de percepções. Atravessados por diversos aspectos profissionais e pessoais, a incompletude do professor de línguas pode ser percebida como momentos de reflexão, em que se pode ponderar sobre sua prática e ressignificá-la (Sól, 2014).

A partir do trabalho de Ferreira (2014; 2015), enfatizamos a importância de considerarmos a história de vida e dinâmicas sociorraciais dos professores na formação antirracista, já que os aspectos pessoais dos docentes atravessaram suas práticas profissionais. Quanto mais letrados racialmente-criticamente os sujeitos professores são em outras performadidades sociais que não a de educador, mais estarão intrinsecamente ligados à forma que encararam as relações de raça nas suas salas de aulas, nos seus livros didáticos e em todos os outros momentos de interação dentro do espaço de trabalho, a escola. Para Silva e Marques (2015), é necessário que a formação antirracista docente redimensione o olhar do educador e forme professores pesquisadores dos seus próprios campos escolares. Para tal, segundo os autores, é importante desconstruir noções e concepções apreendidas durante a vida nas práticas sociais em ambientes diversos.

Por fim, ainda em diálogo com Silva e Marques (2015, p. 54), reforçamos a formação antirracista de forma preponderante, principalmente a formação continuada dos docentes, pois muitas vezes os educadores saem “[...] das universidades com uma quantidade significativa de conceitos em seus currículos, mas que ainda não são suficientes para atuarem de forma satisfatória no que se refere à diversidade no ambiente escolar”. Mediante o percurso teórico apresentado, trataremos a seguir do desenho metodológico e da trajetória da pesquisa.

3 Percorso metodológico

Este estudo segue o paradigma qualitativo de pesquisa (Telles, 2002; Oliveira, 2008; Silva, 2010) de modalidade pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011; Pimenta, 2005), uma vez que crê que a urgência dos problemas sociais que vivemos carece de análises e diagnósticos a partir de uma visão na qual os agentes das transformações escolares tenham voz e vez. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação oferece “[...] aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2011, p. 14).

Este artigo reflete sobre o compromisso da universidade na formação de professores e se apresenta como colaborativo. Essa modalidade de pesquisa incentiva os/as docentes a compartilhar problemas do dia a dia da sala de aula e da escola e trabalhar de maneira colaborativa como uma comunidade de investigadores, para fazer a análise da instituição e de suas práticas. Segundo a professora Selma Garrido Pimenta

(2005, p. 528), o papel da universidade “[...] é de produzir conhecimento comprometido com a melhoria dos sistemas públicos de educação”. Para tal, a pesquisa-ação colaborativa advoga que a socialização desse conhecimento com a comunidade escolar aconteça de forma emancipadora “[...] entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiassem a práxis dos professores” (Pimenta, 2005, p. 528).

A pesquisa-ação colaborativa proporciona aos professores oportunidades de reflexão sobre suas próprias práticas. A partir desse espaço de avaliação e indagação de seus fazeres docentes, os professores podem produzir novas práticas, “num processo contínuo de construção de saberes” (Pimenta, 2005, p. 528). Por isso, é importante jogar luz na (des)construção identitária docente. Conforme discutimos no percurso teórico, a constituição identitária do professor, de LE especialmente, é multifacetada, atravessada por fatores pessoais e profissionais, e é importante ser compreendida nos estudos de formação de professores, já que aponta que os estudos da área também estão no campo da subjetividade e auxilia na (des)construção de teorias relevantes para a melhoria do espaço escolar (Pimenta, 2005; Sól, 2014).

Leite (2014) afirma que o papel do pesquisador “[...] consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais importantes ligados ao problema, por meio da tomada de consciência dos atores do problema constatados numa ação coletiva” (p. 99). A autora apresenta cinco passos cíclicos que são responsabilidade do pesquisador em uma pesquisa-ação formativa. São eles:

O diagnóstico de uma dada situação que se quer melhorar, a formulação de uma estratégia de trabalho, o desenvolvimento das estratégias e a avaliação de sua eficiência, a análise e a compreensão da nova situação, resultado desse processo – e assim por diante. (Leite, 2014, p. 99).

Observamos que a pesquisa-ação colaborativa se trata de um tipo de pesquisa com a dimensão colaborativa e interativa. Estudiosos da Educação (Thiollent, 2011; Pimenta, 2005; Leite, 2014), Da La (Sól, 2014; 2020a E 2020b) e da educação antirracista (Ferreira, 2012; Silva; Marques, 2015) reconhecem a importância do fator tempo na formação de professores. Nos amparamos em Sól (2020a, p. 3) para reforçar a importância do tempo na formação continuada de professores, pois, segundo a autora, o tempo nesse processo de formação é um tempo não cronológico, cíclico, “[...] existencial, não racional, imprevisível e mutável”. A autora usa as categorias *Chronos e Kairós*, “[...] que na mitologia grega designam o tempo” (SÓL, 2020a, p. 3), para sugerir que a formação de professores ocorre dentro do tempo de ser de cada professor e que esses “[...] deslocamentos subjetivos não são percebidos imediatamente, sendo elaborados, possivelmente, a posteriori” (p. 20). Sól (2020) também se debruça nos estudos da psicanálise laciana e compreende o tempo do sujeito professor em formação dividido em três momentos:

“o instante do olhar”, “o tempo para compreender” e o “momento de concluir”. Esses três momentos não se constituem de maneira linear. Primeiro, o sujeito tem uma dada situação a resolver, a qual ele observa e analisa; em seguida, elabora hipóteses no momento de compreender. E, por meio de uma “tensão temporal”, o sujeito chega ao momento de concluir. Essa tensão é causada pelo tempo do próprio sujeito no movimento lógico de passagem da compreensão para a conclusão. Vale lembrar que esse momento de concluir pode desencadear novas dúvidas e o sujeito retornar ao instante de olhar. É um movimento constante, mas nunca da mesma maneira (Sól, 2020, p. 3).

As novas práticas não apagam as velhas práticas, posto que o tempo não é linear e se mistura, isto é, passado se ressignifica no presente. A pesquisa-ação colaborativa busca ser neste estudo espaço de formação docente singularizada (pesquisadora e professora-parceira), cíclico e de reflexão constante.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública no Estado de Minas Gérias, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), em Minas Gerais (MG). A escola em questão oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. As turmas participantes deste estudo são três turmas do Ensino Médio: 1º ano, 2º ano, 3º ano. Devido à situação de isolamento social imposta pela pandemia da Covid-19 durante o momento da pesquisa (março a maio de 2021), as atividades escolares aconteceram de forma on-line, bem como as reuniões de planejamento entre a professora participante da pesquisa e a pesquisadora.

3.2 Perfil da participante: professora Ana Júlia

Professora Ana Júlia, uma mulher autodeclarada branca, formou-se em Letras – Licenciatura em Português e Inglês –, em uma universidade particular na cidade de Belo Horizonte (MG), em 1999, e atua como professora na escola *lócus* desse estudo há, aproximadamente, 25 anos. A professora também participa de um projeto de educação continuada em uma universidade pública de Belo Horizonte. O encontro entre a autora e a professora participante, intermediado pela orientadora do estudo e colaboradora do referido projeto de educação continuada, deu-se por meio de uma chamada de vídeo. A chamada viabilizou um diálogo sobre o desejo e o convite da pesquisadora em desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa em uma sala de aula de LI, a fim de investigar efeitos do LRC na identidade de jovens negros e a resposta antirracista da professora-participante em abrir sua sala de aula (em pleno período isolamento social) para tal.

Ana Júlia se apresentou como uma professora engajada com questões críticas que atravessam sua profissão e apontou o projeto de educação continuada na qual ela fazia parte como um ambiente importante para sua (des)construção identitária docente, já que é, em consonância com o trabalho de Sól (2014), a partir desse lugar, que a professora encontra subsídios para discussões acadêmicas que a fazem partir para uma formação em movimento e (re)significada. Desde o primeiro dia em que foi proposta a parceria, a docente relatou seu imenso entusiasmo pela literatura e como esse interesse pessoal deságua em suas práticas docentes. Dessa forma, o texto literário *I know why the caged bird sings*, uma autobiografia da escritora estudunidense Maya Angelou, sugerido por Ana Júlia, foi utilizado como suporte das práticas das LRC planejadas e ministradas pela professora em parceria com a pesquisadora.

3.3. A ação-colaborativa

Conforme relatado na seção anterior, a parceria com a professora Ana Júlia se deu a partir do aceite do convite para problematizar o debate racial brasileiro na sua sala de aula em LI em colaboração com a pesquisadora. Após prontamente aceitar o convite, Ana Júlia propôs realizar a parceria utilizando a obra *I know why the caged bird sings* (1969/2000), da escritora Maya Angelou. A docente relatou que ainda não havia

trabalhado com a obra em sua sala de aula por insegurança, já que se trata de um livro bastante denso pela sua temática, com questões raciais e de gênero difíceis de compreender e trazer para a sala de aula, além da complexidade linguística do texto para estudantes de Ensino Fundamental e Médio e para ela própria. A densidade das discussões raciais e de gênero trazidas pela autobiografia de Maya Angelou (2000) foram os principais problemas identificados pela pesquisadora. Desse modo, a parceria deu-se no sentido de situar as problemáticas levantadas em colaboração com a professora-parceira em um contexto teórico mais amplo, na esperança de construir conhecimento sobre educação antirracista.

A parceria aconteceu durante os meses de fevereiro a maio de 2021 em um total de dezessete reuniões de planejamento pelas plataformas *Google Meet* e *WhatsApp* e de sete encontros pela plataforma *Google Meet* com os estudantes. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram notas de campo das reuniões de planejamento e dos encontros com os estudantes (as oficinas ministradas) e uma narrativa escrita pela professora Ana Júlia ao final da parceria. Inicialmente, a pesquisadora criou uma pasta no aplicativo *Google Drive* onde foram compartilhados com a professora-parceira abordagens teóricas da educação antirracista possíveis para a condução da parceria. No decorrer da colaboração, a pasta foi sendo alimentada pela pesquisadora com mais estudos sobre LRC e Letramento Literário (LL), planos de aula, apresentações e todos os materiais produzidos durante o período.

Importante ressaltar a intensa interação entre a pesquisadora e a professora-parceira, característica da pesquisa-ação colaborativa, nesse período de planejamento das práticas de LRC e a importância disso para o complexo e não linear processo de (des)construção de conhecimento docente (Ferreira, 2012; Sól, 2020a; 2020b). As reuniões foram momentos de discussão sobre temáticas da autobiografia de Maya Angelou e das teorias sobre LRC (e LL). As propostas de práticas de LRC foram feitas e refeitas, avaliadas e reavaliadas, em colaboração, respeitando as ideias das envolvidas em um processo contínuo de (des)construção de conhecimentos docentes e pessoais antirracistas. Os encontros com os estudantes aconteceram de março a maio de 2021 e também foram realizados em colaboração, a partir de um planejamento didático que estabeleceu ações em sinergia entre as professoras (professora-parceira e pesquisadora). Todos os encontros foram discutidos pelas professoras, via ligação telefônica, logo após seus termos e (re)avaliados na reunião pedagógica seguinte.

4 Gestos de interpretação

Nesta seção serão empreendidos gestos de interpretação a partir do diálogo estabelecido entre os registros discursivos gerados, sob a perspectiva dos estudos da LA e das perspectivas discursivas. São tomados como gestos porque são as nossas impressões, que são singulares e tomadas a partir da nossa subjetividade como pesquisadoras, atravessadas pelos discursos que nos constituem. Conforme afirma Sól (2020b, p. 9), “[...] o conhecimento que produzimos em LA não pode ser visto como captura fiel da realidade, pois são gestos de interpretação, são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o pesquisador está implicado nesse gesto”.

Buscaremos responder à seguinte questão: de que maneira a professora Ana Júlia (des)constrói conhecimento sobre práticas de Letramento Racial Crítico ao planejar e ministrar oficinas em colaboração com a pesquisadora?

Sól (2014) afirma que professores (des)constróem conhecimentos sobre si mesmos a partir da coexistência do velho e do novo em suas trajetórias. Sob eco do

trabalho da autora, iniciamos as análises deste estudo com os dizeres da professora-parceira no recorte discursivo (RD01) que parece expor momentos de reflexão da docente sobre suas práticas passadas ao planejar oficinas com a pesquisadora.

(RD01) Quando eu trabalhei com o livro da Ruby Bridges foi diferente. Também foi nessa época, né? Segregação / confesso que eu fiquei mais no superficial, sabe? Superficial não / Falamos, falamos muito até porque lá na escola a grande maioria dos alunos são negros. A grande maioria assim / Oitenta por cento. Sinto que eu precisava falar mais, sabe?
(Professora Ana Júlia – notas de campo, grifo nosso).

O enunciado “Quando eu trabalhei com o livro da Ruby Bridges foi diferente” traz rastros de práticas antirracistas anteriores da docente com o uso do texto literário. A obra à qual a docente faz referência no RD01 foi utilizada nos anos de 2016 e 2017 por ela em suas aulas em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A obra intitulada *The story of Ruby Bridges* trata da história da militante pelos direitos civis Ruby Bridges que, assim como Maya Angelou, enfrenta as leis de segregação racial estadunidenses. O trecho “foi diferente” sugere (des)construção de conhecimento da professora, colocando em destaque a disparidade entre as práticas “velhas” e “novas”. O enunciado “Também foi nessa época, né? Segregação” (RD01) elucida esse deslocamento. O advérbio “também” indica que, no encontro com a abordagem sociohistórica da obra *I know why the caged bird sings* no planejamento das oficinas com a pesquisadora, a docente ressignifica suas práticas antirracistas passadas e constrói conhecimento sobre a relevância de práticas antirracistas contextualizadas sócio-historicamente.

O verbo “confesso” (RD01) parece indicar que Ana Júlia se sente revelando um “pecado”, assumindo “seus” “erros” perante a reflexão. Importante reforçar que esses “erros”, por vezes, caem nos ombros dos professores em serviço, culpabilizando-os sobre uma deficiência que parte das instâncias governamentais (SÓL, 2014). O mecanismo da confissão se apresenta como uma instância ideológica que coloca o sujeito numa posição de culpado por algo que ele acredita que fez de errado. Interpretamos o verbo “confessar” como marcas discursivas de movimentos de investigação e análise de Ana Júlia sobre sua própria prática docente, ao construir práticas antirracistas sócio e historicamente situadas com a pesquisadora.

Apesar da iniciativa antirracista da professora-parceira em trabalhar com um suporte linguístico propício para construções de práticas pedagógicas sobre a temática racial na sua sala de aula, não discutir, ou discutir superficialmente, o contexto sócio-histórico no qual essas temáticas estão fundadas pouco contribui para a superação do racismo estrutural em nossa sociedade (Santos; Santos; El Kadri, 2021; Santos, 2021).

Segundo Santos, Santos e El Kadri (2021), a contextualização histórica, social e teórica do debate racial na educação é importante para nos afastar de manifestações antirracistas isoladas somente ancoradas em questões culturais que, “[...] por vezes, acabam por reproduzir uma identidade racial pela perspectiva do branco, que pouco reforça a representatividade e importância do povo negro na construção da identidade brasileira” (p. 157). Levando em consideração que o evento racismo é um fenômeno que atravessa a vida de sujeitos negros em todo o globo, com nuances sociais diversas, a depender da sociedade onde ele está inserido, utilizar textos literários advindos de outros contextos sócio-históricos sem contextualizá-los tornam as práticas “superficiais” (RD01). Vale destacar que a segregação racial foi um período de legislação do racismo estadunidense a partir das leis *Jim Crow* (entre 1877 e 1964), após a abolição da escravidão no país. O fato de o racismo não ter sido legislado, explicitamente, em

nenhum momento no Brasil, ou seja, o fato de não termos no país um posicionamento público explícito sobre as óbvias desigualdades raciais faz toda diferença para compreendermos as relações raciais, condição básica e primeira para se combater o racismo. Nascimento (2016) afirma, inclusive, que o discurso da não legislação do racismo no Brasil, como aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul, sustenta o mito da democracia racial no racismo à brasileira. Dessa forma, também coerente com os estudos de letramento literário (Lourenço, 2011), contextualizar sócio-historicamente o texto literário para fins de educação antirracista na aula de LI é importante para que os estudantes compreendam questões similares e diferentes entre as nações envolvidas no processo e, dessa forma, possam recriar e interpretar discursos sobre o que lê a partir de seu contexto.

O questionamento “Sinto que eu precisava falar mais, sabe?” (RD01) elucida a situação dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003. No que tange à sala de aula de LI, Santos (2021) afirma que professores preocupados com a questão (“[...] até porque lá na escola a grande maioria dos alunos são negros” RD01) desenvolvem ações isoladas e pontuais em seus contextos e se sentem “desamparados”, carentes de “[...] apropriação teórica, [de] estratégias pedagógicas e de consciência racial necessárias para sentirem-se seguro/as diante da abordagem de temáticas tão sensíveis” (p. 44). Em consonância com as pesquisas da área de LA e com os dizeres da professora Ana Júlia durante a parceria, podemos compreender a urgência e relevância de abordagens antirracistas na formação de professores, especialmente na formação continuada de docentes de LI, “[...] que deem centralidade ao conteúdo raça/racismo, destoando da abordagem periférica” (Santos, 2021, p. 14).

O RD seguinte parece apresentar mais rastros de (des)construção de conhecimento sobre educação antirracista de Ana Júlia na pesquisa-ação colaborativa com a pesquisadora. Em consonância com os estudos de Ferreira (2014), analisamos uma história contada por Ana Júlia na mesma reunião de planejamento trazida no RD01, já que as histórias de vida do sujeito educador revelam como esse profissional encara as relações raciais e a identidade negra. A partir daí, podemos compreender as necessidades e as possibilidades do LRC nas aulas. Os dizeres de Ana Júlia no RD02 retomam uma memória discursiva (“Teve um dia” RD02) da docente acerca das relações raciais na escola *lócus* da pesquisa. Na ocasião, discutia-se sobre a fragilidade de práticas antirracista nas escolas e os impactos do racismo à brasileira nesse cenário. Os dizeres da docente parecem jogar luz sobre a superficialidade das discussões sobre a identidade negra na comunidade escolar.

(RD02) Teve um dia que o diretor da escola, com toda boa vontade do mundo tadinho no dia da Consciência Negra, nós fizemos um evento na escola ele que deu a ideia de fazer mas de última hora ele inventou de chamar uma professora uma professora da escola lá na frente porque não tinha como chamar todos os alunos negros da escola lá na frente para homenagear ia todo mundo, né? Mas que ia chamar a professora X para representar a todos os negros, mas ela não gostou não... Porque ela não se considerava negra. Ela ficou com uma cara fechada, todo mundo percebeu. Mas aqui no Brasil é difícil né, saber... Quem é quem., né? Ele teve uma boa intenção. (Professora Ana Júlia – nota de campo, grifo nosso).

Os dizeres de Ana Júlia parecem fazer coro com o que os pesquisadores de educação antirracista refletem sobre o Dia da Consciência Negra nas escolas. Santos, Santos e El Kadri (2021) discutem como o Dia da Consciência Negra (“[...] no dia da Consciência Negra” RD02) é, normalmente, uma das ocasiões isoladas e pontuais que professores utilizam para fortalecer a identidade negra na sala de aula e inserir na escola

as medidas decretadas pela Lei nº 10.639/2003. O enunciado “[...] mas de última hora ele inventou de chamar uma professora da escola lá na frente” deflagra as reflexões de Santos, Santos e El Kadri (2021) sobre o que se revela perante discussões pontuais sobre os desdobramentos do conceito de raça nas escolas brasileiras. Segundos os autores, iniciativas pontuais sobre a problemática, pouco planejadas e debatidas sobre o que se entende sobre a pauta étnico-racial (“[...] de última hora ele inventou”), desaguam em práticas que mantêm o *status quo*, fortalecendo e mantendo discursos racistas e que desencorajam a identidade negra.

A memória discursiva da professora parceira no RD02 nos possibilita perceber que a prática educacional do diretor da escola lócus desta pesquisa caminha para uma prática simplória de “raça” e cor. A falta de planejamento, debate sobre o que se entende pela pauta étnico-racial no ambiente, consciência racial e discussões teóricas nas escolas torna a experiência do estudante negro nesse ambiente sistematicamente violenta. No enunciado “Ela ficou com uma cara fechada, todo mundo percebeu”, depreende-se que a professora “X”, socialmente lida como uma mulher negra, transpareceu a repulsa pela negritude (“[...] mas ela não gostou não” RD02) no palco da escola, diante dos estudantes que, na sua maioria, são negros (“A grande maioria assim / 80%” RD01). As impressões da docente sobre a prática do diretor parecem jogar luz à falta de LRC, que resvala em suas práticas de LRC na sua sala de aula.

Os enunciados “[...] com toda boa vontade do mundo tadinho” e “Ele teve uma boa intenção” (RD14) parecem indicar os efeitos da prática do diretor na identidade docente de Ana Júlia. Os enunciados a posicionam como um sujeito que reproduz discursos que sustentam o mito da democracia racial. Segundo Sales Jr. (2006), o mito da democracia racial é sustentado por discursos que constroem evidências de que as violências de raça no país são “[...] episódica[s] e margina[is], subjetiva[s] e idiossincrática[s]” (Sales JR., 2006, p. 236), e não eventos condizentes com a estrutura. Essas condições prejudicam muito o enfrentamento do racismo na escola e na sociedade em geral (Gomes, 2002). Os dizeres da professora-parceira parecem apontá-la como um sujeito que encara as relações raciais a partir de critérios morais, e não como reflexo da histórica opressão sistêmica. O regionalismo “tadinho” (RD02) parece funcionar como um regulador da tensão nas relações do racismo à brasileira, destinando as discussões para o âmbito do sentimentalismo, do individualismo e da superficialidade (Sales JR., 2006). Assim, o modo como a docente compreende essas dinâmicas raciais incidirá sobre as práticas de LRC a serem desenvolvidas por ela na sala de aula. O RD03 parece trazer rastros dessas representações.

(RD03) No capítulo dois, The Store era a loja que ela morava com a avó e com o irmão. Nos fundos da loja, que horror! Tadinha... Morava no fundo da loja, imagina as situações? Pobre né, com certeza! Naquela época, nos EUA, né Marcela? (Professora Ana Júlia – nota de campo, grifo nosso).

O regionalismo “tadinha” (RD02) aparece novamente nos dizeres da professora como um regulador da tensão racial. Dessa vez, o regionalismo representa as impressões da professora-parceira sobre a personagem de Maya Angelou na autobiografia, antes da leitura da obra, indicando o mito da inferioridade negra (Munanga, 2020). A nota de campo no RD03 trata de uma reunião das ações iniciais na qual discutíamos sugestões sobre os capítulos a serem privilegiados nas práticas com os estudantes. No capítulo 2 da autobiografia, intitulado *The store (A loja)*, Angelou (2000) descreve a casa em que morava com a avó, tio e irmão. Entretanto, subvertendo as representações de subserviência e pobreza da comunidade negra, Angelou (2000) narra que sua casa

ficava nos fundos da loja na qual sua avó era proprietária. O questionamento retórico “imagina as situações?” (RD03) parece posicionar Ana Júlia como um sujeito atravessado por discursos de inferiorização da negritude, que a impossibilita de imaginar outros destinos para pessoas pretas. O intradiscorso desse questionamento parece significar que uma família negra é vista naturalmente como uma família pobre. O enunciado “Pobre né, com certeza!” parece jogar luz sobre a presença do “[...] mito da inferioridade do negro” na relação “[...] educação e identidade negra” (Gomes, 2002, p. 40). Segundo Gomes (2002), representações estereotipadas da negritude constituem a estrutura de pensamento e funcionamento das escolas brasileiras, tornando mais difícil a construção de uma negritude brasileira fortalecida.

A esse respeito, na ocasião desta pesquisa, a pesquisadora compartilhou o artigo *Maya Angelou: biografia e crônica social em eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, de Fanini, Amaral e Sandrini (2020), que explora a personagem Momma, “avó” de Maya, e a potência de comerciantes negros durante o período da segregação racial (“Naquela época, nos EUA, né Marcela”). A professora Ana Júlia se disse surpresa ao conhecer outras histórias de pessoas negras nesse contexto sócio-histórico. Os gestos de interpretação nos permitem perceber a relevância da pesquisa-ação colaborativa no fortalecimento da formação antirracista de professores de LE. O compartilhamento de teorias educacionais e a criação de oportunidades de diálogo contínuo sobre elas entre a professora-parceira (escolar) e a pesquisadora (universidade) dentro da sala de aula da docente, durante o planejamento a construção colaborativa de práticas de LRC, parecem indicar (des)construção de conhecimento da professora em prol de um caminho para educação antirracista. Nesse sentido, tais gestos parecem apontar um caminho para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade.

No RD04, o enunciado “Não é só quando xinga na rua né... É tudo” parece deflagrar (des)construção de discursos sobre os atravessamentos da identidade negra em uma reunião de planejamento com a pesquisadora. O uso do discurso “boa aparência”, no contexto de contratação de trabalhadores no país, é mais uma das marcas da cordialidade do racismo à brasileira (Nascimento, 2016). No intradiscorso, está o racismo estrutural, que rejeita o corpo preto e o mantém no espaço da inferioridade no âmbito social (“falaram com ela que não iam contratar” (RD04)). O RD04 traz mais uma história de vida da professora Ana Júlia, que parece revelar (des)construção de sentido sobre esses discursos diante da colaboração com a pesquisadora.

(RD04) Eu tenho uma amiga lá da Igreja, a X, ela é mais ou menos da sua cor assim talvez um pouco mais clara entre eu e você assim **ela foi procurar emprego e falaram com ela que não iam contratar ela por boa aparência** não sei o que / **É isso que você falou atinge todos os lugares da sociedade e a gente nem percebe. Vamos falar sobre isso no encontro. Nessa parte você para, fala um pouco com eles...** Muito importante falar. **Não é só quando xinga na rua né... É tudo.** (Professora Ana Júlia – nota de campo, grifo nosso).

O enunciado “É isso que você falou” parece indicar que a colaboração com a pesquisadora auxilia na (des)construção de sentido de Ana Júlia sobre a história de vida de pessoas negras ao seu redor (“uma amiga lá da Igreja” RD04). No enunciado “[...] atinge todos os lugares da sociedade” (RD04), é possível perceber (des)construção de conhecimento sobre as realidades estruturais do racismo no Brasil, mesmo aquelas que “não percebemos” tão claramente, deslocando-se para um posicionamento sobre o mito da democracia racial no Brasil. Essa (des)construção de conhecimento sobre o racismo estrutural a partir de sua história de vida (“Eu tenho uma amiga” RD04) parece impulsionar Ana Júlia ao desejo de implementar a discussão em sua própria sala de aula

(“Vamos falar sobre isso no encontro” RD02). Entretanto, a docente parece não se sentir confortável para tratar a questão com os estudantes (“[...] você para, fala um pouco com eles” RD04). Compreender suas próprias suposições e crenças, (des)construir conhecimento, refletir sobre suas próprias práticas e aplicar seus conhecimentos em sua sala de aula é um caminho que demanda tempo para o professor.

A possibilidade da pesquisa-ação colaborativa oportunizar formação docente com largos momentos de compreensão, de reflexão e diálogo sobre as abordagens teóricas e práticas da educação antirracista parecem fazer sentido no RD05. O RD05 deflagra um momento, a posteriori do momento capturado no RD04, no qual Ana Júlia convoca a palavra da pesquisadora (“não é isso, Marcela?” RD05) e indicam tomada de posição sobre os conhecimentos sobre educação antirracista (des)construídos em colaboração com a pesquisadora. A presença da pesquisadora na sala de aula parece auxiliar a docente em momentos de insegurança para tratar da complexidade da temática racial e se posicionar perante ela.

(RD05) Profa. Ana Júlia: Essa fala da Maya com a Receptionist. **What do you think people? What do you think about? O que vocês acham?** Maya says: I take the receptionist as **another victim of society**. [...] **O racismo estrutural, lembra? Structure racism, não é isso, Marcela?**

Pesquisadora: Yes, I agree Ana Júlia.

Profa. Ana Júlia: Gente, olha só quanta coisa estamos aprendendo nesse projeto. Através da Maya Angelou, da literatura. **Vocês colocaram lá no forms structured racism, eu não sabia a diferença. Conversando com a Marcela** preparando o encontro, porque a gente encontra viu gente, pra chegar aqui bonitinho lindinho pra vocês a gente encontra né Marcela (risos) A gente encontra / no nosso encontro **a Marcela me explicou isso e a gente PRECISA SABER gente. A gente liga a televisão tá falando sobre isso, entra na internet e está falando sobre isso é MUITO IMPORTANTE. E está em todos os lugares. Precisamos saber falar e não ficar só repetindo. A Maya tá trazendo isso pra gente. Vamos pensar nisso.** (Nota de campo – encontro 6, grifo nosso).

Os questionamentos “*What do you think about?*”, “O racismo estrutural, lembra?” são lidos aqui como indicadores de práticas antirracistas. Primeiro indicador é o incentivo, por parte de Ana Júlia, em ouvir a voz dos estudantes. Na educação antirracista, o professor “[...] estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre o assunto”, de forma a deixá-los confortáveis na sala de aula (Gillborn, 1995, p. 145 *apud* Ferreira, 2012, p. 280). O enunciado “Precisamos saber falar e não ficar só repetindo” (RD05) parece indicar que a docente se apropria dos conhecimentos (des)construídos na colaboração com a pesquisadora e estimula seus estudantes a se apropriarem também. Sól (2020b) compreende essa responsabilidade docente em agir “[...] em seu favor e em favor dos [seus] alunos” nos momentos de formação do professor como um deslocamento subjetivo que indica “[...] tomada de posição” docente nas discussões contemporâneas na sua sala de aula. A professora Ana Júlia compreende que não “quer só repetir”, ela também quer “saber falar” e incentiva os seus estudantes a refletirem sobre o racismo estrutural. O enunciado “[...] a Marcela me explicou isso e a gente PRECISA SABER” reflete a colaboração-ação entre a pesquisadora e a professora-parceira, indicando a tomada de posição antirracista e o incentivo para que seus aprendizes façam o mesmo.

O segundo indicador de deslocamento subjetivo é o uso do termo “racismo estrutural” em si. Trazer vocabulários específicos para a sala de aula colabora para práticas mais incisivas e adequadas para o enfrentamento do racismo (Zancopé; El Kadri, 2021; Brandt, 1986 *apud* Ferreira, 2012). Segundo Zancopé e El Kadri (2021)

usar esses vocabulários na sala de aula auxilia na expansão de ideias e conhecimento sobre a temática. O enunciado “Vocês colocaram lá no forms *structured racism*, eu não sabia a diferença” (RD05) parece indicar (des)construção de ideias vinculadas a ideologias de neutralidade (“superficiais” RD01) na sala de aula de LI iniciadas pela professora-parceira da pesquisa. A iniciativa da professora-parceira em trazer a discussão sobre o conceito após discussão em reunião de planejamento com a pesquisadora, falando sobre si (“Eu tenho uma amiga lá da Igreja” RD04), parece fortalecer práticas antirracistas na trajetória docente de Ana Júlia.

O RD06 comporta a narrativa final da professora Ana Júlia e elucida a relevância (“significativa” RD06) da pesquisa-ação colaborativa na formação antirracista de professores de LI. A sequência discursiva “avaliadas e reavaliadas” e o enunciado “O ponto alto desta parceria com a pesquisadora foi o diálogo” parecem expor a relevância das pesquisas que investem no diálogo universidade-escola, de modo singularizado, que, nesse caso, propiciou a (des)construção de conhecimentos sobre práticas antirracistas.

(RD06) O trabalho em conjunto com a pesquisadora foi muito significativo, o que significa dizer que agregou aspectos positivos na minha prática. **Ao planejarmos, colaborativamente, as atividades, houve trocas de conhecimentos.** Nesse diálogo, minhas pontuações e as dela eram sempre **avaliadas e reavaliadas** tendo em vista os objetivos da proposta (Leitura em inglês). **O ponto alto desta parceria com a pesquisadora foi o diálogo** e as ações sempre direcionadas no objetivo que ambas tinham. "A des(construção) de conhecimento colaborativa sobre possibilidades de educação antirracista no ensino de LI pode colaborar para a sua prática docente." Este aspecto já colaborou no sentido que **fortaleceu em mim esse tipo de abordagem que já fazia parte de minha prática antes da presença da pesquisadora. Então, posso reafirmar que a pesquisa e o desenvolvimento de um trabalho em parceria com a pesquisadora Marcela apontou que educação antirracista no ensino de LI pode tomar "mais corpo" no meu dizer e fazer pedagógico. Realizava esta abordagem, como já foi dito aqui, mas ainda de maneira mais abrangente, ou seja, inserida nas minhas ações cotidianas.** O que não significa dizer, que eram superficiais, **mas que passo a pensar em atividades mais pontuais e direcionadas em relação ao tema.** (Professora Ana Júlia – narrativa, grifo nosso).

Podemos compreender a expressão “[...] trocas de conhecimento” como os momentos de partilha de textos teóricos, discussões sobre as imbricações do racismo nas histórias de vida dos personagens, dos estudantes, da pesquisadora e da própria professora-parceira. Esses momentos parecem ter oportunizado à professora Ana Júlia (des)construção de conhecimento sobre práticas antirracistas. Destaco aqui os momentos de planejamento das oficinas, especialmente as discussões sobre as nuances do racismo à brasileira e sobre as leis de segregação racial estadunidense *Jim Crow*. A professora Ana Júlia discutiu e se apropriou de discursos, como *blackface* e o mito da democracia racial, para falar de suas experiências de vida e aplicá-los em sua sala de aula. A palavra “troca” (RD06) elucida o “ponto alto” da colaboração com a pesquisadora: o diálogo, que requer escuta e oportunidades de fala para ambos os falantes, uma troca “de conhecimentos” entre duas pessoas, em um movimento de estabilização de relações hierárquicas.

O enunciado “[...] avaliadas e reavaliadas” traz à baila a importância da pesquisa-ação na formação antirracista de professores de LI. As práticas de letramento construídas em colaboração parecem auxiliar Ana Júlia a ter tempo de “refletir, avaliar,

experimental”, em um processo cíclico que propicia aos docentes momentos de formação antirracista mais apropriados para a demanda de uma temática tão complexa.

A narrativa de Ana Júlia no RD06 também parece revelar (des)construção de conhecimento sobre práticas antirracistas diante da colaboração com a pesquisadora nos substantivos “abrangentes” e “pontuais”. No enunciado “[...] passo a pensar em atividades mais pontuais e direcionadas em relação ao tema” (RD05), resgatamos as discussões sobre a necessidade da contextualização “[...] histórica, social e teórica” do texto literário em práticas de LRC. Situar em qual contexto o racismo está inserido nas práticas de Letramento Literário Racial Crítico é importante para proporcionar discussões mais profundas e relevantes na percepção da comunidade negra na construção e desenvolvimento da sociedade. Nas aulas de LI, esse fator se torna ainda mais relevante para educação antirracista, já que nas aulas de línguas temos a oportunidade de trazer contextos e realidades outras, trabalhando na interculturalidade e (des)construindo identidades dos aprendizes brasileiros, ao olhar para si em relação ao outro, ao estrangeiro. O uso de vocabulários específicos e de nomeação apropriada sobre a temática também parece contribuir para rupturas significativas na compreensão da professora-parceira sobre o racismo do Brasil, na qual a discussão ainda precisa disputar com o silêncio e as artimanhas discursivas do mito da democracia racial. Por sua vez, essas rupturas resvalam e contribuem para construção de práticas pedagógicas mais “pontuais” e “abrangentes” na sua sala de aula.

Os enunciados “[...] fortaleceu em mim esse tipo de abordagem” e “[...] mais corpo no fazer e dizer pedagógico” (RD06) parecem apontar que momentos de formação colaborativa possibilitam que professores em serviço analisem suas próprias práticas, (des)construam representações e conhecimentos sobre suas práticas antirracistas e estejam mais atentos ao seu papel na educação antirracista no diálogo com os pesquisadores, sem nenhuma garantia de permanência, importante lembrar. Esse espaço de reflexão sobre o “novo” e o “velho” pode ajudar na (des)construção de conhecimentos “superficiais” (RD01) sobre educação antirracista, a partir do “redimensionamento do olhar do educador” (Silva; Marques, 2015, p. 50). Tal processo nos permite refletir sobre a importância da pesquisa-ação colaborativa e das oportunidades de formação continuada aos docentes. Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais urgente a criação de espaços colaborativos de parceria universidade-escola, nos quais os/as docentes sejam investigadores da própria prática e agentes de seu processo de (trans)formação. E essa foi a trajetória investigativa percorrida neste estudo.

5 Reflexões finais

As discussões empreendidas aqui fazem coro ao que outros pesquisadores da LA e da educação antirracista (Ferreira, 2012; Silva; Marques, 2015; Santos, 2021) já afirmam sobre a formação de professores de LE. Na sala de aula de LE, estamos diante de um terreno extremamente fecundo para desconstrução de discursos e estereótipos que sustentam o racismo como fenômeno global. Estamos diante de um espaço potente para a negociação de sentidos do *status quo* e, por isso, propício para a percepção dos processos de constituição identitária dos sujeitos envolvidos. Entretanto, mesmo com o avanço das pesquisas das áreas supracitadas, a sala de LI ainda é um ambiente que se desenvolve sob o comando de professores que carecem mais preparo para tratar das temáticas de maneira a fortalecer a negritude no ambiente escolar.

O estudo evidencia a importância da parceria universidade-escola para a (des)construção das representações e modos de conceber a relação entre pesquisador-

participante. Afastamo-nos do modo “extrativista” de pesquisa, como diz Mateus (2009) e caminhamos em direção ao modo colaborativo, no qual todos os participantes têm igual importância e são imprescindíveis uns aos outros para a construção de novas formas de ver/pensar os acontecimentos da sala de aula.

Concluindo, o estudo denuncia a urgência de práticas de formação mais incisivas e adequadas para empreendermos uma educação antirracista nas escolas de educação básica. O estudo revela a relevância da pesquisa-ação colaborativa na formação antirracista de professores de Inglês em serviço, já que tratar de LRC na formação de professores é um processo que demanda tempo, reflexão, avaliação e superação de crenças e representações dos professores como sujeitos brasileiros. Importante também ressaltar o compromisso dos pesquisadores em LA na construção de novas narrativas sobre a negritude na formação de professores. Somente assim poderemos avançar a partir do sentimento que moveu a professora Ana Júlia a “falar mais”, “sair da superficialidade” sobre o racismo e a avançar no debate em suas aulas de LI, vislumbrando uma sociedade antirracista e cada vez mais plural. Assim como Ana Júlia, sentimos “que precisamos falar mais...” e tomarmos posição, responsabilizamos-nos em prol de uma formação linguística antirracista.

Referências

- ANGELOU, M. *I know why the caged bird sings*. London: Penguin Readers, 2000.
- BORELLI, J. D. V. P. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Federal 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: MEC, 2003.
- FANINI, A. M. R.; AMARAL, J. S.; SANDRINI, P. H. C. Maya Angelou: biografia e crônica social em *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. *Criação & Crítica*, n. 27, p. 163-181, nov. 2020.
- FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Educação Pública*, v. 21, n. 46, p. 227-288, 2012.
- FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. J. (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas: Pontes, 2015. p. 127-160.
- GOMES, N. L.. Educação e Identidade Negra. *Aletria*, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3H6uc55>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GONZAGA, M.C.F. *I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros*, 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2022.

LEITE, Y. U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores : análise de uma experiência vivida. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa -ação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-112.

LOURENÇO, D. S. Letramento Literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em Língua Inglesa. In: JORDÃO, M. (org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. *Revista X*, v. 1, p. 48-57, 2011.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias – Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagens e Arte*, v. 2, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3VTvV6F>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORLANDI, E. Recortar ou segmentar? In: ORLANDI, E. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos)

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, v. 47, n. 1, p. 5-23, 2016.

SALES JR. R. *Democracia racial: o não-dito racista*. *Tempo Social*, v. 18, n. 2, p. 228-258, 2006.

SANTOS, J. S. Formação de professores de Inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. *Trab. Ling. Aplic.*, n. 60, p. 43-57, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3h2BLz1>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O; EL KADRI, M. S. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa na Educação Básica.

Entretextos, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/36vuINv>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada . *Raído*, v. 4, p. 119-139, 2010.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. Dossiê: *A Educação e a Tolerância na Diversidade Cultural*, v. 33, n. 2, p. 47-56, 2015.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SÓL, V. S. A. Impactos da educação continuada na constituição identitária de professores de inglês: mo(vi)mentos no tempo. *Revista de Educação e Letras*, v. 22, n. 52, 2020a, p. 1-23. Disponível em: <https://bit.ly/3MfepGX>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SÓL, V. S. A. Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos. *Caletrosópio*, v. 8, n. 2, 2020b, p. 216-234. Disponível em: <https://bit.ly/3LSE5qM>. Acesso em: 2 fev. 2020.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah não quero não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

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

ZANCOPE, T.; EL KADRI, M. S. Affordances do protótipo “Teaching English to Teachers”: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do webcurrículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 463-491, 2021.