

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Marcela Cristina Fideles Gonzaga

***I KNOW WHY THE CAGED BIRD SINGS:***

Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa  
e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros

Mariana – MG

2022

Marcela Cristina Fideles Gonzaga

***I KNOW WHY THE CAGED BIRD SINGS:***

Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa  
e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Mariana – MG

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

2022

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G642i Gonzaga, Marcela Cristina Fideles.  
I know why the caged bird sings [manuscrito]: letramento racial crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros. / Marcela Cristina Fideles Gonzaga. - 2022. 175 f.: il.: . + Quadros.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Letramento - Aspectos sociais. 2. Identidade racial. 3. Língua inglesa. 4. Professores - Formação. I. Sól, Vanderlice dos Santos Andrade. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.111

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Marcela Cristina Fideles Gonzaga**

**“I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 29 de março de 2022

### Membros da banca

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 29/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sol, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/06/2022, às 21:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0296877** e o código CRC **112EA430**.

*Ao meu vovô Luiz (in memoriam). Escrevendo essas palavras, reescrevo as suas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Alessandra, por tudo que sou. Seu jeito de ser me inspira a ser uma pessoa melhor e mais dona da minha verdade. Você é uma mulher bondosa, determinada e incrível. Obrigada por todo apoio durante todo o processo. Você é essencial na minha vida. Te amo!

Agradeço ao meu pai, Marcelo, pelo exemplo de perseverança e grandeza. Eu penso na sua trajetória e sinto tanto orgulho de ser sua filha, pai. Você é um ser humano incrível que me inspira a querer sempre mais, a perceber a importância do trabalho e da dedicação. Obrigada por tudo. Te amo!

À minha família, agradeço pelo amor infinito e pelos exemplos preciosos para essa caminhada. Em especial, agradeço minha vó Talita por estar tão presente na minha formação e por ter escolhido o curso de Letras por mim. Agradeço também especialmente ao meu tio Marquinhos por me ensinar o significado da palavra *Mestre*. Seu exemplo sempre foi essencial para a minha formação.

Agradeço também a minha professora, orientadora e amiga, Profa. Vanderlice Sól. Impossível falar da minha formação acadêmica e profissional sem deixar explícito a minha gratidão pelo seu apoio e carinho comigo. Vanderlice, são 6 anos de parceria e amizade que me agregaram tanta sabedoria e amor. Muito obrigada por cada conselho, cada oportunidade, cada convite. E espero ansiosamente pela nossa próxima parceria!

À professora-parceira deste estudo e a todos os estudantes participantes deste estudo. Agradeço de todo coração pela oportunidade de estar com vocês. O período pandêmico nos obrigou a distância, mas conseguimos criar laços sinceros e especiais. Sou eternamente grata pela participação, colaboração e colaboração conjunta neste processo.

À banca examinadora desta pesquisa: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima, Profa. Dra. Shirlene Bemfica de Oliveira e Prof. Dr. Rodrigo Correa Martins Silva Machado. Agradeço imensamente pela leitura carinhosa e formativa. Em especial agradeço à Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis e Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima pelas contribuições valiosas desde o início da pesquisa. Os efeitos de suas palavras e orientações ultrapassam a dimensão acadêmica e profissional e me constituem e me fortalecem pessoalmente. Muito Obrigada!

Aos meus amigos maravilhosos que seguraram minha mão, enxugaram minhas lágrimas e acreditaram em mim durante este processo difícil e complexo. Alice, Gabriela Paiva, Fred, Fábio, Gisele, Thaís, Pedro Amaro, Wallace, eu agradeço de todo coração pelo carinho. Em especial, agradeço meus amores Yuri Fernandes e Pedro da Maura por emprestar suas vozes à dois personagens do livro suporte desta pesquisa.

Aos companheiros acadêmicos do Grupo de Estudo da Profa. Vanderlice, também quero deixar meu agradecimento pelas valiosas contribuições para o andamento deste estudo. Os momentos de discussão e aprendizagem juntos me ajudaram e me ajudam a refletir criticamente minha caminhada pessoal e acadêmica. Muito obrigada pelas ricas trocas! Em especial agradeço à Rosiane pela parceria, à Alissa pelo carinho de sempre e ao Yuri Fonseca pela amizade sem igual.

Agradeço também ao coletivo a qual faço parte, o Coletivo SouFreire. Agradeço imensamente pelas palavras de empoderamento acadêmico e profissional. Em especial minha amiga maravilhosa Profa. Leina e meu parceiro de vida e projetos Erick.

Ao Centro de Convivência Negra da Universidade Federal de Minas Gerais. Agradeço a todos os integrantes do CCN pelas oportunidades de parceria. Conhecer a existência deste espaço revolucionário me fez e me faz feliz e menos sozinha neste mundo. Obrigada pelo amor, pelo carinho e pelo fortalecimento.

Ao espírito ancestral de Maya Angelou.

Você não queria me ver quebrada?  
Cabeça curvada e olhos para o chão?  
Ombros caídos como as lágrimas,  
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?  
Tenho certeza que sim  
Porque eu rio como quem possui  
Ouro escondido em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,  
Dilacerar-me com seu olhar,  
Você pode me matar em nome do ódio,  
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.  
*Ainda assim eu me levanto - Maya Angelou*

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada (LA) e vem fazer coro aos estudos que alinham ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) e a identidade negra. A pesquisa buscou compreender de que maneira estudantes negros brasileiros do Ensino Médio de uma escola pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, (des)constróem suas identidades expostos a práticas de Letramento Racial Crítico (LRC) (FERREIRA, 2014; 2015) em aulas de LI. A pesquisa investigou como práticas de LRC em aulas de LI se relacionam com o enfrentamento das violências raciais que atravessam a negritude dos sujeitos negros participantes da pesquisa. A pesquisa também buscou analisar de que maneira a professora-parceira (des)constrói conhecimento sobre educação antirracista a partir do planejamento e regências das práticas de LRC em colaboração com a pesquisadora. Assim sendo, o estudo se configura como qualitativo e de modalidade pesquisa ação-colaborativa (THIOLLENT, 2011; PIMENTA, 2005; LEITE, 2014). As práticas de LRC foram construídas colaborativamente, tendo como suporte o texto literário *I know why the caged bird sings*, uma autobiografia da escritora estadunidense Maya Angelou (2000), e foram também embasadas na teoria do Letramento Literário Crítico (LLC) (ZAPPONE, 2008; LOURENÇO, 2011; SANTOS; 2015). O *corpus* foi gerado a partir de questionários semiestruturados, entrevistas semiestruturadas, notas de campo e uma narrativa escrita. Os dizeres dos participantes da pesquisa foram analisados à luz das perspectivas discursiva, da LA e de noções advindas da psicanálise freudolacaniana. A partir da análise do *corpus*, foi possível visualizar momentos de identificação dos aprendizes com a história de vida da escritora, que narra sua infância, adolescência e juventude nos Estados Unidos da América (EUA) vítima do racismo e das Leis Segregacionistas Jim Crow. Os resultados apontam que, diante de práticas de Letramento Literário Racial Crítico (LLRC), conceito que o estudo tenta propor, aprendizes negros se (des)constróem identitariamente sob efeito de sentimentos de angústia e indignação frente às desigualdades raciais perpassadas na sua realidade e se movimentam para um estado de tomada da palavra (SERRANI-INFANTE, 1998; INFANTE, 2013) que os posicionam significativamente dentro das relações de poder em que eles estão inseridos. As análises do *corpus* também revelam que o uso do texto literário como suporte de práticas de LRC colaboram para o enfrentamento das violências silenciosas acordadas na cordialidade do racismo à brasileira (MUNANGA, 2020) e no fortalecimento dos aprendizes, especialmente tratando do ícone identitário da negritude: o cabelo crespo. Os dizeres da professora-parceira do estudo revelam a carência da formação antirracista de professores de LI e apontam a urgência de uma formação propositalmente antirracista. Os resultados revelam que a professora-parceira (des)constrói conhecimento sobre a relevância da contextualização sócio-histórica das práticas antirracistas e da presença de vocabulário específico sobre as relações raciais brasileiras na sala de aula, sobre o “mito da inferioridade do negro”

(MUNANGA, 2020; GOMES, 2002) e sobre a importância do diálogo formativo antirracista na sua formação. Dessa forma, entendemos que práticas de LRC nas aulas de LI corroboram a (des)construção identitária de aprendizes negros, movimentando-os para o fortalecimento das suas negritudes.

**Palavras-Chave:** Letramento Racial Crítico. Letramento Literário Crítico. Identidade Negra. Língua Inglesa. Formação Antirracista de Professores.

## ABSTRACT

This research is inserted in the area of Applied Linguistics (AL) and comes to chorus the studies that align the teaching-learning of English Language (IL) and black identity. The research sought to understand how black Brazilian high school students from a public school in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, in the State of Minas Gerais, (de)construct their identities exposed to practices of Critical Racial Literacy (CRL) (FERREIRA, 2014). ; 2015) in LI classes. The research investigated how LRC practices in LI classes relate to the confrontation of racial violence that crosses the blackness of the black subjects participating in the research. The research also sought to analyze how the partner teacher (de)constructs knowledge about anti-racist education from planning and teaching CRL practices in collaboration with the researcher. Therefore, the study is configured as a qualitative and action- collaborative research modality (THIOLLENT, 2011; PIMENTA, 2005; LEITE, 2014). The CRL practices were built collaboratively, supported by the literary text *I know why the caged bird sings*, an autobiography by the American writer Maya Angelou (2000), and were also based on the theory of Critical Literary Literacy (CLL) (ZAPPONE, 2008; LOURENÇO, 2011; SANTOS; 2015). The corpus was generated from semi-structured questionnaires, semi-structured interviews, field notes and a written narrative. The research participants' sayings were analyzed in the light of discursive perspectives, of AL and notions arising from freudian-lacanian psychoanalysis. From the analysis of the corpus, it was possible to visualize moments of identification of the students with the life story of the writer, who narrates her childhood, adolescence and youth in the United States of America (USA), victim of racism and the Jim Crow Segregationist Laws. The results indicate that, in the face of Critical Racial Literary Literacy (CRL), a concept that the study tries to propose, black learners (de)construct their identity under the effect of feelings of anguish (SÓL, 2014) and indignation in the face of racial inequalities permeated in their reality and move to a state of taking the word (SERANI-INFANTE, 1998; INFANTE, 2013) that significantly position them within the power relations in which they are inserted. The analysis of the corpus also reveals that the use of the literary text as a support for CRL practices collaborate to face the silent violence agreed in the cordiality of Brazilian racism (MUANGA, 2020) and in the strengthening of the students, especially when dealing with the identity icon of blackness: curly hair. The words of the partner teacher of the study reveal the lack of anti-racist training of EL teachers and point out the urgency of a purposefully anti-racist teaching education. The results reveal that the partner teacher (de)builds knowledge about the relevance of socio-history contextualization of anti-racist practices and the presence of specific vocabulary on Brazilian racial relations in the classroom. The partner teacher also (de)builds knowledge on the “myth of the inferiority of black people” (MUNAGA, 2020; GOMES, 2002) and on the importance of anti-racist formative dialogue in her Education. In this way, we understand that CRL practices in

EL classes corroborate the identity (de)construction of black learners, moving them to strengthen their blackness.

**Keywords:** Critical Racial Literacy. Critical Literary Literacy. Black Identity. English Language. Anti-racism Teacher Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CGIPM	Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar
CSN	Conselho de Segurança Nacional
EC	Educação Continuada
EUA	Estados Unidos da América
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LL	Letramento Literário
LLC	Letramento Literário Crítico
LLRC	Letramento Literário Racial Crítico
LRC	Letramento Racial Crítico
RB	Racismo à brasileira
RD	Recorte Discursivo
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1. OBJETIVOS	14
<b>1.1 Objetivo geral</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Objetivos específicos</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>16</b>
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO	17
<b>2.1.1 Discurso</b>	<b>18</b>
<b>2.1.2 Memória discursiva</b>	<b>19</b>
2.2 O SUJEITO E SUA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	19
<b>2.2.1 Identificações</b>	<b>22</b>
2.3 RAÇA E RACISMO	23
<b>2.3.1 Racismo à brasileira</b>	<b>25</b>
2.4 LETRAMENTO	27
<b>2.4.1 Letramento Crítico</b>	<b>31</b>
<b>2.4.2 Letramento Racial Crítico</b>	<b>33</b>
<b>2.4.3 Letramento Literário</b>	<b>41</b>
<b>2.4.4 Práticas de Letramento Racial Crítico e Letramento Literário Crítico</b>	<b>44</b>
2.6 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	46
<b>2.6.1 Formação antirracista de professores de línguas estrangeiras</b>	<b>47</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>52</b>
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	53
3.2 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	54
3.3 CONTEXTO	57
3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES	58
<b>3.4.1 A professora parceira</b>	<b>58</b>
<b>3.4.2 Os aprendizes</b>	<b>59</b>
3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	61
<b>3.5.1 Questionário inicial</b>	<b>61</b>
<b>3.5.2 Notas de campo</b>	<b>62</b>
<b>3.5.3 Entrevista</b>	<b>63</b>
<b>3.5.4 Narrativa</b>	<b>64</b>

3.6 A AÇÃO-COLABORATIVA	64
<b>3.6.1 Ações iniciais</b>	<b>65</b>
3.6.1.1 Pasta no <i>Google Drive</i>	66
3.6.1.2 Condução do suporte <i>I know why the caged bird sings</i>	66
<b>3.6.2 Encontros</b>	<b>71</b>
3.6.2.1 Encontro 1	71
3.6.2.2 Encontro 2	75
3.6.2.3 Encontro 3	76
3.6.2.4 Encontro 4	78
3.6.2.5 Encontro 5	80
3.6.2.6 Encontro 6	83
3.6.2.7 Encontro 7	85
<b>4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO</b>	<b>88</b>
4.1 INTRODUÇÃO	89
4.2 EFEITOS DE SENTIDO DO LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO NA (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS APRENDIZES	90
<b>4.2.1 Conclusão do eixo temático</b>	<b>97</b>
4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO	98
<b>4.3.1 Violência do racismo à brasileira</b>	<b>98</b>
<b>4.3.1.1 Conclusão do subeixo temático</b>	<b>105</b>
<b>4.3.2 Violência contra nossos cabelos</b>	<b>106</b>
<b>4.3.2.1 Conclusão do subeixo temático</b>	<b>114</b>
4.5 (DES)CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	115
<b>4.5.1 Conclusão do eixo temático</b>	<b>126</b>
<b>5 DIZERES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA ESTUDANTES</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – NARRATIVA PROFESSORA-PARCEIRA</b>	<b>143</b>

<b>APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE G – TABELA TEMÁTICAS POR CAPÍTULO</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE H – ATIVIDADE CAPÍTULO 1</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE I – QUIZ CAPÍTULO 10</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE J – PLANO DE AULA ENCONTRO 1</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE K – PLANO DE AULA ENCONTRO 2</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE L – PLANO DE AULA ENCONTRO 3</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE M – PLANO DE AULA ENCONTRO 4</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE N – PLANO DE AULA ENCONTRO 5</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE O – PLANO DE AULA ENCONTRO 6</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE P – PLANO DE AULA ENCONTRO 7</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE Q – MATERIAIS DA PESQUISA</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

*Quem cede a vez não quer vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história*

*Se preto de alma branca pra você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz sofrer  
Nem resgata nossa identidade.  
(ARAGÃO, 1992).*

Início este estudo com a letra da música *Identidade*, do sambista Jorge Aragão, pois, além do seu discurso inspirador para a pesquisa, escolho-a por ser uma música muito importante para mim e para minha família. Lembro-me dos meus pais e dos meus tios e tias entoando essa letra, olhando pra mim, cantando alto, dizendo, de alguma maneira, para prestar atenção. Quando essa música tocava nas reuniões de família, algo neles, e em mim também, clamava por um sentimento de orgulho pela cor da nossa pele negra. Um sentimento de orgulho que nós, assim como milhares pessoas negras no Brasil, fomos sistematicamente negados de acessar. Fomos obrigados a constituir nossa identidade sob o eco de discursos racistas que sempre nos afastaram de qualquer pertencimento à comunidade negra. Mas, quando essa música tocava, algo diferente acontecia.

O termo “preto de alma branca”, cantado por Jorge Aragão no refrão da música, ilustra esses discursos naturalizados na sociedade brasileira. “Preto de alma branca” é uma expressão utilizada em tom de elogio que sugere o “embranquecimento” de pessoas negras como algo positivo. Se não é possível a pele, que seja a alma então, o mais branca possível. De acordo com Francisco (2017), a expressão foi dita em 1969 por um homem branco “homenageando” um homem negro. O General Adalardo Fialho, na intenção de prestar homenagens ao marechal João Baptista de Mattos, após seu falecimento, o atribuiu tal “elogio”, “preto de alma branca”. Segundo Francisco (2017), marechal João Batista de Mattos foi o primeiro homem negro promovido à patente de general do Exército Brasileiro, em 1955. O marechal alcançou outras diversas promoções no Exército Brasileiro, consolidando uma carreira de sucesso na Instituição, atuando como secretário do ministro de Guerra na década de 50. A saída discursiva que o racismo arquitetou para justificar o

sucesso, a independência e a vida de um sujeito negro fora do *spectrum* racista da sociedade brasileira foi o branqueamento de sua alma. A expressão racista “preto de alma branca” sugere que a “alma branca” é sua única maneira que o sujeito negro tem de alcançar outras posições sociais, que com sua pele preta não seria possível.

No quarto capítulo do livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Abdias Nascimento (2016) afirma que, após “[...] o ato ‘libertador’ que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea”, a comunidade negra foi jogada à própria sorte na nova sociedade brasileira, sem qualquer responsabilização dos “[...] senhores, o Estado, e a Igreja” sobre os mais 400 anos de exploração escravista (p. 79). A identidade de escravizado, construída a partir de relações raciais hierárquicas e discursos de subserviência, foi a única permitida a essa população. “Para acrescentar o insulto à injúria”, após a Abolição da Escravidão, o sujeito negro se torna, para elites brasileiras, o “[...] problema racial brasileiro”, já que afasta do Estado a possibilidade de sangue puro lusitano nas Américas (NASCIMENTO, 2016, p. 81).

Nascimento (2016) afirma que o branqueamento da sociedade brasileira foi a solução encontrada pelas elites para o “problema”. Para tal, as instituições brasileiras se utilizaram de várias estratégias, como o assassinato sistemático da comunidade negra, o estupro de mulheres negras, políticas de imigração de trabalhadores europeus brancos e a manutenção de discursos de inferioridade sobre a comunidade negra. Expressões como “preto de alma branca” são construídas na sociedade brasileira para desumanizar o sujeito negro, dizendo a ele que a cor da sua pele é um “problema”, e elege a brancura como antítese do impasse. Tudo isso de forma dissimulada, silenciosa, superficial e mentirosa, alegando, inclusive, que, no Brasil, nem racismo tem.

Foi dessa forma que eu me senti na maior parte da minha infância, da minha adolescência e juventude: um problema. A cor da minha pele era o problema, a textura do meu cabelo era o problema, a grossura dos meus lábios e do meu nariz. Esse sentimento está também presente nas histórias de vida compartilhadas comigo pelos meus pais, pela minha avó, pelos meus tios etc. Nós (des)construímos nossa identidade assim, como se nós fossemos um problema nesse país. Mas, quando a composição de Aragão tocava, nós não éramos o problema. Nós éramos “fato real” da história do Brasil e não o produto alienado da dissimulação da realidade construída pela elite branca brasileira sobre nós. Quando a música de Aragão tocava, eu sentia,

sem saber de onde aquele sentimento vinha, no silêncio do racismo à brasileira e, que havia um “problema” sim, mas não era na nossa pele, no nosso cabelo, no nosso nariz. O “problema” era a relação naturalizada entre a branquitude e a “dignidade” e a negritude e o “açoite”.

Esta pesquisa surge do interesse em escutar jovens negros falarem sobre suas vidas, desconstruir discursos historicamente mantidos sobre as relações raciais brasileiras e construir condições de fortalecimento da identidade negra desses sujeitos na sala de aula de Língua Inglesa (LI), assim como a composição de Aragão. Segundo Ferreira (2012), a sociedade, a família e o ambiente escolar têm o compromisso de contribuir para o processo de construção de identidades positivas sobre a população negra. Na escola, lócus de investigação deste estudo, o sujeito se depara com

[...] diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (p. 39).

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) é um exemplo de esforço e vitória da articulação de líderes, professores e pesquisadores negros no cenário acadêmico e político, atentos à necessidade do fortalecimento da negritude<sup>1</sup>. A Lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, o que promove a desconstrução de discursos coloniais que limitam a representação do sujeito afro-brasileiro apenas como descendente de “escravos”. Apesar dos quase 20 anos de lei, ainda são necessárias mais ações pedagógicas para alcançarmos o seu objetivo principal, que é a eliminação do racismo na sociedade brasileira (SANTOS, 2021).

Considerando a disciplina de LI e as contribuições dos estudos da Linguística Aplicada (LA) e dos estudos sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), observamos uma valiosa oportunidade para a inserção de questões étnico-raciais que denunciem as condições históricas de constituição identitária de

---

<sup>1</sup> Em consonância com os estudos de Munanga (2012, 2020), a negritude é encarada como a identidade negra. A se refere à história como que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reunião sob o nome de negros” (MUNANGA, 2012, p. 12). É uma reação negra a uma agressão branca e um movimento de confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas.

sujeitos negros. O caráter transgressor da LA “[...] pressupõe a construção de saberes marcados sócio-historicamente, além da compreensão de fenômenos linguísticos associados ao mundo real, este que é invariavelmente racista” (SANTOS, 2021, p. 44). Dessa forma, a pesquisa procura compreender a sala de aula de LI para além de seus alcances na perspectiva linguística, mas a entende-la a partir de significados que podem ser (des)construídos sobre as relações raciais brasileiras e os seus efeitos na constituição identitária de sujeitos negros.

Segundo Revuz (2002), “[...] toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua” (p. 217). Essa tentativa, nesse estudo, deu-se por meio da autobiografia da escritora e militante dos direitos civis estadunidense Maya Angelou, intitulada *I know why the caged bird sings*, em uma iniciativa colaborativa com a professora-parceira desta pesquisa, sob o viés da teoria do Letramento Racial Crítico (LRC) (FERREIRA, 2014). Na obra, Angelou (2000) narra o período de sua vida dos 3 aos 16 anos, momentos estes descritos no livro a partir de um olhar racialmente crítico, salientando violências raciais, explícitas e implícitas, da sociedade estadunidense nas décadas de 30 a 50 durante o período de segregação racial no país. O título dessa pesquisa busca orientar o leitor sobre o surporte das práticas de LRC empreendidas na pesquisa, aproveitando-se da expressão poética da obra de Angelou (2000).

Os diversos estudos dentro da área da LA (FERREIRA, 2012; 2014; MELO, 2015; PINTO-JÚNIOR, 2020; SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021, entre outros) que se preocupam com a relação entre ensino e aprendizado de LI e educação antirracista revelam urgentes problematizações que precisam ser consideradas quando discutimos o ensino da língua, principalmente dentro do contexto público. A formação daqueles(as) que são os agentes da transformação na sala de aula é uma dessas questões. Segundo Ferreira (2012), discutir questões de identidades de raça na formação de professores de LI contribui imensamente para a construção de práticas antirracistas, “[...] porque sua compreensão vai propiciar uma melhor compreensão para os aprendizes quando o debate ocorrer na sala de aula” (p. 285). Dessa forma, este estudo também busca caminhos para a construção de práticas antirracistas na aula de LI com uma docente de LI em uma escola pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte, ouvindo a voz da comunidade negra e vislumbrando uma sociedade mais justa.

Essa dissertação está organizada em seis partes. A parte introdutória apresentou as inquietações e justificativa da pesquisa. A segunda parte traz a primeira seção, na qual apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. A terceira traz a fundamentação teórica do estudo que gira em torno dos conceitos de Análise do Discurso, Discurso e Memória Discursiva, Sujeito e sua Constituição Identitária. Também são abordados o conceito de raça e racismo, racismo à brasileira, Letramento, e suas modalidades que tocam a pesquisa, e por fim, fundamentos teóricos sobre Formação e Identidade do Professor de LI e Formação Antirracistas de Professores de LE. A quarta parte traz a terceira seção do estudo, na qual é apresentado o percurso metodológico do estudo. A quinta parte traz os gestos de interpretação empreendidos a partir dos dizeres dos participantes da pesquisa. E por fim, na sexta parte, a quinta seção tece dizeres finais sobre o trabalho, apresentando alguns resultados, considerações e sugestões para pesquisas futuras.

Na seção seguinte, apresentamos os objetivos traçados para o estudo.

## 1 OBJETIVOS

### 1.1 Objetivo geral

Investigar os efeitos do LRC na (des)construção identitária de estudantes negros de LI de uma escola pública.

### 1.2 Objetivos específicos

- a) Compreender como os estudantes negros se veem e se sentem diante de práticas de LRC;
- b) investigar os modos como as práticas de LRC em aulas de LI se relacionam com o enfrentamento das violências raciais para estudantes negros;
- c) analisar de que forma a professora-parceira da pesquisa (des)constrói conhecimentos sobre a docência a partir do planejamento e regência de práticas antirracistas em colaboração com a pesquisadora.

Os objetivos elencados se desdobram nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que maneira práticas de letramento racial crítico podem corroborar a (des)construção identitária de aprendizes negros brasileiros em aulas de LI?
- b) Em que medida práticas de LRC em aulas de LI podem corroborar o enfrentamento das violências raciais?
- c) De que maneira a professora regente da turma participante dessa pesquisa (des)constrói conhecimento sobre práticas antirracistas ao planejar e ministrar oficinas em colaboração com a pesquisadora?

# **Capítulo II: Fundamentos Teóricos**

“A gente combinamos de não morrer.”  
(EVARISTO, 2014, p. 108)

## 2.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Os dizeres dos participantes deste estudo serão analisados a partir do aporte teórico da Análise do Discurso (AD) franco-brasileira. A AD é uma área dos estudos da Linguística que, “[...] como seu próprio nome indica, não trata a língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso” (ORLANDI, 2005, p. 15). A partir das ideias do filósofo francês Michel Pêcheux, a linguista Eni Orlandi (2005) afirma que a AD procura compreender a língua “[...] fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho do social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15).

Ainda segundo Orlandi (2005), a AD se estabelece no “[...] espaço de questões criadas” no século XX, a partir das teorias da “[...] Linguística, [d]o Marxismo e [d]a Psicanálise” (p. 19). Para a AD:

- a. a língua tem sua ordem própria mas só é relevantemente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2005, p. 21).

A AD se atenta a analisar o sujeito a partir das manifestações discursivas que os constituem e são por ele constituídas. Emediato (2020) afirma que a AD foi alvo de críticas e preconceito por propor que é necessário estudar os efeitos do discurso na nossa sociedade, já que o discurso é a própria linguagem em ação. O autor ressalta ainda que:

ao limitarem os estudos linguísticos ao sistema da língua, não se compreende a relevância de se estudar a relação entre língua e sociedade, o uso social da linguagem em interações comunicativas reais, como se isso não fosse um “problema de linguística”. Por outro lado, se a análise do discurso em sua origem sobrevalorizou a teoria social e política e a dimensão ideológica sobre a expressão linguística, o interesse pelas formas de expressão nunca foi minimizado. (p. 20).

Trazendo contribuições relevantes aos estudos da linguagem, a AD “[...] não passou ainda sequer à adolescência, tão recente ela é e, no entanto, se

desenvolveu com intensidade nas últimas décadas se estendendo a diversas correntes e problemáticas” (EMEDIATO, 2020, p. 21).

Nota-se que o conceito de discurso é cara para esta pesquisa. Logo, trataremos a seguir noções discursivas importantes para compreendermos os efeitos das práticas de leitura e escrita apreendidas no decorrer do estudo, a partir do que se revela nos discursos dos participantes.

### 2.1.1 Discurso

Orlandi (2005) chama atenção para o esquema elementar da comunicação que se constitui por: emissor, receptor, código e mensagem. “Temos então que: o emissor transmite uma mensagem, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente” (ORLANDI, 2005, p. 21). A noção de discurso extrapola a ideia de “mensagem”, por não se limitar às decodificações de informações. Quando falamos de discursos, estamos tratando de um complexo processo de produção de sentidos, que é constituído pelos sujeitos e os constitui.

No livro *O discurso: estrutura ou acontecimento*, publicado pela primeira vez em 1983, Pêcheux (2015) surpreende ao afirmar que o discurso é estrutura e também acontecimento. Segundo o autor, além dos aspectos linguísticos, lexicais e semânticos dos enunciados, eles também são “[...] apegados ao acontecimento” (p. 21). Orlandi (2005) traduz esses dois aspectos do discurso (estrutura e acontecimento) como intradiscurso e interdiscurso. O intradiscurso se refere à formulação, às palavras em si, ou seja, à estrutura do discurso. Já o interdiscurso é definido pela autora como a “[...] constituição do sentido” do discurso. Orlandi (2005) diz que, para que as palavras tenham sentido, é necessário que elas já façam sentido. O interdiscurso é definido como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (p. 32). Segundo a autora:

[...] o nosso dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2005, p. 32).

Dessa forma, o discurso não é apenas transmissão de informações. Quando o sujeito fala, seus discursos estão amarrados aos funcionamentos da sociedade na qual ele está inserido. Dessa forma, os discursos expõem relações entre os sujeitos e sentidos afetados “[...] pela língua e pela história” (ORLANDI, 2005, p. 21). Orlandi (2005) define o discurso como o “[...] efeito de sentido entre os locutores” (p. 21). Nessas relações sociais e ideológicas introjetadas no discurso (PÊCHEUX, 2015; ORLANDI, 2005), pode-se interpretar “[...] processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.” (ORLANDI, 2005, p. 21).

A seguir, trataremos do conceito de memória discursiva, que nos auxiliará a analisar como os discursos que atravessam os sujeitos participantes desta pesquisa constituem suas identidades.

### **2.1.2 Memória discursiva**

O conceito de memória discursiva está relacionado ao interdiscurso (ORLANDI, 2005). Segundo Orlandi (2005), a memória discursiva é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (p. 31). São os discursos que constituem os sujeitos de forma inconsciente que fazem suas palavras fazerem sentido. Segundo Orlandi (2005), esse saber discursivo é que torna possível todo dizer e sustenta cada tomada da palavra. O sujeito acha que sabe o que diz, mas são esses discursos impregnados no seu inconsciente que constituem os sentidos dos seus dizeres.

A memória discursiva também é caracterizada por Orlandi (2005) como o “já-dito”. “Todos [os] sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes” (p. 31) têm efeitos nos discursos elaborados no momento da comunicação. A noção de memória discursiva neste estudo nos auxilia compreender “de onde vêm” os discursos dos participantes da pesquisa e a compreender os efeitos desses discursos na constituição identitária de estudantes negros e da professora de LI participante desta pesquisa. Os fundamentos teóricos sobre sujeito e identidade a seguir nos auxilia a compreender esses sujeitos e como eles se (des)constroem.

## **2.2 O SUJEITO E SUA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA**

As ideias apresentadas nesta seção nos ajudam a compreender as nuances e demandas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Apresentamos as concepções de sujeito pensadas pelo sociólogo e teórico cultural Stuart Hall. A concepção de sujeito pós-moderno, atravessado pela psicanalítica freudo-lacanianiana e pela AD franco-brasileira, é trazida no final da seção; esta é a noção de sujeito que iremos assumir neste estudo.

Para Hall (2006), para nos lançarmos na desafiadora missão de conceituar identidade, é necessário compreendermos que a noção de sujeito está atrelada às transformações estruturais na sociedade. O autor destaca três concepções de sujeito que movimentam os estudos sobre identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é o indivíduo soberano. Esse sujeito é visto como uma pessoa humana, “[...] como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (p. 10). Nessa concepção eurocêntrica, encara-se que o sujeito nasce com um “núcleo interior” e com ele se desenvolve durante toda sua vida, mantendo-se, essencialmente, o mesmo. Hall (2006) enxerga essa concepção de sujeito como individualista.

Segundo Hall (2006), à medida que as sociedades modernas se tornaram mais complexas, elas adquiriram processos de vida cada vez mais coletivos e sociais. “O cidadão individual se tornou enredado em maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno” (p. 30). A concepção do sujeito sociológico reflete “[...] a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente” (HALL, 2006, p. 10). A noção de identidade era pensada como efeito da socialização do sujeito com outras pessoas importantes para ele, “[...] que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e símbolos - cultura - do mundo que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p. 11). Segundo Hall (2006), a identidade do sujeito sociológico era vista como uma conexão entre o seu mundo pessoal e o mundo público. A identidade “costura” o sujeito à estrutura da sociedade que ele circula. “Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12).

Já o sujeito pós-moderno, concepção que estamos mergulhados neste momento histórico, compreende que as intensas mudanças estruturais e institucionais

iniciadas no período da modernidade tardia “[...] (a segunda metade do século XX)” (HALL, 2006, p 34), “[...] em particular, os processos de mudança conhecido como ‘globalização’” (HALL, 2006, p. 70), trouxeram o sujeito para o estado de fragmentação da sua identidade. Hall (2006) compreende esses “deslocamentos” como rupturas nos discursos da modernidade. O autor cita cinco grandes estudos da teoria social e nas ciências humanas que descentraram a concepção de sujeito cartesiano. São elas: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, a linguística por meio do trabalho de Saussure, a ideia de vigilância e punição de Foucault e o pensamento feminista. Nesta pesquisa, iremos nos debruçar sobre a identidade do sujeito pós-moderno, atravessado pela perspectiva da psicanálise.

Hall (2006) afirma que o pensamento de Freud e do estudioso de sua obra Jacques Lacan propõe que a nossa identidade também é formada

[...] com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racial provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso logo existo”, do sujeito de Descartes. [...] Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas (p. 36).

Na fase intitulada por Lacan de a “fase do espelho” (HALL, 2006, p. 37), a criança (“[...] entre os primeiros seis e dezoito meses de vida” (SÓL, 2014, p. 37)), que ainda não tinha construído nenhuma autoimagem, passa a se ver ou imaginar a si própria – “[...] seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no ‘espelho’ do olhar do outro – como uma ‘pessoa inteira’” (p. 37). Segundo Hall (2006), inicia-se uma relação da criança com os vários sistemas de reprodução simbólica, como a língua, a cultura e a diferença sexual. Sól (2014) compreende esse momento como “[...] lugar por excelência da identificação” (p. 37). Segundo a autora, a constituição identitária do sujeito passa pela fase do espelho, “[...] no qual o sujeito se diz a partir do olhar e da voz do outro, por meio de interferências da natureza e da cultura” (SÓL, 2014, p. 37). Segundo Hall (2006) e Sól (2014), o sujeito, na perspectiva da Psicanálise, é um sujeito incompleto, dividido, cindido, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros. Dessa forma, em vez de falar em identidade, Lacan (1995 *apud* SÓL, 2014) utiliza o tema identificações como sendo uma categoria de incorporação

do imaginário. É o lugar onde o sujeito se reconhece (SÓL, 2014) e ele fantasia “[...] com aquele objeto a que falta alguma coisa” (LACAN, 1995<sup>2</sup> *apud* SÓL, 2014, p. 37).

Na próxima seção, trataremos do termo identificações passando pela sua relevância para a LA nos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE.

### 2.2.1 Identificações

Nas discussões até aqui realizadas, compreendemos que os sujeitos estão sempre incompletos e divididos, “[...] em constante construção, em movimento e modificações constantes” (SÓL, 2014, p. 36). Segundo Orlandi (1998), identificamos nos com certos discursos, pois, ao sermos atravessados por eles, discursos inscritos em nosso inconsciente são acionados e constroem sentido em nós. Segundo a estudiosa, em momentos de identificação, o sujeito, momentaneamente, sente estabilidade e homogeneidade de sentidos identitários.

A partir das ideias de Mannoni (1994)<sup>3</sup>, Serrani-Infante (1998) afirma que o momento de identificação é um momento de captura. O sujeito tem a impressão de estar capturando o objeto, mas é ele que está sendo capturado pela falta e a momentânea fantasia da completude. Para Serrani-Infante (1998), a identificação é uma “[...] condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” (p. 252); ela enfatiza a referência do sujeito. Ainda segundo a autora, processos identificatórios possibilitam o acontecimento de posições enunciativas significantes para o sujeito, também nomeado pela escritora como o processo de “tomada da palavra”. Essas “posições subjetivas” nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s) (SERRANI-INFANTE, 1988, p. 257).

Ao abordar a relação do sujeito com uma língua estrangeira, Revuz (1998) afirma que “[...] o eu da LE não é, jamais, completamente o da língua materna” (p. 225). Os discursos que atravessam os aprendizes na sala de aula de LE são discursos posicionados em outras construções ideológicas que vêm perturbar o que está inscrito nesses sujeitos na sua língua materna. A LE, “ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras

---

<sup>2</sup> LACAN, J. **O seminário**, livro 9: A identificação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

<sup>3</sup> MANNONI, O. A desidentificação. *In*: MANNONI, O. (org.). **As identificações – na clínica e na teoria psicanalítica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p. 174-196.

significações, a outros enunciados, que identifiquem o sujeito cujo porta-voz original pode ser a mais forte” (p. 225). No “encontro/confronto” com a LE, o sujeito pode construir outros “jeitos de ser”, outras identidades (REVUZ, 1998, p. 225). Buscamos deflagrar nessa pesquisa, nos dizeres dos estudantes negros, momentos de identificação a partir das práticas de LLRC e analisar como esses momentos (des)constróem identitariamente os sujeitos em se tratando das relações brasileiras, a partir do olhar do outro, do estrangeiro, vislumbrando capturas significativas de condições antirracista.

A seguir, falaremos sobre o conceito de raça e racismo, refletindo sobre os recortes desses fenômenos na sociedade brasileira. Essas noções são importantes para compreendermos como sujeitos negros são interpelados por discursos oriundos dessas ideologias e como as aulas de LI podem ser espaço de desconstrução de sentidos.

### 2.3 RAÇA E RACISMO

Segundo Almeida (2019), a terminologia “raça” é utilizada para estabelecer classificações, inicialmente entre plantas e animais. Segundo o autor, a noção de raça como referência a distintas “categorias” de seres humanos é um fenômeno da modernidade, calcado aos meados do século XVI.

Segundo Almeida (2019), a expansão econômica mercantilista e a descoberta do “novo mundo” pelos colonizadores europeus deram subsídios materiais “[...] a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana” (p. 18). O projeto renascentista deu impulso renovado à construção de um saber que tinha o homem como seu principal objeto.

Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo. (ALMEIDA, 2019, p. 20).

O movimento filosófico e intelectual elegeu, pautado em noções de classificação de características físicas e culturais, o europeu como o homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em

variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2019). Conforme salienta Almeida (2019), é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para justificar as atrocidades orquestradas pelo colonialismo, como a escravidão de milhões de africanos e africanas. Segundo o autor, “[...] a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, [serviria] como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações” (ALMEIDA, 2019, p. 20). Dessa forma, o conceito de “raça negra”, assim como o conceito de “raça branca”, são discursos construídos socialmente e, como já demonstrado pelas ciências biológicas na segunda metade do século XX, não podem servir de base para classificações entre seres humanos (MUNANGA, 2017).

Importante ressaltar os desdobramentos da classificação de seres humanos a partir do conceito de raça para a ciência. Almeida (2019) afirma que a corrente positivista surgida no século XIX passa a encarar as diferenças entre seres humanos em “indagações científicas” (p. 20).

A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2019, p. 21).

Ainda segundo Almeida (2019), esse tipo de pensamento científico, que hoje é chamado de “racismo científico”, teve bastante aceitação e prestígio entre os meios políticos e acadêmicos. O autor dá destaque para alguns estudiosos que se debruçaram nesse posicionamento científico positivista, como Sylvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues. O último foi responsável por um dos primeiros estudos sobre o negro no Brasil, no final do século XIX. Segundo Pinto e Ferreira (2014), Nina Rodrigues escreveu sobre a presença do africano no país em diferentes aspectos, entre os quais, físicos, psíquicos, sociais culturais, inaugurando diversos trabalhos sobre o racismo científico no Brasil. De acordo com os autores, Nina Rodrigues tece “[...] considerações acerca do negro e do mestiço, desenvolvendo ideias relacionadas à crença na inferioridade e, também, numa suposta degenerescência física e mental dos negros e mestiços e sua propensão ao crime” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 259).

Dessa forma, podemos compreender o racismo como uma forma sistemática de classificação de seres humanos baseado no conceito de raça e manifestado “[...] por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 22). Almeida (2019) destaca, veementemente, o caráter sistêmico do racismo, já que ele não se estabelece em atos de discriminação individual. O racismo é um fenômeno histórico-social (não biológico e/ou físico, mas, sim, social) que cria “[...] condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (p. 22). Silva Jr. (2017), define o racismo como

[...] uma realidade multifacetada de fatores históricos, econômicos, geopolíticos, sociais, institucionais, culturais e subjetivos, que se manifestam por depreciação do outro, inferiorização do outro e exclusão dos bens materiais e simbólicos capazes de lhe garantir uma existência digna (p. 162)

O “outro” que trataremos nesta pesquisa são aqueles que o mundo ocidental branco reuniu sob o nome de negro (MUNANGA, 2012; 2017).

Como trataremos do racismo a partir das condições históricas brasileiras, abordaremos, na próxima seção, o conceito de “racismo à brasileira”, a fim de refletirmos sobre as nuances desse fenômeno social no país e seus atravessamentos na vida de sujeitos negros.

### **2.3.1 Racismo à brasileira**

Pesquisadores de diversas áreas (SALES JR., 2006 PINTO; FERREIRA, 2014; NASCIMENTO, 2016; CARONE, 2017; MUNANGA, 2017) têm chamado a expressão singular do racismo no Brasil de “racismo à brasileira” (RB). Munanga (2017) metaforiza o RB como um “crime perfeito”, já que, como um carrasco, mata duas vezes: mata fisicamente, mas mata pelo silêncio à consciência “[...] tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo” (p. 40). Segundo Pinto e Ferreira (2014), o silêncio do racismo no Brasil está justamente na forma cordial que ele se materializa no discurso. Para compreendermos o RB, é necessário trazermos à baile o mito da democracia racial que atravessa a sociedade brasileira e tem sua origem intrinsecamente calcada no período escravocrata brasileiro.

Conforme relatado na introdução deste estudo, após a Abolição da Escravidão, africanos e seus descendentes foram jogados à própria sorte pela elite branca brasileira “[...] sem preocupação concreta definida por medidas relativas aos escravos libertos, com destino da população negra” (CARONE, 2020, p. 16). Segundo Pinto e Ferreira (2014), o Brasil criou estratégias de aceitação à presença do negro na sociedade sem precisar “[...] incluí-lo socialmente de fato, mantendo uma relação hierárquica como a existente na escravatura” (p. 260). Uma dessas medidas citada pelos autores é o ideal do branqueamento da população brasileira. Ainda segundo Pinto e Ferreira (2014), o incentivo à miscigenação foi uma das soluções defendidas por parte da elite brasileira como uma tentativa de embranquecer a população, a partir de cruzamento interracial entre negros e brancos. Os autores afirmam que de início, estudiosos brasileiros, como o maranhense Raimundo Nina Rodrigues, destacado na seção anterior, “viram na mistura de raças um veneno para os destinos da nação. Entretanto, mudaram sua concepção para atender às necessidades políticas do país naquele momento” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 259). Importante ressaltar que a miscigenação já era uma realidade na formação do Brasil resultado de violências sexuais e exploração da colonização portuguesa (CORONE, 2020). Esse fato, segundo Pinto e Ferreira (2014), alimentou ainda mais a possibilidade de sucesso do ideal do branqueamento no país.

O ideal do branqueamento ajudou a construir no país o mito da democracia racial. Muito embora fosse evidente a desigualdade racial “[...] a elite dominante passou a forjar uma ideologia de que no Brasil não haveria discriminação racial” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 259). O mito da democracia racial é uma ferramenta ideológica que se estabelece a partir de discursos sobre o Brasil como um paraíso racial, onde as relações entre brancos e negros, brancos e indígenas, etc. são harmoniosas, “[...] sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômico, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na cor de pele” (MUNANGA, 2020, p. 38). Segundo Munanga (2017), o mito constrói discursos sobre uma nova “raça” brasileira, que emerge deste cruzamento interracial: “Quem vai discriminar quem, se somos todos mestiços?” (p. 8)

Diversos autores (SALES JR., 2006; PINTO; FERREIRA, 2014; NASCIMENTO, 2016; CARONE, 2020; MUNANGA, 2017) destacam a obra *Casa-Grande e senzala*, de Gilberto Freyre, de 1933, como um documento histórico para se compreender como o mito da democracia racial é discursivamente penetrado no

Brasil. Na obra, Freyre exalta miscigenação biológica e cultural entre negros e brancos como o embrião da democracia brasileira e elemento base para nossa identidade de “povo mestiço” (CARONE, 2020). Segundo Munanga (2017), na obra de Freyre, os elementos culturais de resistência da comunidade negra, como a música, a dança, a culinária e, principalmente, a religião são manuseados para exaltar a harmonia das relações raciais no Brasil. Segundo o autor, o Brasil tolerar elementos culturais de origem africana cria evidências para os defensores do mito da democracia racial brasileira. Nascimento (2016) afirma que o mito da democracia racial postula que a sobrevivência de traços da cultura africana no Brasil é resultado de relações mais relaxadas e amigáveis entre senhores e escravizados. Entretanto, assim como afirma o autor, esses discursos estão à mercê da ideologia racista que tem como objetivo camuflar as realidades de desigualdades raciais no Brasil.

Outro aspecto importante sobre o RB destacado por Munanga (2017) é o “[...] silêncio, o não dito” (p. 40). No artigo *Democracia racial: o não-dito racista*, Sales Jr. (2006) discute o conceito de cordialidade racial como um fortalecedor do mito da democracia racial. Segundo Sales Jr. (2006), a cordialidade das relações raciais brasileiras são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica entre negros e brancos, que, uma vez rompida, justifica a suspensão do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. Esse tom de um racismo cordial utiliza o funcionamento do discurso para travestir a violência racista por meio de mecanismos discursivos implícitos.

Por fim, percebemos o RB como um fenômeno social “[...] difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações” (MUNANGA, 2017, p. 41), por meio de uma cordialidade racial. Essa cordialidade se alimenta do mito da democracia racial brasileira. O mito da democracia racial esconde seu objetivo de eliminar a comunidade negra por meio do ideal do branqueamento. A seguir, trataremos do conceito de letramento, letramento crítico, letramento racial crítico e letramento literário. Essas noções servirão de base para as reflexões sobre as práticas de letramento que serão construídas neste estudo que discutem as relações raciais brasileiras a partir do texto literário na aula de LI.

## 2.4 LETRAMENTO

No livro *Alfabetização e letramento*, Magda Soares (2003) discute as complexidades dos processos de (ensinar a) ler e escrever. A autora analisa a relação entre língua escrita, sociedade e cultura a partir dos conceitos de alfabetização e letramento<sup>4</sup>, conceitos estes que não se contrapõem e, sim, complementam-se. Segundo Soares (2003), uma pessoa pode ser analfabeta e letrada: não sabe ler, mas reconhece a função da escrita, ao pedir a alguém que leia uma carta em voz alta ou quando interpreta uma placa de trânsito.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização se refere ao conjunto de habilidades articulado por perspectivas linguísticas, psicológicas, psicolinguística e sociolinguística. É um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Portanto, um sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. O conceito de letramento aparece como uma tentativa de compreender as novas realidades sociais que exigem dos sujeitos mais do que “somente” o uso das tecnologias do ler e do escrever. Segundo Soares (2003), o conceito de letramento aparece inicialmente no final do século XX para suprir demandas de compreensão provocadas pelas intensas mudanças nas relações sociais a partir desse período. A autora afirma que “[...] à medida que se tornam mais numerosas e mais complexas as demandas sociais pelo uso da língua escrita” (p. 29), saber ler e escrever não mais é suficiente para o sujeito participar de forma ativa e autônoma na sociedade onde ele está. O estado de ser letrado é atribuído àqueles que sabem usar a linguagem escrita para exercer práticas sociais “[...] incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2003, p. 29).

O letramento é compreendido como um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Soares (2003) agrupa esses comportamentos em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Refletindo sobre a dimensão individual, a autora discorre sobre a posse de habilidades de escrita e de leitura individualmente, já que tratam de dois processos fundamentalmente distintos e precisam ser encarados em suas peculiaridades e dissemelhanças. De acordo com Soares (2003),

---

<sup>4</sup> A autora utiliza o termo “alfabetismo”, pois na época de publicação original do texto (1995) o termo letramento “[...] não [era] dicionarizado; somente em 2001 o *Dicionário Houaiss* dicionarizou tanto o termo letramento como “letrado”, como adjetivo a ele correspondente” (SOARES, 2003, p. 29).

Enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. (SOARES, 2003, p. 30).

Podemos compreender, assim, que a dimensão individual do letramento cobre as várias habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que atravessam a leitura e a escrita. Entretanto, como afirma Soares (2003), essas habilidades e conhecimentos se não inseridos dentro de um panorama de práticas sociais, tornam-se arbitrários, dificultando a compreensão do estado de letramento em contextos distintos e diversos. Nesse sentido, o conceito também precisa ser encarado na sua dimensão social, que nos convida a refletir sobre o que as pessoas fazem com essas habilidades em determinado contexto após dominá-las e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais (SOARES, 2003). A dimensão social do letramento é discutida sob o viés de duas tendências: uma tendência progressiva e liberal, também conhecida como uma “versão fraca da perspectiva social”; e uma tendência radical e revolucionária, considerada uma “versão forte da dimensão”.

Os defensores da visão liberal consideram que as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociados de seus usos e devem estar conectados com as demandas sociais de um determinado contexto. Segundo Soares (2003), essa versão fraca da dimensão social do letramento é caracterizada “[...] em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente dentro de contexto social – deriva daí a expressão ‘alfabetismo funcional’” (SOARES, 2003, p. 33). Essa ênfase na funcionalidade expressa que, dentro dessa perspectiva fraca de letramento, o uso da escrita e da leitura está à disposição de exigências sociais da vida cotidiana que resultam em “[...] desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2009, p. 74). Contrária a esse foco na funcionalidade das habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita, a versão radical e revolucionária da dimensão social do letramento, versão que norteia este estudo, advoga que o uso da leitura e escrita extrapola o que é compreendido como permitido dentro de uma sociedade. Essa tendência acredita que essas habilidades e

conhecimentos da escrita e da leitura também devem ser dominadas para contestar o *status quo*. Soares (2009) afirma que o

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (p. 75).

Nessa perspectiva forte da dimensão social do letramento, os avanços e o sucesso individual como consequência do uso da leitura e da escrita em prol das demandas do funcionamento social são contestadas. Segundo Soares (2009), a perspectiva radical se interessa em compreender habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita em contextos sociais mais amplos, contestando lugares de privilégio dentro da sociedade e pluralizando possibilidades de práticas e realidades sociais. Para os defensores da perspectiva revolucionária do letramento, os resultados das práticas de leitura e de escrita são consequências de relações de poder que estruturam as sociedades em que elas são produzidas (SOARES, 2003).

Street (2007), um dos autores citados por Magda Soares (2003) como representante da concepção revolucionária da dimensão social do letramento, defende que práticas de letramento “[...] podem ser lugares de negociação e transformação” (p. 470). Segundo o estudioso, as práticas de letramento nos posicionam na sociedade e precisam ser situadas no contexto do poder e da ideologia. Revisitando outros trabalhos<sup>5</sup>, Street (2007) reflete sobre o conceito de letramento a partir de dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo considera as práticas de letramento únicas e neutras; já o modelo ideológico

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

---

<sup>5</sup> STREET, B. **Literacy and orality as ideological constructions**: some problems in cross-cultural studies. Cultural and History. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.  
STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Por fim, compreendemos o letramento como uma condição de apropriação da língua escrita para discussões e mudanças na sociedade, transformando o sujeito letrado naquele capaz de usar as habilidades de escrita na desconstrução de discursos hegemônicos e na criação de novas possibilidades de ser e estar em seus contextos específicos. As práticas de letramento que serão apreendidas nesta pesquisa serão desenvolvidas dentro do “[...] contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade[s] neutra[s], técnica[s]” (STREET, 2007, p. 465).

Nas subseções a seguir, trataremos de algumas modalidades de letramentos a partir de estudos desenvolvidos no âmbito da LA ao ensino de línguas. As subseções sobre LRC e LLC contribuíram para refletirmos sobre as práticas de letramento apreendidas na pesquisa.

#### **2.4.1 Letramento Crítico**

Kalantzis e Cope (2008), bem como demais estudiosos do chamado *The New London Group*, refletem sobre as mudanças de ordem econômica ocorridas na segunda metade do século XX e a necessidade de repensar o conceito de letramento. Se a imagem da “velha economia” nos remete a fábricas e chaminés, a imagem da “nova economia” aponta para o trabalhador sentado em frente ao seu computador (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 199). Segundo os autores, é a comunicação e a informação que rege a “economia do conhecimento” que o sujeito pós-moderno (sobre)vive. A internet e as diversas mídias integram o que os autores chamam de “revolução tecnológica”, que modifica não só a maneira que os sujeitos trabalham, mas a maneira que participam da sociedade como cidadãos (p. 200). Dessa maneira, os estudos da pedagogia dos letramentos precisam estar atentos a essas mudanças.

Segundo Kalantzis e Cope (2008), no novo contexto de comunicação, o conceito de letramento precisa ser suplementado. Segundo os autores, no ambiente virtual “[...] os textos são [...] projetados em um sentido altamente visual, e o significado é carregado tanto visualmente como é por palavras e frases” (p. 202, tradução nossa<sup>6</sup>). A construção de sentido é cada vez mais multimodal, “[...] em que os modos linguísticos escritos de significado interagem com padrões visuais, sonoros,

---

<sup>6</sup> “Texts are now designed in a highly visual sense, and meaning is carried as much visually as it is by words and sentences”.

gestuais e espaciais de significado” (KALANTZS; COPE, 2008, p. 203, tradução nossa<sup>7</sup>).

Discutindo sobre novos letramentos e o papel da escola pública brasileira, Mattos (2011) afirma que a internet questiona concepções tradicionais de leitura, já que, no ambiente digital, o “[...] leitor tem a opção de escolher o percurso que deseja seguir. Esse percurso pode ser feito dentro de uma mesma página disponível na Internet ou pode constituir várias páginas diferentes”, com *links*, hipertextos, imagens, vídeos, sons etc. (MATTOS, 2011, p. 37). A concepção de leitura arraigada a premissas tradicionais (de cima para baixo, da esquerda para a direita) está cada vez mais distante da realidade dos sujeitos. Mattos (2011) afirma que o letramento crítico se debruça em compreender essas novas demandas do uso da língua escrita, dentro de contextos locais e globais sócio-historicamente situados.

Mattos (2011) relaciona a globalização<sup>8</sup> e a urgência de refletir os estudos sobre letramento. Segundo a autora, “[...] ao alterar as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial”, a globalização introduz novos elementos “[...] na escola em geral e na sala de aula” (MATTOS, 2011, p. 40). Segundo Mattos (2011), ancorada em documentos oficiais do ensino de LE no país, diante desse novo cenário mundial, o papel da escola “[...] passa a incluir, assim, além da produção de conhecimento tradicional, a formação de indivíduos, de cidadãos” (p. 40).

Mattos (2011) afirma que práticas de letramento que tenham como objetivo a formação cidadã “[...] não pode[m] deixar de fora a questão da inclusão social, frente a uma inquestionável realidade de exclusão no cenário brasileiro” (p. 41). De acordo com a pesquisadora, práticas de letramento crítico colocam as relações de poder que imperam em nossa sociedade em destaque e se preocupa em analisar diferenças de raça, classe social, gênero e orientação sexual como eventos históricos e ideologicamente situados. Uma educação crítica, segundo Mattos (2011), auxilia os estudantes e professores a pensarem no seu lugar no mundo e questionarem

quem somos nós? Como contribuímos para a nossa comunidade? Como a nossa cultura nos influencia? Refletir sobre nossos valores locais, ou seja, aquilo que é “regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com

---

<sup>7</sup> “[...] in which written-linguistic modes of meaning interface with visual, audio, gestural and spatial patterns of meaning”.

<sup>8</sup> Mattos (2011) compreende a globalização como “[...] o atual processo de movimentação entre os povos que caracteriza a sociedade atual” (p. 41). Para Mattos, a globalização é definida segundo conceitos econômicos, tecnológicos, sociais e culturais.

características próprias” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006:96), e contrapô-los a valores globais, ou seja, aquilo que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam com o modelos sociais” (id. *ibid.*), nos ajuda a perceber a forte hierarquização existente entre esses dois tipos de valores e a fazer opções mais informadas quanto a que posição assumir frente a diferentes situações. (MATTOS, 2011, p. 41).

O LC compreende os sujeitos como participantes ativos no processo de leitura, “[...] permitindo que os leitores deixem de aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder que existem entre leitores e autores” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14 *apud* MATTOS, 2011, p. 43).

A seguir, tratamos o conceito de LRC advindo de teorias do letramento racial e da Teoria Racial Crítica.

#### **2.4.2 Letramento Racial Crítico**

No artigo *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas*, a pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2014) nos apresenta o conceito de LRC sob olhar da Teoria Racial Crítica e de estudos sobre LR (SKERRETT, 2011; GUINIER, 2004; MOSLEY, 2010) desenvolvidos por autores estadunidenses. A seguir, apresentamos o caminho teórico percorrido pela estudiosa, a fim de compreendermos como as práticas de LRC podem auxiliar a pesquisa nos objetivos traçados.

Segundo Guinier (2004) e Skerrett (2011), o LR se propõe a enxergar o conceito de raça dentro de uma perspectiva mais ampla e complexa, já que se trata de um “[...] instrumento de controle social geográfico e econômico de ambos brancos e negros” (GUINIER, 2004, p. 114, tradução nossa<sup>9</sup>). De acordo com os autores, o LR assume que as práticas sociais cotidianas são atravessadas por relações hierárquicas de raça sem perder de vista o papel das estruturas institucionais e estruturais que as moldam. Dessa forma, o LR pode ser compreendido como um complexo conjunto de habilidades e conhecimentos que auxiliam na construção de práticas sociais coerentes com a conscientização e enfrentamento do racismo estruturante em contextos específicos. Para Ferreira (2014), a sala de aula de línguas

---

<sup>9</sup> “[...] an instrument of social, geographic, and economic control of both whites and blacks”.

é um importante espaço para oportunizar experiências de LR, já que a “[...] área da linguagem é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (p. 250). Em consonância com Mosley (2010), a autora entende que o ensino de LRC aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática de LR no ambiente escolar “[...] com crianças, seus pares, colegas e assim por diante” (MOSLEY, 2010, p. 452).

Nesse sentido, a pesquisadora joga luz no referencial teórico da Teoria Racial Crítica, para contribuir com a construção da noção de LRC. Segundo Ferreira (2014), essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvam raça e racismo, “[...] principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contranarrativas e contar histórias não hegemônicas” (p. 257). Ferreira (2014) ressalta que a Teoria Racial Crítica veio originalmente dos estudos jurídicos e foi, posteriormente, introduzida por Ladson-Billings e Tate (1995) aos estudos educacionais.

Resgatando o trabalho de Ladson-Billings e Tate (1995), observamos que os autores elencam uma série de denúncias em relação à condição da comunidade negra e latina perante os processos educacionais. Falta de educadores e gestores negros nas escolas; ausência de escolas e investimento em regiões segregadas do país e o ataque psicológico a estudantes negros, por meio do reforço de imagens estereotipadas da comunidade negra, construídas por certos elementos da sociedade para manutenção do poder são alguns elementos apontados pelos autores como problemáticos na dinâmica escolar. Segundo Ladson-Billings e Tate (1995), as experiências escolares de estudantes negros são atravessadas pelas mazelas do racismo da sociedade estadunidense, resultando em vivências de desigualdade em relação a estudantes de identidade branca. Ladson-Billings e Tate (1995) defendem que as “vozes” e as histórias de vida dos envolvidos nos processos educacionais são elementos cruciais na interpretação das realidades sociais.

Historicamente, contar histórias tem sido um tipo de remédio para curar os ferimentos causados pela opressão racial. A história de uma pessoa leva a compreensão de como esse sujeito é oprimido e subjugado e como violências mentais são apreendidas contra ele (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995, p. 57).

Ferreira (2014) apresenta cinco princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica baseados no trabalho de Milner e Howard (2013 *apud* FERREIRA, 2014).

Esses autores também discutem a Teoria Racial Crítica no campo educacional. Apresentamos no Quadro 1 uma adaptação de Ferreira (2014) sobre os princípios da Teoria Racial Crítica que contribuem para a noção de LRC desenvolvida pela autora.

Quadro 1 – Princípios da Teoria Racial Crítica

Princípios da Teoria Racial Crítica (FERREIRA, 2014, p. 243 <i>apud</i> MILNER; HOWARD, 2013)	
<b>A intercentricidade de raça e racismo.</b>	“A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).”
<b>O desafio à ideologia dominante.</b>	“A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Solórzano, 1997).”
<b>O compromisso com a justiça social.</b>	“A agenda de pesquisa da justiça social e racial da TRC expõe a ‘convergência de interesse’ dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior (ver Delgado e Stefancic, 2000), e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza (ver Freire, 1970; Solórzano & Yosso, 2001).”
<b>A perspectiva interdisciplinar.</b>	“A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.”
<b>A centralidade do conhecimento experiencial.</b>	“A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos —counterstorytelling”, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas (ver Delgado e Stefancic, 2000; Solórzano e Yosso, 2001; Yosso, 2005).”

Fonte: Adaptado pela autora de Milner e Howard (2013, p. 539 *apud* FERREIRA, 2014, p. 243).

Nos seus estudos, Ferreira (2014) se debruça, especialmente, no princípio da centralidade do conhecimento experimental. A autora analisa 32 narrativas autobiográficas de professores de inglês, espanhol, francês e português (FERREIRA, 2015). Na narrativa, os professores deveriam responder à pergunta: “Como você se deu conta de que o racismo existe?” (FERREIRA, 2014, p. 251). O estudo buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

– Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas? – Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca? (FERREIRA, 2014, p. 239).

“As narrativas autobiográficas dos professores de línguas evidenciaram várias experiências com raça e racismo no cotidiano escolar, familiar, em outros ambientes sociais” (FERREIRA, 2014, p. 249). Ferreira (2014) identificou nessas narrativas as palavras negro, negra, preto, preta, nego, nega, moreno, morena, negrinha, mulato e pele (mais) escura referindo-se a identidade negra. Segundo a autora, 70,47% das ocorrências dessas palavras nos discursos dos professores desfavorecem a negritude. Um dos recortes das narrativas trazidos por Ferreira (2014) contribui para a reflexão sobre os discursos racistas que constituem os professores de línguas do país sobre a identidade negra.

Mesmo tendo vivido na família todo esse processo de racismo, durante muito tempo pensei que tudo isso era natural, NORMAL. O sujeito é construído socialmente e historicamente, por isso as relações nas quais fui levada a acreditar são muito mais fortes do que de fato acontecem. Sempre estive rodeada de informações que me fizeram acreditar que o NEGRO é inferior. (Autobiografia 7, minha ênfase) (FERREIRA, 2014, p. 252)

Enquanto as palavras utilizadas para descrever a identidade negra são relacionadas a inferioridade, as palavras usadas pelos professores em suas narrativas para descrever a identidade branca, na sua maioria, a favorece. Ferreira (2014) identifica as palavras branco, branca, loiro, loira, branquinho, branquinha, pele (mais) clara nas narrativas dos professores. Segundo a autora, 85% das ocorrências dessas palavras, indicam representações positivas para a identidade branca. Apresentamos outro fragmento das narrativas trazida no trabalho de Ferreira (2014) afim de trazer subsídios para compreensão dos estudos da autora.

Descrita sempre como LOIRA de olhos azuis, fui crescendo sem notar a importância e a relevância de se discutir questões relacionadas a racismo. Confesso que talvez eu nem pensasse nisso por estar em uma zona de conforto, pois os estereótipos que vêm à mente quando se vê alguém com as características que já descrevi acima são, em grande parte, POSITIVOS. (Autobiografia 31, minha ênfase) (FERREIRA, 2014, p. 254).

Os resultados da análise de Ferreira (2014) evidenciam a relevância do princípio da centralidade do conhecimento experiencial da Teoria Racial Crítica. As autobiografias escancaram a importância das histórias de vidas dos professores na compreensão das maneiras nas quais esses sujeitos encaram as identidades de raça no seu contexto de vida, e conseqüentemente no contexto escolar. O trabalho de Ferreira (2014) elucida a urgente necessidade de desconstrução de discursos que naturalizam estereótipos sociais em relação a identidade negra e a identidade branca na formação de professores de línguas para traçarmos estratégias incisivas e eficazes para uma educação antirracista<sup>10</sup>.

Em sua pesquisa intitulada *Black Lives Matter: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública*, Pinto-Júnior (2020) discute a relevância dos princípios da Teoria Racial Crítica na construção de práticas na sala de aula de LI, nas quais “[...] sujeitos possam pensar as relações de poder que se estabelecem por meio das representações” sobre a comunidade negra no Brasil. O autor desenvolveu “[...] materiais de ensino racializados” sob influência da referida teoria e joga luz nas possibilidades de construção de sentidos sobre relações raciais na sociedade sem antes causar estranhamento ao aprendiz. Segundo Pinto-Júnior (2020), num primeiro momento, os aprendizes se sentem desconfortáveis e estranham a posição do negro em destaque na sala de aula de LI. O uso de materiais racializados sob a luz dos princípios da Teoria Racial Crítica oportuniza desconstrução de discursos estereotipados sobre o negro e ampliação de espaços para discutir os desconfortos do racismo em nossa sociedade. Pinto-Júnior (2020), ressalta também efeitos de satisfação nos alunos diante de discussões sobre identidades sociais de raça. O autor relata que os estudantes e a professora participante da pesquisa são atravessados por efeitos positivos em relação às discussões, fazendo possível que a LI esteja presente na sala de aula.

Outro apontamento fundamental para esta pesquisa levantado por Pinto-Júnior (2020) é a memória dos discentes relacionada à escravidão no país. Segundo

---

<sup>10</sup> Na seção 2.5.1 discutimos mais sobre formação antirracista de professores de LI.

Pinto-Júnior (2020), os dizeres dos participantes da sua pesquisa apontam que “[...] na sociedade brasileira, ainda existe uma ferida que não foi cicatrizada em relação à escravidão e ao racismo” (p. 96). De acordo com Pinto-Júnior (2020), os princípios da Teoria Racial Crítica colaboram para posicionamentos que questionam as relações de poder que ainda imperam no Brasil de forma disfarçada, mas muito potente.

Seguindo os preceitos da Teoria Racial Crítica e incorporando aos estudos de LR e LRC, Ferreira (2014) compreende LRC como um conjunto de práticas de letramento para 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. Práticas de LRC consideram que o racismo tem impacto na constituição de nossas identidades e em nossas vidas, “[...] seja no trabalho, no ambiente escolar/universitário, em nossas famílias ou nas nossas relações sociais” (FERREIRA, 2015, p. 138). Ferreira (2015) ainda ressalta a potencialidade do LRC na desconstrução de discursos racistas e na construção de discursos de negritude no ambiente escolar, traçando práticas de letramento que fortifiquem a consciência racial de sujeitos negros e sua autoestima.

No artigo *Letramento Racial Crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica*, Santos, Santos e El Kadri (2021) apresentam uma proposta didático-pedagógica sob o viés do LRC<sup>11</sup>, dos estudos da reflexão<sup>12</sup> e da conscientização<sup>13</sup>. Os autores afirmam que, muitas vezes, as discussões sobre relações raciais nas escolas se mantêm em manifestações rasas, apenas em ocasiões especiais, como o Mês da Consciência Negra. Santos, Santos e El Kadri (2021) justificam o trabalho, discutindo a importância do LRC para caminharmos para uma de fato educação antirracista. Os autores propõem discutir o

---

<sup>11</sup> CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, Campinas, v. 51, p. 193-215, 2012

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPNI*, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. de J.; BARBOSA, A. Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106. set./dez. 2019.

<sup>12</sup> FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

<sup>13</sup> FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Movimento *Black Lives Matter* e seus reflexos no mundo real e no mundo virtual, “[...] por meio da contextualização histórica, social e teórica que são essenciais para o aprofundamento das discussões” (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021).

Traremos aqui o Quadro 2, intitulado *Os princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista*, retirado do artigo de Santos, Santos e El Kadri (2021).

Quadro 2 – Princípios para Elaboração de materiais para a Educação Antirracista

Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista	Autor
Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira	FERREIRA (2012)
Promover espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar.	FERREIRA (2012)
Promover oportunidades para o repúdio e a intervenção a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar.	FERREIRA (2012)
Desenvolver estratégias de cuidado para que as relações entre negros e brancos (crianças e adultos) sejam respeitadas.	FERREIRA (2012)
Promover igualdade por meio do reconhecimento e valorização da diversidade do contexto escolar, encorajando a participação de todos os atores sociais.	FERREIRA (2012)
Privilegiar o ensino crítico da história dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que constituem a história brasileira.	FERREIRA (2012)
Privilegiar materiais que promovam a ruptura com o eurocentrismo dos currículos escolares, materiais didáticos e práticas de ensino.	FERREIRA (2012)
Privilegiar atividades que promovam a diversidade racial e o estudo da história e cultura do povo negro,	FERREIRA (2012)
Promover práticas de reconhecimento positivo da diversidade racial.	FERREIRA (2012)
Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.	FERREIRA (2012)
Usar estratégias curriculares e pedagógicas voltadas para a justiça social, visando a eliminar formas de discriminação e opressão tanto	FERREIRA (2012)

individual quanto institucional.	
Ter o currículo e os discursos que permeiam o contexto escolar como alvo da análise e avaliação constantes.	FERREIRA (2012)
Desenvolver instrumentalização para lidar com as situações de racismo em sua prática docente (consciência racial crítica).	FERREIRA (2014)
Promover práticas que rompam com discursos que fortaleçam a hegemonia da branquitude.	FERREIRA (2014)
Incluir atividades e práticas para desconstruir ideologias que reproduzam estereótipos e preconceitos.	FERREIRA (2014)
Promover práticas que contribuam para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens.	FERREIRA (2014)
Promover atividades que permitam entender o funcionamento das relações de poder e dos discursos.	PEREIRA; LACERDA (2019)
Promover discussões que visam buscar meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível.	PEREIRA; LACERDA (2019)
Usar princípios do letramento racial crítico: 1) Conscientização sobre as questões raciais; 2) Conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão; 3) Reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados; 4) Problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica; 5) Racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento; 6) Planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro.	FERREIRA (2014)
Promover ações de conscientização que promovam o engajamento de todos os atores sociais do ambiente escolar.	FERREIRA (2014)

Fonte: Elaborado pela autora de Santos, Santos e El Kadri (2021).

Conforme descrito na introdução desta dissertação, a pesquisa foi realizada em parceria com uma professora de LI, que cedeu o espaço da sua sala de aula. Após aceita a proposta de trabalho colaborativo sobre relações raciais brasileiras na sala de aula de LI, a docente relatou seu interesse pelo uso do texto literário na sua prática docente e sugeriu o uso da obra *I know why the caged bird*

*sings*. Dessa forma, na seção seguinte, abordaremos os fundamentos teóricos sobre LL e LLC que contribuíram com as demandas da docente e auxiliaram na construção das práticas de letramentos proposta nessa pesquisa.

### 2.4.3 Letramento Literário

Compreendemos o LL como conjunto de habilidades e conhecimentos em torno do texto literário (ZAPPONE, 2008). Segundo Zappone (2008), para os estudos do LL, o gênero literário se especifica dos demais a partir de seu traço de ficcionalidade. “A ficção é um ato de fingir o possível, ou seja, é um pseudo-referencial [faz referência a algo que não é verdade] e ainda, auto-referencial [fala de si mesma]” (HANSEN, 2005, p. 17). Cândido (1988) afirma que a ficcionalidade, “[...] mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós [...] como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção de viola, samba carnavalesco” (p. 4).

Segundo Zappone (2008), a ficcionalidade “[...] opera por diversas formas de figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica) que se caracterizam por formas enunciativas com traços específicos” (p. 30). Segundo a estudiosa, a relação entre o texto literário e o leitor se estabelece em uma relação de gratuidade “[...] que gera o prazer ou motivação lúdica” (p. 30). Nesse sentido, Cândido (1988) defende a literatura como direito humano, já que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, sem entrar em contato com alguma forma de fabulação” (p. 4). O autor e crítico literário também enxerga a literatura como algo complexo, difícil de ser definido.

Wierlerwicki (2011) e Lourenço (2011) discutem a falta de políticas públicas nacionais de educação que privilegiam de forma direta o LL na aula de LI. Geralmente, essa tarefa é reservada a professores de língua materna nas escolas (WIELEWICKI, 2011). Entretanto, a sala de aula de LI é um lugar potente para práticas de LL, pois, segundo Lourenço (2011), “[...] questões como identidade, nacionalidade e cultura são ressaltadas e discutidas” (p. 106). Segundo Lourenço (2011), práticas de LL nas aulas de LI podem contribuir muito para a formação cidadã dos aprendizes, “[...] ao contrapor a cultura que está em contato com a brasileira e ao lidar com outras identidades nacionais, repensando seu próprio conceito de nacionalidade e identidade” (p. 100). Segundo Wierlerwicki (2011), textos literários em LI são

consumidos por jovens e adolescentes fora do contexto escolar. É necessário que as portas da sala de aula de LI também estejam abertas para essas práticas de letramento. A literatura em conjunto, em sala de aula, expande “[...] as possibilidades interpretativas dos alunos, que não seriam a mesma individualmente” nesse encontro com o outro estrangeiro (LOURENÇO, 2011, p. 101).

Zappone (2008) chama atenção para a visão de literatura que as escolas precisam adotar como espaço democrático. Segundo a autora, não são apenas os textos considerados cânones, de origem ocidental, eurocêntrica, masculina e branca que podem figurar como suportes para as práticas de LL. Zappone (2008) discute a pluralidade das práticas de LL na nossa sociedade dos momentos de leitura na escola até quando assistimos a “[...] novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” (p. 31).

Em sua pesquisa de mestrado intitulada *O ensino de literatura na escola regular como brecha para o letramento crítico*, Santos (2015) investiga os efeitos do do texto literário em aulas de LI em uma escola pública na cidade de Belo Horizonte. A autora buscou compreender “[...] se a presença da literatura de expressão inglesa seria uma brecha para a promoção do letramento crítico” na sala de aula da disciplina. A pesquisa de Santos (2015) aparece neste estudo como ponto de partida e referência, já que o suporte para as práticas de letramento apreendidas no estudo foi a autobiografia de Angelou (2000). Sua pesquisa sugere que autobiografias de mulheres negras podem propiciar momentos de letramento literário crítico no ambiente escolar, já que “[...] cria oportunidade de o aluno interpretar e dialogar com essas histórias, propiciando uma ampliação de sua perspectiva e quiçá, uma transformação” (SANTOS, 2015, p. 35).

No estudo de caso, Santos (2015) revela que a obra *I know why the caged bird sings* na aula de LI é um relevante veículo para discussões críticas sobre questões raciais, posicionando os estudantes a repensarem realidades raciais à sua volta. As reflexões de Santos (2015) também contribuem para compreendermos como a obra de Angelou (2000) pode descortinar os conflitos raciais brasileiros. Segundo Santos (2015), os estudantes participantes de sua pesquisa em geral não reconheciam racismo no Brasil, e as práticas letramento literário crítico a partir da obra de Angelou (2000) contribuíram para a (des)construção de discursos de democracia racial, ao questionar os estudantes “[...] suas experiências pessoais em relação à escrita negra e sua visão sobre o negro na sociedade brasileira” (p. 69).

Santos (2015) conclui que práticas de letramento literário crítico a partir da obra de Angelou são capazes de “[...] expandir a visão dos estudantes sobre a sociedade onde vivem e as relações raciais presentes nela” (p. 116). Os estudantes participantes da pesquisa (des)construíram conhecimentos críticos, discutindo questões como “[...] as consequências das condições físicas de um indivíduo para a sua condição humana”, as “experiências pessoais em relação à escrita negra”, a escassez de escritoras negras no Brasil e no mundo e a “[...] representação do negro na mídia” e em ambientes acadêmicos (SANTOS, 2015, p. 69; 121). Este estudo avança ao escutar a voz de estudantes negros sobre os efeitos de práticas de letramento a partir da obra de Maya Angelou, buscando compreender como as discussões sobre relações raciais na autobiografia abrem espaço para combater violências silenciosas e discursivas que atravessam os participantes da pesquisa.

As atividades elaboradas em Santos (2015) foram construídas a partir dos estudos do Letramento Crítico em LI<sup>14</sup>. A seguir, apresentamos uma adaptação do quadro de “[...] princípios para elaboração de atividades embasadas pelo letramento crítico” (SANTOS, 2015, p. 42), inserindo nesta pesquisa preceitos que podem nos auxiliar a tratar de práticas LRC por meio do texto literário, que Santos (2015) traz para seu trabalho a partir dos estudos de Lewinson, Flint e Van Sluys (2002).

### Quadro 3 – Princípios do Letramento Literário Crítico

<b>Princípios do Letramento Literário Crítico</b>
“Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas” (LEWINSON; FLINT; VAN SLUYS, 2002 <i>apud</i> SANTOS, 2015, p. 43).
“Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não” (LEWINSON; FLINT; VAN SLUYS, 2002 <i>apud</i> SANTOS, 2015, p. 43).
“Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensar as relações de poder entre indivíduos” (LEWINSON; FLINT; VAN SLUYS, 2002 <i>apud</i> SANTOS, 2015, p. 43).
“Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade” (LEWINSON; FLINT; VAN SLUYS, 2002 <i>apud</i> SANTOS, 2015, p. 43).

Fonte: Elaborado pela autora de Santos (2015, p. 43).

<sup>14</sup> LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002.

Os estudos (ZAPPONE, 2008; HENSEN, 2005; LOURENÇO, 2011; SANTOS, 2015) citados nesta seção auxiliaram na compreensão de como práticas de LL e LLC podem ser utilizadas para a promoção do LRC na sala de aula de LI. Não foram encontrados estudos que tratassem dessa dimensão de letramento nesse ambiente, apontando a carência do tema na área de LA e ensino e aprendizagem de LE. Neste sentido, essa pesquisa busca trazer subsídios para refletirmos sobre o uso do texto literário nas aulas de LI em prol da educação antirracista, jogando luz nos efeitos dessas práticas de letramento na constituição identitária de sujeitos negros, a partir de suas próprias vozes e impressões sobre as realidades raciais que os cercam no contexto brasileiro no encontro/confronto com outras realidades afro-diaspóricas<sup>15</sup>.

Levando em consideração a necessidade de práticas de letramento centradas na “[...] intercentralidade de raça e racismo” (FERREIRA, 2014, p. 243) e atentas aos efeitos desses fenômenos sociais na identidade de sujeitos reunidos pelo mundo ocidental “‘branco’ sob o nome de ‘negros’” (MUNANGA, 2020, p. 18) e na possibilidade do texto literário na ampliação de compreensão das realidades (CÂNDIDO, 1988), propomos, a seguir, princípios para práticas de LLRC nas aulas de LI.

#### **2.4.4 Práticas de Letramento Racial Crítico e Letramento Literário Crítico**

A partir das reflexões teóricas empreendidas até aqui, compreendemos práticas de LRC como práticas de letramento para sentidos de reflexão sobre raça e racismo por meio de problemáticas sociais que estão no nosso dia a dia. Já as práticas de LLC são compreendidas como práticas de letramento a partir de textos literários – ou formações discursivas ficcionais (ZAPPONE; NASCIMENTO, 2019) – para fins de formação crítica cidadã.

Nesta seção, propomos quatro princípios para a prática de LLRC nos estudos de LE. Esses princípios guiam as construções das práticas apreendidas neste estudo e orientam o papel da pesquisadora nos processos formativos antirracistas em parceria com a professora de LI participante da pesquisa.

---

<sup>15</sup> A partir do trabalho de Munanga (2020), compreendemos afro-diaspóricas o estabelecimento ‘de negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na America etc)’ (p. 79)

Quadro 4 – Princípios do Letramento Literário Racial Crítico

<b>Princípios do Letramento Literário Racial Crítico</b>	
Trazer uma perspectiva ampla e complexa sobre raça e racismo a partir do uso do texto literário.	O LLRC advoga pelo o uso de textos literários na sala de aula de LE, já que a ficcionalidade característica dessas formações discursivas (ZAPPONE, 2008) pode auxiliar na construção de sentidos mais amplos (CÂNDIDO, 1988; LOURENÇO, 2011; SANTOS, 2015) sobre o conceito de “raça” e racismo (FERREIRA, 2014), desconstruindo barreiras identitárias do estudante. Nesse sentido, o LLRC pode contribuir para o desmarcamento de realidades raciais que são atravessadas por discursos relacionados a cor, democracia racial, meritocracia, etc., que atravessam as sociedades de forma velada (FERREIRA, 2014; SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021). O LLRC procura contextualizar os textos literários a partir do seu lugar histórico e social, rejeitando concepções rasas e isoladas da promoção das discussões racial (PINTO-JÚNIOR, 2020; SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021).
Usar o texto literário para refletir sobre o racismo nas práticas do cotidiano.	O LLRC enxerga a potência das obras literárias e a autonomia do sujeito na construção de sentido sobre as realidades raciais que o cerca (LOURENÇO, 2011). Aspectos do texto literário, como ficcionalidade e construção, atuam no sujeito de forma consciente e inconsciente, auxiliando-o a organizar “[...] a visão que [ele tem] do mundo” (CÂNDIDO, 1988, p. 5). A complexidade da literatura está em ela justamente ser imagem e transfiguração da realidade (CÂNDIDO, 1988). Essa característica do texto literário pode colaborar na construção de práticas de letramento nas quais os envolvidos tenham oportunidades de refletirem, interpretarem e imaginarem a partir das complexidades raciais de seus contextos específicos (SOARES, 2003; FERREIRA, 2014; LOURENÇO 2015; SANTOS, 2015).
Desafiar a ideologia dominante.	O LLRC busca desafiar noções universalizantes a respeito do fenômeno literário em defesa da democracia (SANTOS, 2015). Ademais, desconstruir os discursos que são cristalizados por meio dos chamados “cânones da literatura”, que são de caráter eurocêntrico, faz parte do compromisso da literatura, já que ela é responsável por instruir os povos tradicionalmente. Nesse sentido, o LLRC convoca obras literárias na aula de LI que fogem do eixo estadunidense e inglês. A literatura escrita por pessoas negras coloca no centro das discussões questões altamente valiosas, como “[...] a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas” (FERREIRA, 2014).
Formar professores antirracistas.	O LLRC compreende que as práticas de letramento na sala de aula de LI só serão mais próximas da educação antirracista garantida pelas leis educacionais brasileiras se a formação dos professores da disciplina ir ao encontro de práticas (SANTOS, 2021). Ferreira (2014) sugere que as histórias de vida dos professores de LI sejam trazidas para as oportunidades de formação para que, dessa forma, docentes (des)construam conhecimentos e crenças sobre as relações raciais de forma significativas. O LLRC também acredita na necessidade de contribuir para a formação de professores, para que a literatura na aula de LI seja caminho para construção de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, compreendemos o LLRC como práticas de letramento a partir do texto literário, que buscam contribuir para a construção de sentidos mais amplos sobre as relações raciais. O conceito de LLRC na aula de LE compreende o conceito de raça como instrumento de controle e se propõe, na potencialidade da literatura que é a própria transfiguração da realidade, a construir práticas contextualizadas do uso das habilidades de leitura e escrita, na possibilidade de escancaramento e enfrentamento de realidades raciais explícitas e implícitas. O LLRC, em consonância com as teorias antirracistas, se preocupa na a criação de condições favoráveis para a constituição identitária de sujeitos negros, apostando na literatura como suporte estético para tal.

Na seção seguinte, trataremos de fundamentos teóricos sobre formação de professores de LI e educação antirracista. Esses estudos auxiliam a compreender os atravessamentos identitários que constituem a professora parceira desta pesquisa e a construção de processos formativos em prol da formação antirracista de docentes de LI em geral.

## 2.5 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

São vários atravessamentos na constituição identitária de professores de LI envolvendo aspectos profissionais e pessoais (PENNINGTON; RICHARDS, 2016). 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 (2020) 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 multifacetadas, resultado de uma profissão que tem como objetivo observar e se relacionar com a realidade social à sua volta. Pennington e Richards (2016) afirmam que o dinamismo da profissão docente possibilita também ricas oportunidades de deslocamentos identitários, a partir de momentos de crises identitárias. Atravessados por diversos aspectos profissionais e pessoais, a incompletude do professor de línguas pode ser percebida como momentos de

reflexão do professor, em que pode ponderar sobre sua prática e ressignificá-la (SÓL, 2014).

O impacto de espaços de formação continuada na constituição identitária do sujeito professor de LI precisa ser fundamentado teoricamente neste estudo, já que a professora parceira da pesquisa é egressa de um projeto de Educação Continuada (EC) e também pelos processos de formação e colaboração vislumbrados nos objetivos do estudo. Sól (2014), na sua tese, *Trajetórias de professores de Inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*, analisa a representação desse espaço a partir dos dizeres de professores egressos de um projeto de EC. Os resultados do estudo mostram que professores de LI procuram esses espaços, primeiramente, para questões “linguísticas e metodológicas”, mas a contribuição advinda dali na formação docente transcende as expectativas e possibilita momentos de formação no âmbito político e ideológico da profissão. Sól (2014) também conclui que professores de LI egresso de projetos de EC representam esse ambiente como um lugar ideal, detentor de conhecimento e de respostas predeterminadas e únicas sobre as dinâmicas da sala de aula.

Ferreira (2018) defende a educação linguística crítica como uma prática fundamental para refletirmos a formação de professores. Segundo a autora,

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, (des)construindo discursos raciais, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 45).

A formação de professores de LI é um terreno fecundo para deslocamentos identitários e deve ser espaço para enfrentamento e erradicação do racismo. A seguir, trataremos dos estudos sobre formação antirracista de professores da disciplina.

### **2.5.1 Formação antirracista de professores de línguas estrangeiras**

Conforme mencionado na seção 2.5.2, os estudos da professora Aparecida de Jesus Ferreira (2012; 2014; 2015) têm contribuído fortemente para a discussão sobre a importância de práticas de LRC na escola, especialmente na sala de aula de LE. Para a LA, práticas de LLRC serão efetivas e relevantes, como descreve a Lei nº

10.639/2003, somente se a formação de professores de LE e de todas as áreas se comprometer com uma educação antirracista, afim de formar professores preparados e confortáveis para tratar de uma temática sensível como a temática antirracista.

Troyna e Carrington (1990<sup>16</sup> *apud* Ferreira, 2012) compreendem a educação antirracista como “[...] uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (p. 276). Segundo os autores, essas reformas precisam envolver tanto o currículo oculto da escola, como o currículo formal. A partir do trabalho de Brandt (1986)<sup>17</sup>, Ferreira (2012) afirma que a educação antirracista deve ser de oposição. 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).

No artigo *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*, Ferreira (2012) apresenta uma tabela, inspirada nos estudos de Gillborn (1995)<sup>18</sup>, com características da educação antirracista.

#### Quadro 5 – Características da educação antirracista

Características da educação antirracista
“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 <i>apud</i> 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 <i>apud</i> 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 <i>apud</i> FERREIRA, 2012, p. 280).

Fonte: Elaborado pela autora de Ferreira (2012).

No referido estudo, a pesquisadora analisa a prática docente de uma professora participante de um curso de formação continuada de professores de “[...] Língua Inglesa como Língua Estrangeira” (FERREIRA, 2012, p. 280). No curso,

<sup>16</sup> TROYNA, B.; CARRINGTON. B. **Education, racismo and reform**. London: Routledge, 1990.

<sup>17</sup> BRANDT, G. L. **The realization of anti-racist teaching**. London: Falmer Press, 1986.

<sup>18</sup> GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

professores de LI construíram materiais didáticos sobre o tema raça/etnia, e o artigo de Ferreira (2012) analisa o uso desse material pela professora participante. Ferreira (2012) revela a dificuldade da professora em trabalhar com o material didático antirracista devido à escassez de oportunidades de formação apropriada. Segundo a estudiosa, a falta de formação e de diálogos longos e contínuos sobre a temática resvalaram na falta de preparo da docente em torno dos discursos sobre a escravidão do Brasil, que foram acionados nos dizeres dos seus aprendizes a partir material didático produzido por ela. Ferreira (2012) afirma 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 longas e intensas nos momentos de formação, e não apenas debates pontuais e com incentivos somente do próprio professor.

Conforme descrito na seção 2.5.2, no artigo *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas*, a pesquisadora Ferreira (2014) traz os estudos da Teoria Racial Crítica para os estudos de formação antirracista de professores de línguas. A autora analisa autonarrativas de professores de LE e reflete os sentidos atribuídos pelos docentes para a identidade social negra (negritude) e a identidade social branca (branquitude). Os resultados apontam que as palavras utilizadas pelos professores para responder à pergunta *Como você percebeu o racismo no seu contexto?* inferiorizam a negritude enquanto exaltam a branquitude. As autobiografias apontam que os professores mantêm discurso da branquitude como norma, e essa falta de formação racial crítica dos docentes impede possibilidades de LRC em suas aulas.

No seu estudo de doutoramento, Suzana Aparecida Ferreira (2016) também aponta a dificuldade de professoras egressas de cursos de formação continuada em trabalhar com materiais didáticos antirracistas. Na tese, intitulada *Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa*, Ferreira (2016) discute “[...] o papel do professor no que se refere a valorização do negro, em todos os contextos sociais, como cidadão brasileiro” (p. 72) e a importância dos cursos de formação “[...] para um melhor esclarecimento das questões de raça/etnia, proporcionando um meio para aprender a lidar com essa temática em sua sala de aula de LI” (p. 73). A autora analisa duas professoras de LI, de escolas públicas distintas, refletindo sobre os livros didáticos utilizados nas suas escolas em relação à presença da identidade negra no material. Segundo Ferreira

(2016), as professoras conseguiram perceber a presença hegemônica da branquitude nos livros didáticos e a representação estereotipada da negritude. O objetivo dessa análise foi contrastar as formas como as identidades raciais são constituídas para os estudantes da disciplina e, assim, construir um material didático antirracista, que preenchesse as lacunas percebidas pelas professoras.

Ferreira (2016) descreve bastante entusiasmo das professoras enquanto construía seus materiais didáticos em parceria com a pesquisadora, mas descreve a insegurança das docentes na utilização desse material nas suas salas de aulas. Ferreira (2016) afirma que isso se dá porque a temática de raça e etnia é considerada uma “[...] questão polêmica” (p. 197) na sala de aula de LI, assim como reflexo do racismo à brasileira, que silencia as questões e as trata como tabu. Entretanto, segundo a autora, com a utilização dos multiletramentos e a discussão racial construída colaborativamente com a pesquisadora em um curso de formação continuada, as professoras desconstróem crenças sobre a reação negativa de seus aprendizes em relação ao tema e se sentem mais confiantes em estimulá-los a participar e interagir nas práticas antirracistas. Ferreira (2016) ressalta a importância dos cursos de formação continuada na promoção de um debate contínuo na formação antirracista de professores.

No artigo *Formação de Professores de Inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas*, Santos (2021) reflete sobre os efeitos de um curso de formação continuada que utiliza o referencial da LRC e da Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014; 2015) na formação docente de professores de Inglês. Os objetivos do curso foram:

a) fazer um levantamento quanto aos pré-requisitos teóricos do grupo acerca da temática raça, ou seja, investigar se já traziam saberes relacionados com o tema e como adquiriram; b) desenvolver um plano de curso que atendesse às demandas apresentadas pelos/as participantes quanto ao assunto; c) oportunizar debate extensivo da bibliografia selecionada. A bibliografia, por sua vez, foi integrada fundamentalmente por autores/ras negros/as; d) aplicar atividades que conduzissem os/as professores/as ao exercício dos conhecimentos adquiridos; e e) proporcionar momentos de autoavaliação e avaliação do processo para os/as participantes, a fim de que relatassem os efeitos da experiência na sua maneira de pensar as questões étnico-raciais. (FERREIRA, 2014, p. 45).

A autora reflete a relevância dessas teorias na formação antirracista de professores no sentido de agregar discussões de como “[...] a raça influencia nas

experiências sociais dos sujeitos/as de modo geral e que esta variável é instrumento de regulação social, de controle, opera em todas instâncias, inclusive na escolar” (FERREIRA, 2014, p. 46). Segundo Santos (2021), é essencial trazer aos professores entendimento sobre como textos/enunciados que transitam nas nossas salas de aula têm cunho ideológico essencial para a formação cidadã de seus aprendizes.

Santos (2021) também ressalta como os encaminhamentos do curso de formação continuada foram alterados devido a demandas “[...] de ordem afetiva e psicológica” (SANTOS, 2021, p. 48). “[...] As teorias permitiram que os/as docentes reconhecessem fatos racistas previamente configurados como naturais” (p. 49). A autora conclui afirmando que, além de oferecer base teórica para as práticas dos docentes, o curso de formação continuada aguça a percepção de professores para os eventos cotidianos de racismo que eles “[...] assistiam, escutavam ou participavam” e tratavam com naturalidade, aumentando a sua consciência racial (SANTOS, 2021, p. 55).

Os estudos apresentados nesta seção fundamentam, teoricamente, a investigação ora proposta para compreendermos como a professora de LI parceira da pesquisa (des)constrói conhecimento sobre a abordagem antirracista, ao planejar e ministrar práticas de LRC em colaboração com a pesquisadora. A seguir, trataremos do percurso metodológico da pesquisa.

## **Capítulo III: Percurso Metodológico**

“If growing up is painful for the Southern Black girl, being aware of her displacement is the rust on the razor that threatens the throat. It is an unnecessary insult.”  
(ANGELOU, 2000, p.2)

### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo segue a perspectiva qualitativa de pesquisa, pois, ao investigar os efeitos de práticas de LRC na (des)construção identitária de aprendizes negros, posiciona-se, teoricamente, considerando a vida humana como uma atividade interativa e interpretativista. A pesquisa qualitativa leva em conta que o ser humano não é passivo, pelo contrário: esse posicionamento científico assume que o homem interpreta o mundo em que vive a todo o momento (OLIVEIRA, 2008). A fim de analisar os deslocamentos identitários que acontecem diante de práticas de LRC em aulas de LI, esta pesquisa rejeita a noção de passividade do sujeito. Segundo Oliveira (2008),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade [...]. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, tornar-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (p. 97).

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que, diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa assume que não é possível observar o mundo sem considerarmos as práticas sociais e os significados vigentes. Quando consideramos a escola como mais um ambiente onde o sujeito está exposto a diversas interações sociais, o contexto educacional aparece como fecundo solo para possibilidades de pesquisas de posicionamento interpretativista. Segundo Telles (2002), a pesquisa qualitativa ocorre na área da educação à medida que os pesquisadores buscam investigar os fenômenos sociais e educacionais que acontecem na escola, “[...] em detrimento de números, que muitas vezes escondem a dimensão humana, a pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais da escola” (p. 102). Bortoni-Ricardo (2008) nos chama atenção que é tarefa da pesquisa qualitativa da sala de aula “[...] construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos” (p. 42).

Vemos, então, que a pesquisa qualitativa aparece como aquela que se propõe a tratar o ser humano na sua diferença e complexidade. Nesta pesquisa, observamos e analisamos os discursos dos discentes negros considerando o mundo

em que vivem, investigando suas experiências cotidianas na escola, sua linguagem, suas produções culturais e suas interações sociais (ANDRÉ, 2013) refletindo sobre seus deslocamentos identitários.

Esta pesquisa concorda com Silva (2010) quando o autor ressalta a importância de construir pontes entre a universidade e a escola regular. Segundo o autor,

As demandas por respostas a questões de pesquisa originárias da prática de ensino de língua na Educação Básica são inúmeras, ininterruptamente renováveis, pois a sala de aula é um espaço complexo, caracterizado por constantes interações entre atores de diferentes naturezas. As pesquisas acadêmicas na área de ensino e da formação de professores se justificam em função dessas demandas, porém, outras questões são instauradas dentro da própria prática científica, como, por exemplo, a demanda por investigações que possibilitem e, inclusive, mantenham uma maior aproximação entre a universidade e a escola. (SILVA, 2010, p. 125).

Dessa maneira, é urgente a necessidade de desconstruir a representação da universidade como um espaço de geração e difusão de saberes, pouco comprometida com problemas da prática pedagógica. A partir dessas premissas, este estudo se configura em uma pesquisa-ação colaborativa, já que anseia refletir sobre as perguntas que o norteia e as demandas da professora e da escola parceira desta pesquisa. A seguir, tratamos dessa modalidade de pesquisa qualitativa.

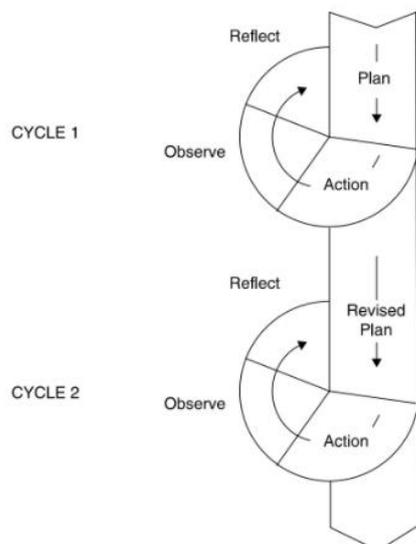
### 3.2 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Esta pesquisa concorda com Thiollent (2011) quando o autor afirma que a urgência dos problemas sociais que vivemos carece de análises e diagnósticos a partir de uma visão na qual os agentes das transformações sociais tenham voz e vez. Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa qualitativa que posiciona os participantes do estudo como verdadeiros agentes transformadores de sua realidade, capazes de se tornarem sujeitos do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, dizendo sobre si e agindo sobre a pesquisa. 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).

Segundo Pimenta (2005), é imprescindível que pesquisadores e os participantes da pesquisa tenham objetivos e metas comuns “[...] interessados em um

problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar)” (p. 523). Por meio de um modelo baseado nos estudos de Lemmes e MC Taggart (1988)<sup>19</sup>, Burns (2010) nos apresenta quatro etapas importantes na pesquisa-ação, são elas: planejamento, ação, observação e reflexão.

Figura 1 – Quadro etapas da pesquisa-ação



Fonte: Kemmes e MCTaggart (1988 *apud* BURNS, 2010).

Após o planejamento e a ação, há sempre a fase de observação e reflexão sistemática das ações executadas. Na pesquisa-ação, esses dois últimos momentos são relevantes para escutar os participantes envolvidos no processo de pesquisa com o intuito de promover ações significativas para eles e para auxiliar os professores parceiros a refletir sobre suas próprias práticas e crenças pedagógicas (BURNS, 2010). Nesse tipo de pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é compreender, constatar e ajudar o grupo a questionar problemáticas ali existentes, contribuindo com uma visão teórica mais ampla sobre elas, a fim de pensar em propostas de transformação. Para tal, a técnica de observação adotada nesta pesquisa é a participante como observador. Isso decorre, justamente, da possibilidade de imersão no mundo dos sujeitos observados com o consentimento de todos envolvidos no processo, apresentando parte do que se pretende analisar naquele contexto – esse

<sup>19</sup> KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (eds.). **The action research planner**. 3. ed. Geelong: Deakin University Press, 1988.

posicionamento é tomado para que haja o mínimo de interferência possível no comportamento dos participantes da pesquisa (OLIVEIRA, 2008).

Refletindo sobre o compromisso da universidade com a “[...] fertilização de teorias e ações” (PIMENTA, 2005, p. 528) em busca da práxis na formação de professores, esta pesquisa se apresenta como colaborativa. Jogar luz sobre a relação de colaboração entre o pesquisador universitário e o pesquisador professor é relevante para compreendermos os processos de (des)construção identitária docente. O encontro da universidade-escola no contexto da pesquisa-ação precisa ser colaborativo, no sentido de propiciar um

[...] processo formativo que mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de desconstrução de novos saberes. (PIMENTA, p. 2005, p. 528).

Dessa forma, nesta pesquisa, comprometemo-nos a refletir sobre (des)construções identitárias da professora-parceira para compreendermos em qual medida a colaboração contribuiu para o fortalecimento pessoal e profissional da docente. É importante ressaltar os estudos sobre identidade docente, já que é atravessada por diversos fatores complexos e construída a partir da significação social da profissão (PIMENTA, 2005). A partir do trabalho de Barbier (2002)<sup>20</sup>, 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).

Podemos observar que a pesquisa-ação colaborativa se trata de um tipo de pesquisa com a dimensão coletiva e interativa (THIOLLENT, 2011). Para

---

<sup>20</sup> BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

compreender a sua dinamicidade, a perspectiva cíclica da pesquisa abre espaços para reflexões a cada estágio avançado, a fim de mapear os resultados e necessidades de mudanças ao longo do processo (PIMENTA, 2005). Na pesquisa-ação colaborativa, “[...] os professores devem ser autores de sua ação, planejando-a, refletindo acerca de seus problemas e recriando uma nova ação” (LEITE, 2014, p. 98). Na seção 3.6, discutimos mais a fundo os processos desta pesquisa-ação colaborativa.

A seguir, apresentamos o contexto do estudo.

### 3.3 CONTEXTO

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Vale ressaltar que, devido aos constantes cortes de bolsas pelo Governo Federal, a pesquisadora não conseguiu uma bolsa de estudos para a realização da pesquisa. Portanto, a pesquisa foi realizada na cidade onde a pesquisadora reside e trabalha, amenizando o custeio com despesas.

A escola em questão oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. A escola está situada em um bairro periférico, fundado com o perfil de conjunto habitacional destinado a pessoas de baixa renda. Segundo a professora colaboradora da pesquisa, que trabalha na escola há 25 anos, grande parte dos professores e demais colaboradores da escola são moradores do próprio bairro, possibilitando um clima de bastante proximidade com os aprendizes. Importante mencionar que, devido a situação de isolamento social imposta pela pandemia da Covid-19, as atividades da escola aconteceram de forma *online*.

Ressalto que essa pesquisa se insere ao Projeto guarda-chuva *Identities de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, sob responsabilidade da professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, que foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP UFOP, sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150. Esclareço ainda que todas as questões éticas foram cumpridas, de forma a proteger a identidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na próxima seção, será discutido o perfil dos participantes.

### 3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos os participantes do estudo. Todos os participantes escolheram nomes fictícios para resguardar seu anonimato, conforme procedimentos éticos em pesquisa.

#### 3.4.1 A professora parceira

A 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. A possibilidade do encontro entre a pesquisadora e a professora-parceira se deu por meio de um projeto de EC em uma universidade pública na cidade de Belo Horizonte/MG, na qual a docente e a orientadora deste estudo fazem parte. Após ser apresentada pela orientadora da pesquisa à Ana Júlia, propus, via chamada de vídeo impulsionada pelo isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, uma parceria para a discussão de relações raciais brasileiras na sua sala de aula de LI. Ana Júlia aceitou abrir as portas de sua sala de aula, relatando seu interesse em (des)construir práticas pedagógicas antirracistas e reforçando a crescente necessidade de fazê-lo, já que leciona em uma escola carente de iniciativas como esta.

Conforme dito na seção anterior, Ana Júlia trabalha há 25 anos na escola lócus desta pesquisa. Sua longa experiência na escola e a proximidade com a própria casa e vizinhança colaboram para uma relação de muita harmonia entre a docente e a escola, segundo relato de Ana Júlia. Em conversa inicial com a professora, a autonomia para desenvolver projetos desafiadores e críticos com seus aprendizes aparece como um bônus nessa relação. Em consonância com o trabalho de Sól (2014), a professora aponta o projeto de EC na qual ela faz parte, como um ambiente importante para sua (des)construção identitária docente, já que é, 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 este interesse pessoal deságua em suas práticas docentes. Ana Júlia relata trabalhar sempre que possível com textos literários na sua sala de aula de LI, por crer que a literatura pode abrir caminhos para

discussões críticas e trazer possibilidades de encontro dos aprendizes com a LI. Para discutir as relações raciais brasileiras na sala de aula colaborativamente com a pesquisadora, a professora Ana Júlia sugeriu o uso do suporte *I know why the caged bird sings*, a autobiografia da escritora Maya Angelou. A docente conheceu o trabalho da escritora e militante em uma oficina sobre o uso da literatura nas aulas de LI, no projeto de EC citado anteriormente, jogando luz sobre a relevância desse espaço (des)construção identitária (SÓL, 2014). O projeto de EC aparece na trajetória de Ana Júlia como um espaço que a fortalece em processos de saber na sala de aula, sendo a todo o momento trazido em seus dizeres, construindo sentido sobre seus posicionamentos na sala de aula e em sua trajetória profissional.

A seguir, trataremos dos estudantes participantes da pesquisa.

### 3.4.2 Os aprendizes

A princípio, a pesquisa seria realizada em uma turma do primeiro ano do EM. Entretanto, devido às orientações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) e da direção da escola, atividades que não estivessem ligadas à realização do Plano de Estudo Tutorado<sup>21</sup> (PET) não poderiam ser consideradas carga horária obrigatória ou validadas de alguma forma aos alunos. Logo, a professora Ana Júlia optou por convidar suas seis turmas do EM, a fim de alcançar maior número de aprendizes. As turmas participantes deste estudo são duas turmas (matutino e vespertino) do primeiro ano, duas turmas (matutino e vespertino) do segundo ano e duas turmas (matutino e vespertino) do terceiro ano. As turmas contam, em média, com 32 estudantes. Dessa forma, os participantes deste estudo são estudantes do EM de uma escola pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. A divulgação do projeto foi feita nos grupos do *WhatsApp* das seis turmas, criados pela direção da escola, nos quais a pesquisadora teve autorização de acesso por três dias para divulgação dos encontros. Os estudantes interessados em participar dos encontros, foram direcionados a um grupo de *Whatsapp*, administrado pela pesquisadora e pela professora-parceira do estudo.

---

<sup>21</sup> Segundo o *site* da SEE-MG, o PET é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial. O plano entrou em vigor em outubro de 2021 como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem no período de isolamento social por tempo indeterminado, como medida de prevenção à disseminação da covid-19 em Minas Gerais. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Inicialmente, foi aplicado um questionário semiestruturado (APÊNDICE A) a todos os estudantes interessados em participar do projeto, a fim de mapear os aprendizes autodeclarados pretos e pardos. Dezesete estudantes responderam o questionário (APÊNDICE A), entre eles três estudantes brancos e quatorze estudantes pretos<sup>22</sup>. Em conformidade com os estudos do LRC, justificamos a escolha de participantes negros (pretos e pardos) para a pesquisa destacando a importância da escuta discursiva<sup>23</sup> desses sujeitos na compreensão das realidades raciais brasileiras. Assim como nos diz Orlandi (1998), na escuta discursiva é possível analisar a historicidade e os efeitos das ideologias, que se repercutem na materialidade linguística dos dizeres dos sujeitos. A pesquisa espera que essa escuta discursiva revele caminhos estratégicos e subjetivos para o enfrentamento ao racismo, enquanto oferece um olhar específico e cuidado à essa comunidade, que historicamente é vítima de desigualdade dentro do espaço escolar (GOMES, 2008).

Em seguida, foi feito o convite aos aprendizes pretos e pardos para participarem do estudo. Os participantes da pesquisa são sete estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) que participaram de, ao menos, três das sete oficinas planejadas e ministradas pela professora colaboradora da pesquisa em parceria com a pesquisadora. Em média, os encontros contaram com a presença de doze estudantes. Não foram todos os estudantes negros deste grupo que cumpriam o requisito da frequência no encontro ou optaram por participar da pesquisa. Dessa forma, os aprendizes participantes dessa pesquisa são:

- 1) Chiclete – estudante do 1º Ano do Ensino Médio autodeclarada parda.
- 2) Daniel – estudante do 3º Ano do Ensino Médio autodeclarado pardo.
- 3) Jhosué – estudante do 2º ano do Ensino Médio autodeclarado negro.
- 4) Manuella – estudante 3º Ano do Ensino Médio autodeclarada negra.
- 5) Maria – estudante do 2º ano do Ensino Médio autodeclarada negra.
- 6) Mary – estudante do 3º ano do Ensino Médio autodeclarada negra.
- 7) Tonhão – estudante 1º Ano do Ensino Médio autodeclarada negro.

---

<sup>22</sup> Relevante ressaltar que todos os estudantes, independente da autodeclaração de raça no questionário (APÊNDICE A) participaram do momento de geração de dados, entretanto somente os dizeres dos estudantes pretos e pardos foram considerado *corpus* da pesquisa, em consonância com os objetivos traçados para o estudo.

<sup>23</sup> Segundo Orlandi (1998), na escuta discursiva o analista procura “escutar” o não-dito naquilo que é dito: a escuta discursiva se propõe à leitura daquilo que o sujeito “não diz mas que constitui igualmente os sentidos de ‘suas’ palavras” (p. 10) a partir do jogo do intra e do interdiscurso.

A seguir, trataremos dos instrumentos de pesquisa utilizados no processo de geração de dados.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados teve início no dia 23 de março de 2021 e teve fim no dia 04 de maio de 2021, totalizando sete encontros, realizados semanalmente, às terças-feiras, das 19h às 20h, pela plataforma do *Google Meet*, conforme disponibilidade da professora e da maior parte dos alunos participantes. Vale ressaltar que no dia 30 de março de 2021 as atividades precisaram ser suspensas devido à chuva forte e conseqüente instabilidade da conexão de rede de todos os participantes. O encontro foi remarcado para a terça-feira seguinte, dia 6 de abril de 2021.

A geração de dados foi realizada utilizando os instrumentos expostos nas seções seguintes.

#### 3.5.1 Questionário inicial

Segundo McDonough e McDonough (1997), os questionários são instrumentos de pesquisa bastante utilizados na área da educação. Segundo os autores, o uso dos questionários possibilita um maior controle das informações oferecidas pelos participantes, já que as perguntas podem ser direcionadas de forma objetiva e clara. McDonough e McDonough (1997) comparam os questionários a duas atividades humanas: as conversas que temos com estranhos e as avaliações escolares. Segundo os autores, os questionários se aproximam das conversas que temos com pessoas desconhecidas no que diz respeito à necessidade de uma apresentação do pesquisador antes de esperar que os participantes se sintam confortáveis em compartilhar informações. Apesar de sucintos e objetivos, os questionários precisam trazer informações sobre a pesquisa, a fim de proporcionar maior envolvimento entre a pesquisa e os participantes. Os autores também compararam os questionários à avaliação escolares pela semelhança na sua estrutura. Entretanto, os autores chamam atenção para os diferentes objetivos desses dois recursos. O questionário precisa ser desenvolvido de modo a possibilitar os participantes responderem perguntas curtas e consistentes.

Segundo Griffe (2012), a facilidade na administração desse instrumento também é um aspecto importante a ser destacado, principalmente nos tempos de ensino remoto em que vivemos. Os questionários podem ser enviados para os participantes por correspondência, telefone e pela internet, como foi o caso dessa pesquisa. Conforme apresentado na seção anterior, um questionário semiestruturado (APENDICE A) foi aplicado, aos aprendizes, a fim de mapear os alunos negros e analisando suas relações com a disciplina de LI e também com as discussões sobre racismo. O questionário conta com cinco questões, sendo duas delas fechadas e as demais, abertas.

A seguir, trataremos do instrumento notas de campo.

### **3.5.2 Notas de campo**

Segundo Vieira (2002), nota de campo é um importante instrumento na pesquisa qualitativa, já que permite ao pesquisador registro das suas impressões sobre o campo de estudo. Ainda segundo os autores, as notas de campo podem auxiliar outros instrumentos de geração de dados, como, por exemplo, a gravação de entrevistas. A partir das notas de campo, o pesquisador é capaz de retornar ao momento da geração dos dados, recordando e contextualizando determinados dizeres, comportamentos e impressões. Vieira (2002) afirma que escrita diária de anotações e de comentários críticos “[...] permite ao(à) pesquisador(a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos” (p. 93).

Emerson, *Fretz e Shaw* (2011) alertam para a complexidade desse instrumento de geração de dados. Segundo os autores, produzir uma nota de campo não é somente “colocar em palavras” experiências e observações do campo. Descrever situações sociais, a partir da reflexão e da interpretação do pesquisador, exige uma desconstrução de conceitos binários, como certo ou errado. Segundo os autores, as notas de campo são influenciadas pelo ponto de vista de quem as escreve, e, portanto, representa a realidade de forma complexa e subjetiva.

Nesta pesquisa, as notas de campo referem-se a momentos de planejamento da ação-colaborativa entre a pesquisadora e a professora-parceira da pesquisa e a momentos de regência junto aos participantes da pesquisa. As notas de

campo foram gravadas via gravador de som e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

Na seção seguinte, trataremos do instrumento de pesquisa Entrevista.

### 3.5.3 Entrevista

Inicialmente, a pesquisadora previu utilizar o instrumento de geração de dados Narrativa de Aprendizagem, a fim de deflagrar os efeitos de sentido da literatura de resistência de Maya Angelou para os estudantes participantes da pesquisa. Entretanto, a pesquisadora, em um processo de reflexão dinâmica com sua prática, com a orientadora e com os demais agentes da pesquisa, optou por substituir as narrativas de aprendizagem prevista no projeto inicial e optou por utilizar o instrumento de geração de dados entrevista. A decisão se deu a procura de maior interação com cada participante individualmente, já que o regime *online* não nos permite o envolvimento esperado para uma pesquisa em sala de aula.

Turner (2010) apresenta três tipos de entrevistas que podem ser desenvolvidos em pesquisas qualitativas. O primeiro tipo é a entrevista de conversa informal. Segundo o autor, este preza pela interação do momento entre o entrevistador e o(s) entrevistado(s). Utilizando esse instrumento de geração de dados, o pesquisador não direciona ao entrevistado perguntas pré-construídas com objetivos específicos. A intenção, ao utilizar esse instrumento, é capturar a interação natural da conversa, típica das conversas realizadas pelos agentes da pesquisa em outros momentos do estudo. Já o segundo tipo de entrevista definido por Turner (2010) é a guia geral. Segundo Turner (2010), esse tipo é mais categórico, já que as perguntas são construídas de antemão e são elaboradas para todos os entrevistados. Porém, o pesquisador pode fazer outras perguntas caso julgue necessário. O terceiro tipo de entrevista citado pelo autor é a entrevista aberta padronizada. Nesse tipo, o pesquisador constrói as perguntas previamente, que não poderão ser alteradas, de maneira a desenvolver questionamentos que permitam respostas abertas, longas e detalhadas. Turner (2010) também alerta para a importância da construção de perguntas que possibilitem a fala do entrevistado sem desviar a atenção dos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, que apresenta maior espaço de escuta para os estudantes. A preferência por essa abordagem se

deu pois ouvir os estudantes com mais detalhes é algo bastante bem vindo em um ambiente virtual, onde a interação é consideravelmente limitada.

A seguir, trataremos das narrativas, instrumento que será utilizado para analisar de que forma a professora colaboradora da pesquisa (des)constrói conhecimentos sobre a docência a partir do planejamento e regência de práticas antirracistas.

### 3.5.4 Narrativa

Segundo Mello (2020), a narrativa é um relevante instrumento de análise social, já que registra a história de vida dos sujeitos. Melo (2020) afirma que “[...] vivemos nossas experiências sempre partindo já de um ‘no meio’, de um entre-lugar das experiências vividas no passado, aquelas vividas no presente e as que vislumbramos para o futuro” (p. 43). Dessa forma, contar essas experiências corrobora a análise da (des)construção identitária de sujeitos. A autora ainda ressalta que contar histórias não se refere a, simplesmente, contá-las novamente ou fazê-las presentes no momento da escrita. Trata-se de um processo interno de reflexão, no qual vivemos ao “[...] contar daquelas experiências para nós mesmas, como primeiro movimento”. (p. 49).

A seguir, trataremos como se estabeleceu a parceria com a escola parceira do estudo.

## 3.6 A AÇÃO-COLABORATIVA

Nesta seção, trataremos da parceria entre a pesquisadora (mestranda) e a professora Ana Júlia (professora de LI das turmas investigadas), que é característica da modalidade pesquisa ação-colaborativa (PIMENTA, 2005). Conforme relatado na seção 3.4.1, a parceria com a professora-parceira do estudo se deu a partir de um objetivo comum: debater as relações raciais brasileiras na sala de aula em LI. Após prontamente aceitar a parceria, Ana Júlia propôs realizar tal missão utilizando a obra *I know why the caged bird sings*, da escritora Maya Angelou. Ana Júlia compartilhou seu grande interesse e paixão pela literatura e que realiza projetos com os estudantes envolvendo textos literário e questões que considera críticas, como o debate racial.

A docente conheceu o poema *Still I Rise*, da escritora Maya Angelou, no projeto de EC de que ela participa, em uma oficina sobre o uso de textos literários e o ensino de LI e, desde então, ficou bastante interessada em trabalhar com a obra da escritora na sua sala de aula. Em pesquisas sobre o trabalho de Angelou, Ana Júlia conheceu *I know why the caged bird sings*, o primeiro de cinco volumes da autobiografia de Maya Angelou, onde a escritora narra sua vida dos 3 aos 16 anos (décadas de 30 e 40). A docente relatou que ainda não havia trabalhado com a obra em um dos seus projetos por insegurança, já que se trata de um livro bastante denso, com questões raciais e de gênero difíceis de compreender e abordar na sala de aula. Ana Júlia compartilhou lacunas na sua formação em relação a abordagem da temática da Segregação Racial estadunidense, período socio-histórico da obra de Angelou (2000), e receio em trabalhar questões de abuso sexual<sup>24</sup> presente no livro.

Como mulher negra, militante e pesquisadora, expus meus conhecimentos de vida e teóricos sobre a temática racial, propondo a construção de um planejamento e de estratégias para trabalhar o livro de Angelou (2000). Já conhecia a escritora e militante dos direitos civis estadunidense Maya Angelou, e compreendi na demanda da professora uma oportunidade preciosa para pensarmos colaborativamente propostas que discutissem sobre o período da segregação racial nos EUA, tema de outros textos literários que já conhecia da autora, relacionando com período pós-Abolição da Escravidão no Brasil.

A parceria aconteceu durante os meses de março a maio de 2021, em um total de sete encontros<sup>25</sup> pela plataforma *Google Meet*<sup>26</sup> com os estudantes. No mês de junho também estive presente em reuniões com o grupo, porém somente como colaboradora, a pedido da professora Ana Júlia.

As seções a seguir tratam de ações iniciais da parceira e do desenvolvimento da parceria em si.

### 3.6.1 Ações iniciais

---

<sup>24</sup> A obra já foi proibida em diversos países por narrar uma vivência de estupro sofrido pela autora.

<sup>25</sup> Inicialmente seriam seis encontros, entretanto foi preciso realizar um a mais por motivos de chuva forte e instabilidade na internet. Os encontros são descritos na seção 3.6.2.

<sup>26</sup> Conforme relatado na seção 3.3, devido a pandemia da covid-19, as atividades presenciais foram suspensas no período de geração de dados e os encontros com os estudantes aconteceram de forma online.

Para o desenvolvimento da parceria, duas ações iniciais foram pensadas e construídas pela pesquisadora e pela professora Ana Júlia: a criação de uma pasta no *Google Drive* e o planejamento da condução do suporte *I know why the caged bird sings*.

#### 3.6.1.1 Pasta no *Google Drive*

Após os contatos iniciais, a primeira ação de colaboração realizada foi a criação de uma pasta no *Google Drive* com a obra de Angelou (2000) em PDF e estudos sobre as temáticas raciais e ensino de LI que já haviam sido levantados na parte inicial da pesquisa. A professora já tinha uma edição da autobiografia em PDF e a compartilhou por *e-mail*.

A pasta foi criada pela pesquisadora e os estudos foram compartilhados com a professora Ana Júlia, a fim de oferecer abordagens teóricas possíveis para a condução da parceria. É importante ressaltar que, desde os primeiros contatos, Ana Júlia relatou o interesse em ingressar em um curso de mestrado. Logo, a pasta com artigos e estudos também teve o objetivo de auxiliar a docente a ter acesso às teorias da LA e à discussão sobre letramento acadêmico. No decorrer da pesquisa, a pasta foi sendo alimentada pela pesquisadora com mais estudos sobre LRC e LL, planos de aula, apresentações e todos os materiais produzidos. Ana Júlia também solicitou à pesquisadora vídeos sobre a temática racial no Brasil para a apresentação em um evento com os demais professores da escola lócus da pesquisa. As sugestões de vídeo também foram adicionadas na pasta.

A seguir, trataremos da condução da obra literária nas aulas de LI.

#### 3.6.1.2 Condução do suporte *I know why the caged bird sings*

Outro importante direcionamento inicial realizado colaborativamente foi a elaboração de estratégias para a condução da autobiografia de Angelou (2000). Ao ler a obra pela primeira vez, considerei-a extensa (a edição que utilizamos tem o total de 99 páginas) e de escrita bastante desafiadora, já que foi publicada, originalmente, em 1969. Durante minha experiência na graduação (Letras Licenciatura em LI pela UFOP), tive algumas oportunidades de trabalhar com a literatura em ambientes de formação, entretanto havia trabalhado com gêneros mais curtos, como poemas e

contos. Ainda não havia trabalhado com gêneros mais longos em LI, de maneira que a extensão do livro me preocupava. Assim como nos diz Lourenço (2011) e Wierlerwicki (2011), é importante escolher obras que tragam conforto e interesse aos aprendizes, evitando experiências negativas.

Questionando a professora Ana Júlia sobre os desafios de se trabalhar com obras extensas em aulas de LI e como ela se sobressai nesse sentido, a docente relatou utilizar o recurso *Google Tradutor* para traduzir, literalmente, os textos literários. Segundo Ana Júlia, após esse momento de decodificação do texto, discussões críticas são construídas com os estudantes. Questionando a professora se era grande o número de estudantes que tinha acesso ao dicionário *online*, ou mesmo que participava ativamente desses momentos do projeto, a docente relatou que dicionários físicos são disponibilizados para os estudantes, mas muitos optam por não participar dos projetos de literatura. Esses estudantes são atarefados com exercícios de gramática ou outras atividades mais “tradicionais”, enquanto que os que optam por participar dos projetos desenvolvem atividades de tradução literal e discussão sobre a leitura. Como os objetivos deste estudo giram em torno de sentidos para além das habilidades cognitivas, neste momento, em consonância com os estudos de Leite (2014), diagnostiquei “[...] uma situação a ser melhorada” para a coletividade (p. 99).

A “[...] estratégia de trabalho da pesquisadora” (LEITE, 2014, p. 99) foi a procura de teorias que discutem a construção de práticas de letramento e o uso do texto literário para além da perspectiva cognitiva e de decodificação na aula de LI. Os estudos foram compartilhados na pasta do *Google Drive* com a professora Ana Júlia para diálogo formativo e reflexão sobre práticas passadas e futuras em diálogo com as pesquisas. O *Letramento Literário e a (ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em Línguas Inglesa*, de Daiane da Silva Lourenço (2011), e a dissertação da pesquisadora Carolina Martins dos Santos (2015), intitulada *O ensino de literatura na Escola Regular como brecha para o letramento crítico*, foram os primeiros estudos compartilhados e auxiliaram bastante no processo de fortalecimento da identidade pessoal e profissional das docentes.

Lourenço (2011) discute a relevância da literatura na aula de LI e apresenta o trabalho de Street (1993)<sup>27</sup> sobre dois modelos de letramento para discutir o

---

<sup>27</sup> STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

conceito letramento literário para a disciplina: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Práticas de decodificação preocupadas exclusivamente com aspectos cognitivos do uso da língua escrita são relacionadas ao primeiro modelo. Segundo Lourenço (2015), o modelo autônomo de letramento, que lidera as práticas de letramento no ambiente escolar, considera o texto literário fechado nele mesmo, “[...] sem ter relação com o contexto de sua produção para ser interpretado” (p. 97). Street (2020) afirma que essa perspectiva de letramento supõe que práticas de leitura na sala de aula trazem resultados pacíficos, homogêneos e pré-estabelecidos e que o sucesso (ou fracasso) escolar de aprendizes é resultado de (falta de) competências individuais.

Em contrapartida, o modelo ideológico de letramento compreende a “[...] literatura como textos ficcionais sujeitos a modificações histórias, sua relação dialógica com outros textos, o contexto de produção, a linguagem, o leitor, e sua circulação em outras formas além da grafada” (LOURENÇO, 2011, p. 98). Street (2020) compreende que as práticas de letramento são sempre “[...] ideologicamente situadas” (p. 160), e essas significações sociais precisam ser destacadas em detrimento de “aspectos técnicos” e cognitivos. Lourenço (2011) afirma que a leitura literária envolve o leitor com o texto por meio de um ato de fingir em uma construção de diálogo, “[...] por meio da recepção, da resposta do leitor, o qual produz significados” (p. 104). A partir dos estudos da pesquisadora, (des)construí conhecimento sobre letramento literário e suas múltiplas possibilidades na sala de aula de LI quando sustentado pelo modelo ideológico de letramento.

As práticas apreendidas no trabalho de Santos (2015) utilizam o primeiro capítulo da autobiografia de Maya Angelou e um poema da escritora intitulado *Caged Bird*. O estudo de Santos (2015) possibilitou a (des)construção de conhecimento sobre o uso de textos literários extensos e vislumbrei possibilidades de tratar de capítulos da obra, ao invés de sua totalidade. Amparado nas teorias do LC, o estudo de Santos (2015) também defende a construção de sentidos entre o leitor e a obra de Maya para além da tradução “[...] palavra por palavra”. As práticas desenvolvidas pela autora e ministradas pela professora participante da sua pesquisa privilegiam o uso de imagens e discussões em grupo, apontando a relevância de modelo autônomo de letramento em não considerar a literatura como um sistema fechado em si mesmo.

A pesquisadora defende que são nas experiências de interpretação do texto literário que se revelam “brechas” para discussões críticas (SANTOS, 2015). O

estudo de caso desenvolvido pela autora revela a relevância da autobiografia de Angelou (2000) na promoção do LC nas aulas de LI a respeito da desconstrução de discursos oriundos da democracia racial que insistem que não há racismo no Brasil. Esta pesquisa avança ao ouvir estudantes negros nas aulas de LI e compreender, a partir da escuta discursiva, os efeitos da ficcionalidade da autobiografia de Angelou (2000) na constituição identitária desses sujeitos. Este estudo também prossegue ao se lançar na missão de compreender como a professora-parceira do estudo (des)constrói conhecimento docente sobre educação antirracista, ao planejar e ministrar práticas de LLRC em colaboração com a pesquisadora.

A “[...] formulação da estratégia” (LEITE, 2014, p. 99) para esses momentos formativos com a professora-parceira se deu na elaboração de um quadro (APÊNDICE G) com a temática de cada capítulo da autobiografia e na discussão sobre a possibilidade de trabalhar com capítulos, ao invés do livro completo como em suas práticas passadas. Apresentei<sup>28</sup> a tabela durante reuniões de planejamento e compartilhei com a professora-parceira alguns apontamentos dos estudos de Lourenço (2011) e Santos (2015) para discussão colaborativa sobre conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, construção de sentido e relação de diálogo entre o leitor e livro e multimodalidade nas práticas de letramento literário. Nos primeiros momentos, a proposta não foi aceita pela professora Ana Júlia, por se afastar da ideia de dependência e autonomia da literatura. A docente relatou receio de não aprofundar nas questões do livro caso a leitura fosse feita somente por capítulos.

A recusa perante as propostas também faz coro com as análises apreendidas no trabalho de Castro (2018). A autora discorre sobre a relação entre uma “professora de LI” e uma “pesquisadora” na parceria universidade-escola e revela a necessidade de os docentes se posicionarem nessa relação como possuidores do controle e do conhecimento, especialmente aqueles atravessados pelos sentidos da universidade, como participantes de cursos de EC. Segundo Castro (2018), a posição de “suposto saber”, ou seja, o lugar de mestria na sala de aula é palco de relações de poder que são sustentadas pelos lugares hierarquicamente construídos sobre a universidade e a escola na nossa sociedade. Durante as reuniões das ações iniciais e conversas informais, a professora-parceira frisou resultados

---

<sup>28</sup> Usaremos a primeira pessoa para tratar da relação entre a pesquisadora e a professora-parceira.

positivos de práticas passadas sustentadas pelo modelo autônomo (decodificação e privilégio de habilidades cognitivas) em suas aulas de LI, os quais foram apresentados no seu curso de EC. Compreendemos a presença da EC no discurso de Ana Júlia como uma demarcação do seu lugar de “detentora saber de mestre” apoiada na sua identidade de professora de LI participante de um projeto de EC em uma universidade pública. A EC é vista como um espaço “ideal” no ensino e na aprendizagem de LI (SÓL, 2014). A representação da EC no discurso de Ana Júlia a sustenta na relação de “suposto saber” construída com a pesquisadora.

Conforme discutimos na seção 3.2, momentos de reflexão são importantes na pesquisa-ação colaborativa, para que professores compreendam, investiguem, analisem e tirem suas próprias conclusões sobre suas práticas. A relação foi construída no diálogo formativo acadêmico, conversas informais sobre nossas trajetórias como leitoras e como docentes, compartilhamento de vídeos, canais no *YouTube* que tratam da obra, entre outros momentos de discussão sobre as teorias e o tema. Após esses momentos, decidimos, colaborativamente, optar por privilegiar três capítulos da obra durante o período da nossa parceria, de modo que os demais capítulos serão trabalhados com o grupo após o final da parceria, conforme planejamento. O quadro (APÊNDICE G), construído com as temáticas da autobiografia por capítulos, também será utilizado pela docente nos seus desdobramentos futuros com a obra.

Além do critério de extensão e vocabulário, a escolha dos capítulos também foi guiada pelas possibilidades de explorar aspectos da negritude, ou seja, desafios, elementos históricos, caminhada pessoal, comuns a pessoas negras ao redor do mundo (MUNANGA, 2020). A autobiografia de Angelou é organizada por capítulos que comportam fases distintas da história de vida narrada pela escritora. Sugerimos à professora Ana Júlia o uso dos capítulos 1, 10 e 14, por se tratarem de um recorte cronológico da infância, adolescência e juventude da escritora, respectivamente. O Quadro 6 é um recorte do quadro (APÊNDICE G), destacando as temáticas dos capítulos selecionados para os encontros realizados em parceria.

**Quadro 6** – Temática dos capítulos

Capítulo	Temática
Capítulo 1: <i>Growing up black</i> .	A autora descreve como aos 5 anos descobriu ser negra quando, ao se apresentar em uma

	Igreja, sente-se ridicularizada pelas pessoas pelo tom da sua pele. A autora relata que sai correndo da Igreja, chorando e sorrindo por estar longe daquele lugar.
Capítulo 10: <i>Graduation</i> .	Maya Angelou descreve que aos 10 anos, na formatura de sua turma no Ensino Fundamental, um homem branco, candidato a prefeito da cidade segregada Saint Louis, em 1940, promete aos formandos empregos medíocres e nenhum futuro acadêmico enquanto exalta as melhorias garantidas aos alunos brancos nas escolas do centro da cidade. A autora narra que um colega, Henry, levanta a sua voz em forma de protesto, encorajando os alunos a não se deixarem abater pelas promessas vazias do candidato.
Capítulo 14: <i>San Francisco</i>	Neste capítulo, Maya conta como foi se mudar para a cidade de São Francisco, em 1942, e se tornar a primeira pessoa negra a ser condutora de bondes de rua na cidade. Naquela época, por lei, era proibido que pessoas negras ocupassem aquele espaço. Maya Angelou narra seus esforços e conquistas ante o racismo estrutural daquela sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Angelou (2000).

Na próxima seção, descrevemos o andamento dos encontros e dos planejamentos das práticas de letramento literário racial crítico. Falaremos sobre as outras etapas do processo formativo discutido nesta seção a partir da avaliação da eficiência das estratégias desenvolvidas, análise e compreensão da nova situação e dos resultados desses processos (LEITE, 2014).

### 3.6.2 Encontros

Nesta seção, descrevemos o planejamento e os momentos dos sete encontros realizados. Conforme descrito na seção 3.5, todos os encontros foram realizados na plataforma *Google Meet*, devido às restrições de isolamento social ocasionadas pela pandemia da covid-19.

#### 3.6.2.1 Encontro 1

O primeiro encontro aconteceu no dia 23 de março de 2021. Inicialmente, o objetivo do encontro foi conhecer os estudantes, a professora e a pesquisadora. Alguns aprendizes ainda não conheciam a professora Ana Júlia devido à distância

física motivada pela pandemia da covid-19. Enquanto os estudantes entravam na sala, as professoras<sup>29</sup> os saudavam com um caloroso “*Good evening!*” e uma apresentação de *slides* era apresentada com uma foto da escritora com o livro nos braços e a frase: “*Welcome! It’s an honor to have you here*”. Não demorou para chegar mensagens no *WhatsApp* da professora Ana Júlia com perguntas dos alunos.

**Profa. Ana Júlia:** Pessoal, relax ok? Tem muita gente me perguntando no privado se é necessário falar em Inglês. Don’t worry! You can speak Portuguese or English. Vamos aos poucos. [...] Don’t be nervous about this, um voto de confiança para dar tudo certo. (Nota de Campo 1).

Durante as conversas que antecederam o encontro, havíamos conversado sobre as questões envolvendo o uso de LI durante os encontros. A professora relatou a sua visão sobre o uso da língua na sala de aula como sendo sempre o seu foco principal. Quanto maior o uso da LI durante a aula da disciplina, mais significativo e proveitoso para o processo de ensino e aprendizagem ali envolvido. Entretanto, o uso da língua materna não é visto como um problema para a docente quando é necessário para os estudantes e para os professores da língua. Então, a professora Ana Júlia ressaltou para os estudantes que aquele espaço era um espaço de aprendizagem e sem julgamentos em relação a habilidades com a LI.

Maya Angelou nasceu em 1930, em Saint Louis. Com apenas 3 anos, foi enviada pelos pais para a cidade de Stamps, no estado de Arkansas, no *deep South* dos EUA. A introdução da obra nos localiza nesse cenário e, durante o primeiro encontro, em consonância com os estudos de Santos, Santos e El Kadri (2021) abordamos o contexto sócio-histórico no qual as palavras da autora são escritas e em que medida podemos encontrar similaridades e diferenças com o contexto da turma. Após uma dinâmica de acolhimento e apresentação dos estudantes e das professoras, exploramos o título da obra a partir de uma imagem retirada de um *blog* de leitura. Compartilhamos e exploramos a imagem com os estudantes e, em seguida, questionamos os alunos sobre os possíveis motivos do canto de um pássaro engaiolado. O adjetivo engaiolado (*caged*) remeteu o grupo à condição de isolamento que vivíamos durante o mês de março no país e outras impressões também foram apontadas pelos estudantes.

---

<sup>29</sup> Refiro-me à pesquisadora e à professora como duas discentes no encontro com os estudantes.

**Manuella:** Pode ser um grito de socorro.

**Jhosué:** Às vezes pode ser um grito pra chamar atenção dos outros para escapar da prisão. (Nota de Campo 2).

Em seguida, apresentamos uma foto de Maya Angelou ainda criança e questionamos os estudantes o porquê da escolha do título do livro de Maya Angelou, refletindo sobre os possíveis motivos do seu canto, quando ela afirma que entende o porquê do canto do pássaro engaiolado. As (não) respostas dos aprendizes revelam sentimentos de desconforto ao falar da temática racial (SANTOS, 2015; PINTO-JÚNIOR; 2020). Os estudantes ficaram em silêncio por algum tempo e, posteriormente, com bastante cautela e com receio, o estudante Tonhão expressou sua opinião e encorajou os demais estudantes a traçarem relações entre o título da obra e as questões raciais que atravessam a escritora.

**Tonhão:** A::: acho que por ela ser uma criança negra, ela / pode se sentir presa pelo preconceito.

**Manuella:** Sim... pelo racismo. Tava pensando nisso também, mas fiquei com medo de falar. (Nota de Campo 3).

Em seguida, os estudantes foram convidados a fazer a leitura de alguns trechos da introdução do livro. Os trechos tratam do período de segregação racial, a partir da lei *Jim Crow*, que esteve em vigor durante os anos de 1876 a 1965, logo, durante 37 anos da vida da autora. Esse período histórico é extremamente importante para compreender as relações raciais no contexto de vida Maya Angelou. O nome da lei segregacionista abriu espaço para discutirmos sobre o termo “*blackface*”. Apresentamos uma imagem de um participante do quadro *Jogo de Panelas*, do programa *Mais Você*, da *Rede Globo*, acusado de ter cometido *blackface*, “fantasiando-se” de uma personagem popularmente conhecida no Brasil como “nega maluca”.

Apresentamos, então, Jim Crow, personagem fictício que leva o nome da lei de segregação racial dos EUA. Discutimos como as leis *Jim Crow* surgiram no país e assistimos a um vídeo na qual o ator Thomas D. Rice, criador do personagem, aparece atuando como Jim Crow, inferiorizando de forma caricata sujeitos negros em tom de “piada”. A temática causou interesse nos alunos e uma discussão relevante foi levantada pela estudante Manuella com outra estudante.

**Manuella:** Aqui no Brasil, eles diminuem o tamanho do problema. Tem demais isso aqui. O povo zuando os preto em programa de televisão / principalmente em programa de humor como você colocou aí.

**Aluna:** Posso fazer uma pergunta? ((CLARO)) vocês acreditam que exista o racismo ao contrário?

**Manuella:** Racismo reverso?

**Aluna:** Não quero causar polêmica, tá gente? É só uma pergunta mesmo (risos) não sou racista. (Nota de Campo 4).

A discussão entre as discentes girou em torno das temáticas do “racismo reverso” e também da apropriação cultural. A Aluna questionou o posicionamento de mulheres negras que criticam mulheres brancas que usam tranças já que mulheres pretas alisam o cabelo e não são acusadas de apropriação cultural pelas mulheres brancas. O comentário da Aluna gerou dúvidas entre os participantes e alguns deles, inclusive a professora Ana Júlia, debateram o questionamento, reproduzindo discursos como “cada um faz o que quer”, apontando a crença da ideia de racismo reverso. O estudo de Pinto-Júnior (2020) já havia me alertado sobre como esse discurso do “racismo reverso”, que se faz presente no “[...] discurso colonizador [...] a fim de silenciar as vozes negras” (p. 50), está presente nas salas de aula. Compartilhei, então, uma imagem que havia circulado nas redes sociais e perguntei ao grupo: *Is this image true or false?*

Figura 2 – Representação da impossibilidade da ideia de “Racismo Reverso”



Fonte: *Twitter* Quebrando o Tabu<sup>30</sup>.

Todos os estudantes e a professora Ana Júlia responderam: *false*. Discutimos sobre o racismo como algo que está para além de xingamentos, usar ou

<sup>30</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3JGQfRF>. Acesso em: 10 dez. 2021.

não usar trança ou casos isolados na televisão. Busquei trazer, brevemente, como não é possível haver “racismo reverso”, pois o racismo se trata de uma opressão de jogos de poder, nos quais o grupo de identidade racial negra enfrenta desumanização constantes e sistemáticas, impossibilitando cenas como esta retratada na imagem, de uma garota branca sendo apresentada apenas a possibilidades de compras de bonecas negras. Confesso que este foi um dos momentos de maior reflexão durante meu processo com os estudantes. Conforme nos afirma Santos (2021), tratar questões raciais em sala de aula é algo que requer domínio e cuidado, já que se trata de um assunto sensível e a atmosfera *online* não facilita em nada o processo. Finalizamos a discussão pontuando a importância de se conhecer as culturas que estão por trás do uso de aparatos estéticos, como as tranças e o alisamento capilar, para além da culpabilização. Os estudantes, inclusive as estudantes que protagonizaram a discussão, relataram ter compreendido a questão do racismo reverso como algo impossível de ser real.

Para finalizar o encontro, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: “Maya Angelou’s childhood was hard. *What kinds of problems do you think she had at that time?*”. Em seguida, os convidamos para o encontro seguinte.

### 3.6.2.2 Encontro 2

O segundo encontro aconteceu no dia 30 de março de 2021 com vários desafios. No referido dia, a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) enfrentava uma forte chuva e a conexão de internet dos participantes do encontro estava bastante comprometida. Optamos por continuar o encontro enquanto pudéssemos.

Iniciamos o encontro retomando a pergunta do último encontro, que procurava inferir algumas dificuldades que a escritora poderia enfrentar como menina negra no contexto da segregação racial nos EUA. Daniel compartilhou suas lembranças da aula anterior e disse que pensou na pergunta e lembrou alguns momentos na escola onde ele e outros colegas haviam sido vítimas de racismo. O estudante acrescentou que sempre se sentiu igual a todos e nunca se deixou abalar pelo racismo vivido na escola, mas sabe que é uma realidade compartilhada por várias pessoas negras e imagina que Angelou viveu situações parecidas na escola. Tentamos dar continuidade com o encontro, apresentando o primeiro trecho

selecionado do primeiro capítulo da autobiografia para discussão, entretanto a chuva começou a ficar mais intensa e a compreensão dos estudantes se tornou inviável. Alguns estudantes abriram o microfone para tentar falar e, por vezes, não era possível escutá-los.

Resolvemos, então, encerrar o encontro, aproximadamente, 19 minutos após seu início e convidamos os estudantes para o encontro na terça-feira seguinte, para retomarmos a leitura e discussões do capítulo 2.

### 3.6.2.3 Encontro 3

O terceiro encontro do grupo aconteceu no dia 6 de abril de 2021. Retomamos alguns *slides* do primeiro encontro para lembrar o período sócio-histórico da segregação racial nos EUA. Em seguida, sob eco dos estudos de Santos (2015), utilizamos o recurso imagético para auxiliar na construção de sentidos dos estudantes sobre o capítulo que introduz a autobiografia da autora. No capítulo 1, Maya narra sua experiência de menina negra “[...] sentindo-se assustada e deslocada, e consciente do seu próprio deslocamento” (FRANCISCO, 2017, p. 2) na sociedade. Compartilhamos e exploramos então, a imagem de Maya Angelou com 5 anos de idade.

Durante o planejamento dos encontros, discutimos sobre a intensidade da narrativa de Angelou (2000), procurando compreender de que forma poderíamos tratá-la com os estudantes, levando em consideração também o sistema remoto que estávamos inseridos. Em sociedades racistas, como a brasileira e a estadunidense, crianças negras são atravessadas identitariamente por discursos racistas nocivos à suas psiques (SILVA, 2017). Tratar de assuntos dessa profundidade subjetiva deve ser encarado como uma atividade regada de afeto e cuidado, para não causarmos ainda mais estigma ou dores para estudantes negros em sala de aula (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021). Dessa forma, selecionamos os trechos do capítulo intitulado *Growing up black* e, a cada dois ou três trechos lidos, problematizamos juntos situações que crianças negras enfrentam no seu processo de crescimento, partindo do texto literário e expandindo para as nossas próprias vivências naquele período. Foram feitos os seguintes questionamentos:

*Na sua opinião, por que Maya acredita que precisa ser uma garota branca para se sentir “certa no mundo”?*

*Maya chorou, urinou e riu ao fugir da igreja. Por que ela teve todos esses sentimentos naquele momento?*

*Você já se sentiu “errado no mundo” como Maya? Esses sentimentos podem silenciar uma pessoa como silenciou Maya?*

Durante os momentos de reflexão, os estudantes trouxeram à baila uma discussão que estava na mídia brasileira naquele período. A filha da participante da 21ª edição do *reality show Big Brother Brasil*, MC Pocah, de apenas 4 anos, foi vítima de racismo na internet. A intervenção dos estudantes foi um relevante momento para refletirmos sobre o global e o local. Enquanto falamos do desejo pela branquitude da personagem, os estudantes acessaram memórias discursivas sobre um evento recente no seu país que se relaciona à condição de constituição identitária de crianças negras. A discussão proporcionou momentos de LRC já que os estudantes foram capazes de compreenderem violências raciais relacionadas ao desejo pela branquitude como norma, fazendo-os questionar sobre a condição da infância negra e a constituição identitária de sujeitos negros durante este período, posicionando a situação narrada na autobiografia de Angelou (2000) dentro de um escopo mais amplo sobre seus próprios contextos.

Outro ponto levantado pela intervenção dos estudantes e pela professora Ana Júlia foi o aumento das discussões raciais nas mídias após as manifestações antirracistas iniciadas no mundo todo após o assassinato de George Floyd, nos EUA, em maio de 2020. Segundo Moraes e Mottinha (2020), o mês de junho de 2020 foi o que mais houve pesquisas sobre temáticas raciais no *Google Brasil*. O interesse na pergunta “o que é racismo estrutural” foi recorde em 2020 e palavras como “privilégio” e “privilégio branco” também tiveram muitas buscas no país. Os autores também apontam a pergunta “Como combater o racismo” como outra temática racial bastante pesquisada no país durante o ano de 2020 (MORAES; MOTTINHA, 2020). Os estudantes e a professora-parceira relataram a necessidade de se falar ainda mais sobre essas temáticas no Brasil de hoje.

**Jhosué:** É só o começo ainda. Temos que falar mais.

**Professora Ana Júlia:** 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 6).

Para finalizar o encontro, enviamos um *link* de uma atividade (APÊNDICE H) na plataforma *Google Forms*, para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões sobre a discussão feita a partir do primeiro capítulo, refletindo sobre o modo como o racismo também silencia crianças brasileiras, como silenciou Maya Angelou, impossibilitando-a de apresentar seu poema na noite de Páscoa.

#### 3.6.2.4 Encontro 4

O quarto encontro ocorreu no dia 13 de abril de 2021. Iniciamos compartilhando as respostas dos estudantes da atividade (APÊNDICE H) proposta no encontro anterior. Na atividade, anexamos uma ilustração de uma garota negra de vestido roxo com uma tarja na boca, sinalizando o silenciamento de Maya Angelou narrado no capítulo primeiro da autobiografia.

Figura 3 – Representação do Capítulo *Growing up Black*



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Angelou (2000), p. 1.

A imagem com um dos trechos lidos no encontro anterior seguiu com pergunta: “*Como crianças brasileiras são tratadas no Brasil? Você sente/acredita que o racismo silencia crianças no Brasil assim como silenciou Maya?*”

As respostas dos estudantes foram compartilhadas em volta de fotos de crianças negras brasileiras que foram mortas no ano de 2020 e 2021 e que tiveram bastante repercursão, como a morte de George Floyd nos EUA destacado no encontro anterior. Enquanto lia as respostas dos estudantes, a professora Ana Júlia chamou atenção para um conceito importante do racismo em sociedades diaspóricas

que já havíamos discutido em momentos anteriores de planejamento: “racismo estrutural”. Ana Júlia questionou os aprendizes novamente sobre o tema. Alguns estudantes levantaram questões como:

Mary: [...] *não é só quando aparece na televisão, essas coisas.* (Nota de Campo 7).

Assim como salienta Ferreira (2012), a presença de vocabulários específicos sobre a temática antirracista, como o termo *racismo estrutural*, representam momentos de oposição, ruptura e desafio à ideologia racista. Importante ressaltar que o termo foi trazido pelos estudantes em LI, indicando o uso da língua pelos estudantes durante as práticas de LLRC. Esta oportunidade foi extremamente benéfica para discussões sobre as relações raciais no contexto brasileiro, propiciando novamente questões como *blackface*, “racismo reverso” e apropriação cultural, conforme defende o LRC.

Figura 4 – Respostas dos Estudantes



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, apresentamos uma foto de Maya Aneglou com, aproximadamente, 12 anos de idade para possibilitarmos momentos de construção de sentido dos estudantes sobre o próximo capítulo, suporte para nossas discussões e diálogos. Durante o planejamento da oficina, com leituras mais avançadas e maduras sobre LL na caminhada teórico-metodológico da pesquisa, propus à professora Ana Júlia um momento de apresentação dos personagens do capítulo novo. A apresentação foi feita a partir de imagens retiradas da internet, representando os personagens narrados pela escritora. A representação imagética desses personagens auxilia o processo de imaginação dos estudantes (SANTOS, 2015) já que os sujeitos se manifestaram positivamente em relação às imagens, construindo

sentido sobre eles. Dois estudantes se manifestaram no *chat* perguntando se as imagens eram realmente dos envolvidos na autobiografia de Maya. Revelei que era só uma estratégia de envolvimento com a história, e alguns estudantes e a professora-parceira riram e elogiaram a beleza física de alguns dos personagens, deflagrando momentos de (des)construção de discursos positivos sobre o corpo negro.

Em seguida, fiz a leitura de um trecho inicial do capítulo 10 para convidar os estudantes para o próximo encontro, destacando o salto cronológico que daríamos sobre a vida da escritora. Nesse momento, Ana Júlia ressaltou aos estudantes que a obra de Maya era organizada por capítulos independentes e que a leitura seria feita dessa forma, mas que, em outro momento, os outros capítulos seriam lidos pelo grupo.

Dentre os personagens apresentados, havia um homem branco. Finalizamos o encontro com a seguinte frase:

*O que Mr. Edward Donlevy estava fazendo em uma formatura de uma escola segregada (somente para pessoas negras?)*

No final do encontro, a professora Ana Júlia, em ligação por telefone, relatou sua satisfação em trabalhar apenas refletindo sobre o capítulo 1, “[...] sem nenhuma pressa para acabar com o livro todo”, a fez sentir muito satisfeita com a estratégia que traçamos. Segundo a professora, a estratégia de ler a autobiografia por capítulo irá ajudá-la em seus planos docentes, já que pode ser usada por vários meses e com várias turmas. Refletindo sobre momentos de “[...] desenvolvimento das estratégias e avaliação de sua eficiência” (LEITE, 2014, p. 99), a colaboração parece ter contribuído para o fortalecimento da identidade docente da professora Ana Júlia.

### 3.6.2.5 Encontro 5

Na reunião de planejamento do encontro 5, discutimos sobre a estratégia de uso dos capítulos independentes da autobiografia na tentativa de “[...] análise e a compreensão da nova situação” (LEITE, 2014, p. 99). No diálogo formativo, a professora Ana Júlia compartilhou impressões sobre práticas do passado e práticas do presente, indicando (des)construção de conhecimento docente em relação ao uso do texto literário na sala de aula após a colaboração na pesquisa. A docente relatou que o uso de capítulos, imagens, trechos e momentos de discussão nas práticas em colaboração vão permanecer na sua caminhada docente com o uso de obras literárias

extensas. Podemos concluir que os “[...] resultados desse processo inicial” na empreitada formativa da colaboração caminham-se para uma reflexão da professora-parceira sobre suas práticas do passado e do presente, caminhando para construção de conhecimento sobre práticas de letramento literário sustentadas pelo modelo autônomo.

O quinto encontro aconteceu no dia 20 de abril de 2021, e o iniciamos com o *slide* de apresentação dos personagens exposto na semana anterior. Retomamos o questionamento sobre a presença de Mr. Edward Donlevy (um homem branco) na formatura de Maya, abrindo espaços para interpretação dos estudantes.

No capítulo 10, intitulado *Graduation*, a escritora escreve sobre sua formatura no Ensino Fundamental I e revela as condições de pessoas negras em sociedades segregadas racialmente. Ao narrar a cerimônia, Maya apresenta vários personagens. Os trechos selecionados colaborativamente para leitura traziam três novos personagens: o diretor da escola, Mr. Edward Donlevy e Herry Reed. O maior número de diálogos no capítulo possibilitou o uso da dramatização e interação dos estudantes com o livro de forma mais lúdica (GOMES, 2008). Ana Júlia gostou bastante da ideia e, a título de exemplo, um áudio de um amigo pessoal da pesquisadora dramatizando a fala do diretor foi tocado para Ana Júlia e, posteriormente, para os estudantes. Esse momento foi recebido de forma bastante positiva pela docente e pelos estudantes. Em seguida, convidamos os estudantes para fazer a leitura dos demais personagens e trechos selecionados. Estes momentos de dramatização dos estudantes, assim como já apontado por Gomes (2008), mostrou-se como uma valiosa oportunidade para o uso da LI nas práticas de LLRC na sala de aula de LI.

O personagem Mr. Edward Donlevy representa um candidato a prefeito na cidade de Maya que, em um discurso na cerimônia de formatura, promete, se eleito, cursos de carpintaria e culinária para os jovens daquela escola, além de uma quadra de esportes. Angelou (2000) narra que, para as escolas das crianças brancas, Mr. Donlevy promete aulas de arte e ciência, com equipamentos de última geração. A escritora narra como toda a alegria da cerimônia se esvaiu com Mr. Edward Donlevy, quando ele terminou seu discurso e foi embora da cerimônia. Angelou narra sentimentos de desânimo e tristeza de todos os presentes na formatura. Para problematizar essas questões levantadas pela escritora, propomos dois momentos de reflexão:

Como a classe se sentiu depois do discurso de Mr. Edward Donlevy?

Se você estivesse na situação de Maya, como você se sentiria?

Os estudantes revelaram sentimentos de impotência, já que se tratavam apenas de crianças, sem maturidade para enfrentar a norma da sociedade vigente. As respostas dos estudantes elucidam a importância do LRC na construção de habilidades e conhecimentos sobre o enfrentamento do racismo (FERREIRA, 2014).

No final do capítulo, Angelou (2000) narra que um colega de classe, Henry Reed, vai até o palco e começa a cantar o hino *Lift every voice and sing*<sup>31</sup> em protesto contra o destino racista que o futuro da cidade havia traçado para eles. Quando li essa passagem do livro, fiquei muito surpresa, pois já havia escutado alguns cantores negros estadunidense cantando esse poema, porém não conhecia sua historicidade. Procurei vídeos no *YouTube* com a performance do hino e compartilhei com Ana Júlia. A proposta de uso do recurso audiovisual foi mais um momento formativo da professora Ana Júlia. A princípio, a docente relatou novamente receio de “fugir” do propósito do texto literário, mas, no diálogo formativo, discutimos sobre os conceitos de multimodalidade e construção de sentido trazido nos estudos sobre LL, já mais robustos em nossa pasta do *Google Drive*.

O vídeo<sup>32</sup> que mais nos chamou atenção foi uma apresentação da cantora Alicia Keys. A performance foi feita no dia 10 de setembro de 2020 e destaca o contexto pandêmico (representado pela presença de máscaras e distanciamento social) e as manifestações antirracistas ocorridas no país em maio de 2020 que já haviam sido tema de discussões do grupo. O objetivo do vídeo foi ampliar condições de interação e construção de sentidos com a historicidade da autobiografia de Angelou (SANTOS, 2015; SANTOS; SANTOS; EL KEDRI; 2021). Os aprendizes se manifestaram positivamente, reverberando sentimentos de emoção e surpresa em relação à atitude de Harry Reed o que indica êxito das práticas de LLRC na construção de condições positivas de constituição identitária desses sujeitos negros.

---

<sup>31</sup> “Ergam todas as vozes e cantem”, em português. É um poema escrito por James Weldon Johnson e transformado em música por J. Rosamond. É considerado nos Estados Unidos o hino nacional negro. “A Associação pelo Avanço das Pessoas Negras (NAACP, na sigla em inglês), que luta pelos direitos civis de minorias étnicas nos EUA, adotou ‘Lift every voice and sing’ como sua música oficial em 1921”. (AMARAL, 2020, p. 42).

<sup>32</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3sX1luX>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Ao final, convidamos os aprendizes para o próximo encontro apresentando nos *slides* um pequeno resumo do que viria pela frente, já que a nossa história tomaria um salto de três anos. O estudante Daniel perguntou qual seria o próximo capítulo lido, pois ele iria tentar conseguir o livro em português e fazer a leitura antecipadamente, pois a curiosidade estava demasiada para esperar até a próxima terça-feira. Uma das estudantes, inclusive, voluntariou-se a enviar o livro em português no grupo do *WhatsApp*. O desejo do estudante indica o envolvimento com a autobiografia, mas joga luz no modelo autônomo do letramento em aulas de LI e os desafios das práticas de LLRC (WIELEWICKI, 2011). Pedimos aos estudantes para continuarmos a leitura juntos, em LI, e Daniel concordou.

No final do encontro, a professora Ana Júlia me telefonou e seus dizeres manifestaram fortalecimento “[...] pessoal e profissional” (PIMENTA, 2005, p. 528). A Nota de Campo a seguir é trazida para avaliar os efeitos do modelo autônomo de letramento nas práticas em colaboração com a pesquisadora na identidade da professora-parceira. Seus dizeres parecem expor uma análise da sua prática, construção de novos saberes e valorização do seu trabalho.

Profa. Ana Júlia: Marcela, eu tô muito animada!!! Você viu? Eles lendo, fazendo as vozes (risos) menina, você é danada mesmo, né? Arrumou uma fotinha dos personagens (risos) Achei ótimo isso! Vou fazer sempre assim. Colocar imagens, outras vozes, trazer o aluno pra dentro do capítulo MESMO! Agora, eu acho que podemos focar mais nas imagens. Tenho certeza que chamou muita a atenção deles. (Nota de Campo 8).

### 3.6.2.6 Encontro 6

As formas de interações possíveis com os estudantes foi sempre um tópico bastante discutido nas reuniões de planejamento com a professora Ana Júlia. Uma das perdas mais expressivas da pandemia da covid-19 para a educação foi o essencial para o estabelecimento de relações sociais: a aproximação. Conforme dito anteriormente, trabalhei em uma escola da rede particular de ensino em Belo Horizonte durante boa parte do andamento deste estudo, e a realidade das câmeras e microfones desligados faziam parte da minha rotina docente. A fim de incentivar a participação dos estudantes, propus uma atividade de *quiz* (APÊNDICE I) sobre acontecimentos específicos da leitura do capítulo 10. Relembramos alguns personagens importantes na vida de Angelou, consequências do racismo estrutural e

o hino *Lift every voice and sing*. A atividade proporcionou bastante interação entre os estudantes, principalmente pelo *chat*, já que as respostas podiam ser dadas apenas com a alternativa escolhida na questão de múltipla escolha, característica de um *quiz* (APÊNDICE I).

Figura 5 – Recorte de interação via *Chat*

```
00:08:42.853,00:08:45.853
. . . : Ele fez um discurso prometendo várias coisas se eu não me engano

00:08:59.648,00:09:02.648
. . . Ele cantou uma música tbm

00:13:51.415,00:13:54.415
. . . : 1940

00:14:05.604,00:14:08.604
. . . 1940

00:15:43.879,00:15:46.879
. . . : A

00:16:25.023,00:16:28.023
. . . President

00:17:33.622,00:17:36.622
. . . : Art

00:18:01.027,00:18:04.027
. . . Pela foto art
```

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conforme dito no parágrafo anterior, o objetivo da atividade *quiz* (APENDICE I) foi proporcionar maiores oportunidades de interação com os estudantes. Entretanto, a atividade, além da interação dos estudantes, também proporcionou momentos de uso da LI por parte deles, como é possível observar na Figura 5 através dos vocábulos *president* e *art*. A Figura 5 também elucida processos de construção de sentido dos estudantes sobre as práticas de LLRC a partir do capítulo 10 da obra, reverberando suas impressões e retomando momentos dos personagens.

Em seguida, apresentamos uma imagem da escritora Maya Angelou mais velha, com, aproximadamente, 15 anos. A imagem estava em um *slide* anunciando o capítulo 14. Prosseguimos o encontro explicando a passagem de tempo que teríamos (1940-1943) e que Maya estava, agora, de volta a sua cidade natal, Saint Louis, na casa de sua mãe. Como neste encontro recebemos estudantes que não estavam com o grupo no primeiro encontro relembramos alguns aspectos da sociedade segregada narrada por Angelou (2000), pedindo aos estudantes que participaram dos primeiros encontros que pudessem relembrar aspectos importantes desse período sócio-histórico (questionamentos como: o que foi a segregação racial, como se dividia o

país geograficamente em relação a essa problemática e como essa realidade impactava nas relações familiares da escritora).

Após essa revisão de elementos importantes para a leitura do capítulo, apresentamos um diálogo entre os personagens da mãe e o irmão de Maya. O trecho foi selecionado para leitura, pois a discussão entre mãe e filho ocasiona uma mudança de comportamento na vida de Maya Angelou, que é tratado no decorrer do livro. Optamos por fazer esse momento de pré-leitura já com trechos do novo capítulo depois de refletirmos sobre a necessidade da curiosidade despertada nos estudantes. O diálogo foi lido por mim e por um estudante. O estudante revelou ter problemas com questões que ele chamou de “pronúncia” e solicitou ajuda a mim. Nesse e em vários momentos de leitura dos estudantes, práticas de LLRC parecem ter colaborado para o uso oral da LI (GOMES, 2008; LOURENÇO, 2015). Descobrimos, com o diálogo, que Maya resolve procurar um emprego.

Finalizamos o encontro convidando os estudantes para o encontro seguinte. O encontro foi finalizado com muita curiosidade sobre o que a Maya iria fazer depois da discussão entre seu irmão e sua mãe.

### 3.6.2.7 Encontro 7

O sétimo encontro ocorreu no dia 4 de maio de 2021. Durante a reunião de planejamento, a professora-parceira sugeriu o uso do aplicativo *Canva*, para que ela pudesse aprender a utilizá-lo. Apresentei o aplicativo a Ana Júlia no início da parceria, e ela se interessou pelas possibilidades estéticas do *site* para a construção de apresentações e *folders* de divulgação. Auxiliei a professora durante todo o processo de construção dos *slides*, ajudando com o manuseio das ferramentas.

Iniciamos o encontro compartilhando um *slide* com as duas fotos de Maya Angelou que nos acompanharam nos capítulos 1 e 10 e refletindo brevemente sobre a trajetória narrada até ali. No capítulo 14 da autobiografia, Angelou (2000) narra um dos grandes feitos de sua jornada de vida. Aos 16 anos de idade, quando morava com sua mãe na cidade de São Francisco, no estado da Califórnia, Maya se tornou a primeira condutora negra de bondes de rua na cidade. Até 1944, nunca havia tido uma pessoa negra ocupando esse espaço de trabalho em São Francisco. Angelou (2000) narra as dificuldades, lições e reflexões que atravessaram seus dias no

processo de se tornar aquilo que ela desejava, mesmo com todas as chances contra ela.

Dois estudantes foram convidados a reler o diálogo entre a mãe e o irmão de Maya, exposto no final do último encontro. Em seguida, outros dois estudantes foram convidados a ler um diálogo entre Maya e a recepcionista da agência de transporte público. A escritora narra vivências de racismo cordial (FRANCISCO, 2017). Maya descreve que enxerga a recepcionista como sendo mais uma vítima do racismo, repetindo comportamentos de opressão sem ao menos saber de onde eles vieram. Aproveitei a ocasião para relembrar discussões que tivemos sobre as características do racismo à brasileira, construindo sentidos para a interpretação da interculturalidade das práticas de LLRC na aula de LI (SANTANA; NETO, 2018). Após esse trecho, compartilhamos um *slide* com a seguinte pergunta:

*Por que a escritora destaca essa passagem?*

Os estudantes ressaltaram a determinação, resiliência e percepção sobre racismo da escritora. Maya consegue o emprego depois de ficar 14 dias sentada na porta do gerente responsável pela contratação dos condutores e revela algumas pequenas mentiras que foram necessárias quando foi preencher o formulário de contratação da empresa. Construímos juntos um currículo (APÊNDICE J) para Maya por meio do aplicativo *Google Docs* com as informações narradas por ela. Foi um momento de bastante interação entre os estudantes. Em seguida, compartilhamos com os estudantes uma entrevista de Maya Angelou de 2010, em que a escritora relata sua conquista pioneira naquele ramo de trabalho segregado naquela época.

Finalizamos o encontro solicitando aos alunos que acessassem um *link* direcionando para o *site*<sup>33</sup> *Mentimeter* para a realização de uma nuvem de palavras. Alguns estudantes não conseguiram abrir o *site* pelo celular, por dificuldades com internet ou com o próprio aparelho. A nuvem foi feita sob a seguinte instrução:

*Escolha uma palavra que representa a história de Maya pra você.*

Em seguida, compartilhamos a nuvem de palavras com os estudantes e lemos as palavras levantadas pelos estudantes.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Figura 6 – Nuvem de Palavras



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Finalizamos o encontro e aproveitamos para explicar que a minha participação como pesquisadora no Projeto acabava naquele momento e, a partir dos próximos encontros, estaria apenas como colaboradora. Assim, finalizou naquele encontro a geração de dados. Agradei bastante os estudantes pela participação na pesquisa e solicitei a todos que continuassem participando do estudo, concedendo uma entrevista para discutirmos um pouco mais sobre os efeitos da autobiografia de Angelou (2000). Os estudantes manifestaram interesse pela minha permanência no projeto como colaboradora.

No final do encontro, a professora Ana Júlia me telefonou confirmando nossa reunião para planejamento do próximo encontro, relatando se sentir mais segura com a minha presença nos encontros. Como resultado desse processo de colaboração, podemos compreender que processos formativos ocorreram entre a pesquisadora e a professora-parceira da pesquisa, privilegiando reflexões, diálogos formativos e recriando novas ações (LEITE, 2014).

# Capítulo IV: Gestos de Interpretação

*Um herói nasce quando o inimigo vacila. Quando ele comete o maior dos erros: achar que pode acabar com tudo. Mas é nessa hora que ele acaba de fazer tudo começar. (BESOURO, 2009).*

## 4.1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos os gestos de interpretação apreendidos a partir dos dizeres dos estudantes e da professora Ana Júlia. As análises serão apresentadas a partir de eixos temáticos (SÓL, 2014) e os dizeres dos participantes serão trazidos em recortes discursivos<sup>34</sup> (RD). O levantamento de eixos temáticos contribui para a organização das análises da pesquisa “[...] a partir da recorrência da produção de sentidos em torno de um tema”, afastando-se da ideia da categorização de dados (SÓL, 2014, p. 108). Os eixos foram delineados a fim de respondermos às três perguntas de pesquisa que orientam o estudo, são elas:

- a) De que maneira práticas de letramento racial crítico podem corroborar a (des)construção identitária de aprendizes negros brasileiros em aulas de LI?
- b) Em que medida práticas de letramento racial crítico em aulas de LI podem corroborar para o enfrentamento das violências raciais?
- c) De que maneira a professora regente da turma participante dessa pesquisa (des)constrói conhecimento sobre práticas antirracistas ao planejar e ministrar oficinas em colaboração com a pesquisadora?

O primeiro eixo, intitulado *Efeitos de sentido do Letramento Literário Racial Crítico na (des)construção identitária dos aprendizes*, preocupa-se em analisar os efeitos de sentido das práticas de LLRC na constituição identitária dos estudantes.

O segundo eixo, “*Letramento Literário Racial Crítico e o enfrentamento do racismo*”, busca responder à segunda pergunta de pesquisa, que anseia compreender como as práticas de letramento colaboram com o enfrentamento de violências raciais que atravessam os estudantes negros. Os dizeres dos aprendizes fizeram emergir dois subeixos: “*Violências do racismo à brasileira*” e “*Violências contra nossos cabelos*”. O primeiro subeixo joga luz sobre os dizeres dos estudantes em relação à violência do silêncio do racismo à brasileira e o segundo subeixo comporta as análises sobre os dizeres dos estudantes em relação à estética negra.

---

<sup>34</sup> A noção de RD é utilizada a partir do trabalho de Orlandi (1984) e se refere a um fragmento da situação discursiva correlacionado de “linguagem-e-situação” (p. 14).

E, por fim, temos a terceira pergunta que questiona os efeitos de sentido da colaboração com a professora Ana Júlia em relação à (des)construção de conhecimento sobre educação antirracista. Para tal, foi levantado o eixo temático *(Des)construção de conhecimentos sobre Educação Antirracista* emergido dos dizeres da professora-parceira.

Iniciamos esta seção analítica a seguir.

#### 4.2 EFEITOS DE SENTIDO DO LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO NA (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS APRENDIZES

A pergunta “De que maneira práticas de letramento racial crítico podem corroborar a (des)construção identitária de aprendizes negros brasileiros em aulas de LI?” é desembocada de um dos objetivos específicos traçados para o estudo, que consiste em compreender como os estudantes participantes da pesquisa se veem e se sentem diante de práticas de LRC. No RD 01, o enunciado “eu consegui me conectar”, parece trazer à tona os efeitos dessas práticas de letramento na identidade da estudante Chiclete.

**RD01** *Ah cara // em relação às coisas que ela passou eu tentei me colocar no lugar dela, sabe? Tanto na escola e as diferenças, sabe? A escola de pessoas brancas e outra de pessoas negras. Não sei, mas eu me senti um pouco // eu consegui me conectar, entendeu? Com ela // sobre as coisas que ela passou.* (Chiclete – entrevista, grifo nosso).

No enunciado “[...] em relação às coisas que ela passou eu tentei me colocar no lugar dela”, o verbo “tentar” parece expor um movimento de empatia da estudante em relação às violências narradas por Maya. A expressão “colocar-se no lugar do outro” é geralmente utilizada para indicar um ato de empatia em relação a outra pessoa. Ser empático é ser capaz de ouvir os outros e se empenhar para entender seus problemas, dificuldades e emoções<sup>35</sup>. O efeito de empatia flagrado nos dizeres de Chiclete parece levá-lo a um estado de conexão com as dores da escritora. O desliz do significante “[...] tentei me colocar no lugar dela” para “[...] consegui me conectar” parece expor a (des)construção identitária da estudante que se vê capturada (MANNONI, 1994 *apud* SERRANI-INFANTE, 1998) pela história Angelou

<sup>35</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3GT6bP2>. Acesso em: 14 dez. 2021.

(2000). O deslize de sentidos entre “tentar” se colocar no lugar até “conseguir” se conectar com a escritora parece passar especialmente por processos de identificação da estudante com as vivências da trajetória escolar da escritora. No enunciado “[...] Tanto na escola e as diferenças / A escola de pessoas brancas e outra de pessoas negras”, o RD01 parece apontar para o capítulo 10 da autobiografia de Angelou (2000), quando a escritora narra as diferenças entre escolas destinadas a crianças negras e brancas no contexto da segregação racial nos Estados Unidos. A escritora narra que as oportunidades para crianças negras e brancas eram completamente desiguais (“diferenças” RD01), já que, para as escolas de crianças negras, eram destinados pouquíssimos recursos financeiros, estruturais e humanos.

Segundo Orlandi (1998), identificamo-nos com certos discursos porque temos a sensação de que eles “batem” com algo que temos em nós. O enunciado “Tanto na escola e as diferenças” parece expor a construção de sentido da estudante sobre a sua própria vivência escolar como jovem negra brasileira a partir da literatura de Maya na aula de LI. Segundo Gomes (2002), a escola aparece na trajetória de vida de mulheres e homens negros brasileiros como um dos primeiros e principais ambientes palcos de violência racista. Segundo a autora, a escola é um ambiente onde representações negativas e estereótipos sobre o negro são reforçados e perpetuados. Apelidos racistas, por exemplo, muitas vezes são recebidos na escola e acompanham a trajetórias de negras e negros por toda a vida (GOMES, 2002). Em estudos mais recentes, Santana e Neto (2018) confirmam que mesmo após os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, a instituição escolar ainda contribui para a reprodução das desigualdades raciais. Segundo os autores, livros didáticos, práticas pedagógicas de professores e tratamento de profissionais da educação “[...] continuam impregnadas de experiências racistas, discriminatórias e nos currículos impera uma concepção eurocêntrica de educação” (p. 18), que privilegia estudantes brancos em detrimento de estudantes negros e não brancos. O narrar de Angelou (2000) sobre as “diferenças” vividas na sua trajetória escolar em relação a estudantes brancos parece movimentar as filiações discursivas no inconsciente de Chiclete (RD01), construindo elos de identificação com os discursos que a atravessam que também ressoam desigualdades raciais na qual a estudante é (foi) vítima como estudante negra brasileira.

O RD02 também parece exibir traços identificatórios dos estudantes diante de práticas de LLRC nas aulas de LI. Quando questionado sobre como se sentiu

diante das práticas de letramento, a procura pela “palavra certa” parece posicionar o estudante Jhosué como sujeito incompleto que é: em busca da sua completude. Em momentos de identificação, o sujeito tem a impressão da permanência de certa identidade (CORACINI, 2007). Esses momentos podem reverberar a forma como os estudantes compreendem seus relacionamentos com o mundo e suas possibilidades de futuro como sujeitos de sua própria história (DARVIN; NORTON, 2016). O movimento identitário do estudante em “busca” da completude parece deslizar entre os sentidos do adjetivo “defendido” e da expressão “Liberdade de se expressar” no RD02.

**RD02** *Como eu me senti// Eu me senti eu me senti // me senti // como que eu vou falar a palavra certa? / DEFENDIDO. Quando eu vi a Maya eu vi que ela levantou a voz / É:: Freedom né? a palavra / GOSTEI MUITO Liberdade de se expressar // A Maya ela // teve um dos encontros que a gente discutiu sobre isso. A Maya ela // LEVANTOU A VOZ. Ela abriu nossos olhos perante a situação e a partir disso ela nos posiciona a falar. E ela querendo ou não ela não fala muito sobre isso até a parte que eu li só que parece que LENDO o livro da Maya parece que ela quer ouvir a nossa opinião ela QUER ela traz a indignação dela e isso coloca na gente tipo “qual é a minha opinião sobre isso?” E eu me identifico demais com a fala da Maya. É o que eu mais gosto dela. Então tipo eu me sinto assim quando leio sobre a Maya eu fico tipo surreal como essa mulher foi tão trabalhadora determinada chegou aos seus objetivos. Eu me sinto // Não sei se essa palavra certa é:: justificado. (Jhosué – entrevista, grifo nosso).*

O adjetivo “defendido” pode ser interpretado como efeito de práticas antirracistas comprometidas com o cuidado e bem estar dos estudantes (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021). Compreendemos que um sujeito que se diz defendido é aquele que se sente protegido de algo. O efeito de zelo das práticas de LLRC, característica da educação antirracista, parece fazer sentido quando seus dizeres acionam o capítulo 10 da autobiografia da escritora. O enunciado “Quando eu vi a Maya eu vi que ela levantou a voz” (RD02) logo em seguida do adjetivo “defendido” parece expor movimentos identificatórios do estudante no encontro/confronto com a literatura de Angelou na aula de LI, passando pela repetição da expressão “Levantar a voz”. A expressão parece se repetir a partir do hino *Lift every voice and sing*, entoado pelo personagem Harry Reed da autobiografia.

Conforme descrito na seção 3.6.2.5, Angelou (2000) narra que Harry Reed, personagem que representa um colega de turma da autora, vai à frente do auditório da escola e entoou o hino *Lift every voice and sing*, em “[...] tom de orgulho de

pertencimento à comunidade negra” (AMARAL, 2020, p. 42), em resposta à violência racista que os silenciaram naquele ambiente. A letra, contida na autobiografia e trabalhada com os estudantes nos encontros, canta uma mensagem de liberdade e prosperidade quando a comunidade negra ergue suas vozes juntas com coragem e esperança (AMARAL, 2020). A repetição nos dizeres do estudante da expressão “Levantar a voz” diante das práticas de LL não é “[...] mera repetição” (ORLANDI, 1998, p. 208). Ela parece deflagrar efeitos de identificação do estudante sob o eco de discursos de proteção, defesa, comunidade e de liberdade, enquanto o significante da completude imaginada de Jhosué (“a palavra”) desliza-se para os efeitos de sentido do substantivo em LI “Freedom” (RD02).

Segundo Revuz (1998), a LE abre outros espaços de significação do sujeito de tal forma que “[...] o *eu* da LE não é, jamais, completamente o da língua materna” (p. 225). O *eu* da língua materna de Jhosué parece não ter sido suficiente para capturar (e ser capturado) os efeitos das práticas de LLRC em LI. A presença do substantivo em LI “Freedom” no RD02 parece indicar que os movimentos identificatórios nos quais Jhosué é submerso diante das práticas de LLRC na aula de LE, constrói sentido para o estudante, derrubando barreiras ideológicas inscritas em seu inconsciente em língua materna que ameaçam a sua “Liberdade de se expressar” (RD02). Para hooks (2019), expressar-se é um privilégio branco. Sujeitos negros precisam se atrever a ter uma opinião, a falar e a se posicionar sobre assuntos que os tocam. “É um ato de resistência, um ato político que desafia políticas de dominação, sendo assim, é um ato de coragem – e, como tal, representa uma ameaça” (HOOKS, 2019, p. 37). Os dizeres de Jhosué parecem descortinar momentos de identificação do aprendiz diante de práticas de LLRC na aula de LI, reverberando discursos de defesa à sua liberdade de expressão, de forma que o seu *eu* em língua materna não consegue explicar (“surreal” RD02). O encontro/confronto com a LE parece trazer novos espaços de expressão para Jhosué, questionando sua relação instaurada na LM e visualizando novas possibilidades de futuro (DARVIN; NORTON, 2016) (“Freedom”, “liberdade” RD02).

Segundo Serrani (2003), em momentos de identificação (em LM e em LE), o sujeito é inscrito no processo de “tomada da palavra” (p. 247). Tomar a palavra ou “levantar a voz” (RD02) ou “erguer a voz” (HOOKS, 2019), não é o uso do “instrumento língua” por um falante para se comunicar. “Quando se toma a palavra, toma-se um lugar enunciativo, que diz respeito a posições enunciativas e a relações de poder [...]”

em que todo discurso acontece” (SERRANI, 2003, p. 286). Segundo Serrani (2003), o sujeito, no nosso caso preto e silenciado por forças da dominação colonial (HOOKS, 2019), quando toma a palavra, começa a se questionar sobre seu lugar na hierarquia racial. O enunciado “[...] ela traz a indignação dela e isso coloca na gente tipo ‘qual é a minha opinião sobre isso?’” parece deflagrar movimentos identitários de tomada de palavra do estudante diante de práticas de LLRC na aula de LI. O estudante parece tomar a palavra sob efeitos de sentido de indignação. Sentir-se indignado parece fazer parte de um processo de (des)construção identitária da negritude do estudante. (KILOMBA, 2019)

Segundo Kilomba (2019), existem cinco atravessamentos identitários que o sujeito negro esbarra no processo de fortalecimento da sua negritude. São eles: a negação, frustração, ambivalência, identificação e descolonização. O sujeito negro em negação da sua negritude, embora vivencie o racismo diariamente, afirma não existir racismo no Brasil. A realidade lhe causa tanta ansiedade que, como uma forma de se proteger, o inconsciente do sujeito só a admite em sua forma negativa. No estado de frustração, o sujeito negro sente “[...] ser, ou ter sido, recusada/o, iludido/a ou decepcionado/a. Malcolm X chama de enganado/a (bamboozled)” (KILOMBA, 2019, p. 236). A frustração empurra-o a se reconhecer mobilizado no mundo conceitual branco.

O sujeito sente-se insatisfeito porque percebe que não tem as mesmas oportunidades que o consenso branco. Fica-se frustrado/a com a/o “outro/a” branco(a) e com a sociedade branca em geral. A sequência da frustração é – agressão – ansiedade – defesa – inibição. (KILOMBA, 2019, p. 237).

Já no estado da ambivalência, o sujeito negro experiencia sentimentos contraditórios. “Sente-se raiva e culpa em relação às pessoas brancas [...]. Orgulho e culpa em relação às pessoas negras” (KILOMBA, 2019, p. 237). Esse estado auxilia na construção de sentidos para o processo de identificação “[...] consecutivas com outras pessoas negras: suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos, etc.” (KILOMBA, 2019, p. 237).

Essa série de identificações previne o sujeito negro da identificação alienante com a branquitude, Em vez de se identificar com a/o outra/o branca/o, desenvolve-se uma identificação positiva com sua própria negritude o que por sua vez leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento. (KILOMBA, 2019, p. 237).

Podemos interpretar os efeitos de indignação na (des)construção identitária do estudante a partir de práticas de LLRC como um movimento na identidade negra de Jhosué. No enunciado “[...] ela traz a indignação dela e isso coloca na gente tipo ‘qual é a minha opinião sobre isso?’”, parece indicar que a tomada de palavra de Jhosué nas relações de poder, talvez passe pela indignação à ideologia dominante (FERREIRA, 2014), efeito das práticas de LLRC nas aulas de LI. Lorde (2019) fala que a raiva é uma reação às atitudes racistas. Segundo a autora, usada com precisão, “[...] ela pode se tornar uma poderosa fonte de energia a serviço do progresso e da mudança” (LORDE, 2019, p. 161). As práticas de LLRC empreendidas nessa pesquisa parecem ter movimentado as filiações discursivas no inconsciente do estudante, construindo sentido (“justificar” RD01) de discursos opressores que o atravessam. A indignação parece movimentar o aprendiz para um estado de identificação com a escritora, (des)construindo-se identitariamente (momentaneamente) para um estado de agente da sua própria história, que se autoconvoca a reagir (descolonização) .

O adjetivo “agoniada”, nos dizeres de Mary, também parece jogar luz na (des)construção da negritude dos estudantes.

**RD03 *Pela história eu me sentia um pouco angustiada pelo o que acontece e tal / Acho que é isso uma angústia / querendo fazer alguma coisa / é::: querendo fazer alguma coisa.*** (Mary – entrevista, grifo nosso).

Os dizeres de Mary a posicionam como uma aprendiz angustiada diante a autobiografia de Angelou na aula de LI. Segundo Sól (2014), a angústia é o lugar da falta. Uma falta que o sujeito não sabe do que se trata. A autora afirma que a angústia mobiliza o sujeito, mas é por ela que o sujeito chega ao desejo<sup>36</sup>; “[...] dito de outro modo, sem angústia o sujeito não anda” (SÓL, 2014, p. 71). A angústia deflagrada nos dizeres de Mary parece levá-la a um movimento de desejo (“querendo” RD03). O enunciado “[...] querendo fazer alguma coisa” (RD03), parece expor movimentos identitários de descolonização (KILOMBA, 2019) da aprendiz negra. Em consonância Kilomba (2019), se angustiar perante as realidades raciais faz parte no processo de (des)construção da negritude. Significa se tornar “[...] autoridade da nossa própria

<sup>36</sup> A noção de desejo apreendida nas análises dos dizeres dos participantes da pesquisa se ancora na noção psicanalítica. Segundo Sól (2014), o desejo é o lugar da falta para o sujeito. O sujeito deseja aquilo que de alguma forma lhe faz falta.

realidade” (KILOMBA, 2019, p. 238), tornar-se sujeito e não mais objeto: descolonizar-se. As práticas de LLRC nas aulas de LI parecem ter efeitos de agência na estudante Mary, ao se mover pela angústia e desejo (SÓL, 2014). Agir perante as relações de poder é tomar a palavra, não mais viver sob a sombra do outro (KILOMBA, 2019). Importante ressaltar que, no fim da entrevista, Mary pediu (agiu) para mostrar algumas pesquisas que ela tinha feito sobre a escritora. A aprendiz me apresentou outras obras de Angelou, fotos mais recentes, entre outras coisas. Refletindo sobre as palavras de Munanga (2020), podemos compreender que tomar conhecimento de uma comunidade histórica a partir práticas de LLRC nas aulas de LI fortalece a negritude da estudante.

Para finalizar este subeixo, traremos para a discussão os dizeres da estudante Maria, que também jogam luz sobre os efeitos de descolonização diante das práticas de LLRC. O enunciado “Eu mesma peguei essa história de inspiração” (RD04) parece deflagrar movimentos de (des)construção identitária da estudante em que ela se apropria do seu próprio processo.

**RD04** *Nossa, sim! COM CERTEZA a história dela pode ajudar a gente a combater o racismo e **serve também de inspiração pra gente porque ela era uma mulher negra, igual eu te falei, mesmo com os preconceitos que ela sofreu ela lutou para ser o que ela queria pra ter o que ela queria então assim ajuda e ajuda e MUITO a gente enfrentar o racismo, serve de inspiração pra gente. Eu mesma peguei essa história de inspiração (risos) vou levar essa história para a vida toda, pros momentos difíceis, porque ela é NOSSA ela é maravilhosa.** (Maria – entrevista, grifo nosso).*

Questionada sobre como a história de vida de Maya Angelou pode combater o racismo no seu contexto, os dizeres de Maria apontam, inicialmente, para uma generalização dos efeitos. No enunciado “[...] serve também de inspiração pra gente”, o fragmento “pra gente” insinua um afastamento da estudante em relação ao efeito de “inspiração” da obra. O substantivo “inspiração” pode ser compreendido como processos de identificação, já que exprime o sentido influência sobre alguém, ou seja, sentido de construção na autoimagem do sujeito (DARVIN; NORTON, 2016). A expressão “igual eu te falei” parece trazer rastros da identificação da estudante no decorrer do seu discurso. O enunciado “[...] mesmo com os preconceitos que ela sofreu” parece deflagrar efeitos de fortalecimento identitário da estudante. A conjunção “mesmo” (RD04) parece indicar que a vitória narrada pela escritora perante

o racismo e as opressões de gênero (“ela era uma mulher negra”) colabora para a construção de sentidos da estudante para processos de descolonização.

O enunciado “[...] ela lutou para ser o que ela queria pra ter o que ela queria” (RD04) parece deflagrar efeitos de construção de sentido para Maria sobre suas próprias possibilidades de futuro. Segundo Davis e Norton (2016), a maneira como o sujeito compreende sua autoimagem influencia nas suas possibilidades de futuro. Os dizeres de Maria parecem indicar que a inspiração por Maya Angelou auxilia a estudante a construir sentidos sobre sua própria identidade. O enunciado “vou levar essa história para a vida toda, pros momentos difíceis” parece indicar o fortalecimento de sujeitos que são atravessados desde muito jovens, inclusive no ambiente escolar, por discursos opressores e condições violentas para a constituição de suas identidades. A autobiografia de Angelou (2000) na sala de LI suscita o fortalecimento da negritude dos estudantes, auxiliando-os em processos de tomada de palavra em língua estrangeira; processos esses que são regados de dor e momentos difíceis, já que se trata de um atrevimento, um erguer a voz.

#### **4.2.1 Conclusão do eixo temático**

Os dizeres dos estudantes apontam que práticas de LLRC nas aulas de LI podem contribuir para o processo de fortalecimento da negritude de aprendizes negros a partir de movimentos de identificação. Seus dizeres deflagram que a autobiografia de Angelou (2000) ressoa efeitos identificatórios entre eles e a história de vida da autora, de maneira “surreal” (RD02), questionando sentidos de tomada da palavra incritos neles em língua materna. Os dizeres dos estudantes apontam que os efeitos identificatórios são atravessados por sentimentos como indignação e angústia. As análises empreendidas fundamentadas teoricamente nos estudos de Kilomba (2019), nos fazem crer que esses efeitos no confronto/encontro com a LI, corroboram a percepção dos sujeitos negros sobre as realidades raciais as quais eles estão atravessados. Os sujeitos parecem questionar seus lugares na hierarquia racial, movimentando-se para o estado de tomada da palavra, deixando o estado de objeto e tornando-se sujeito.

### 4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Nesta seção, buscaremos responder a segunda pergunta da pesquisa – *Em que medida práticas de letramento racial crítico em aulas de LI podem corroborar para o enfrentamento das violências raciais?* – que parte do segundo objetivo específico do estudo, que consiste em investigar os modos como as práticas de LLRC em aulas de LI se relacionam com o enfrentamento das violências raciais para estudantes negros. Os dizeres dos estudantes fizeram emergir dois subeixos temáticos, são eles: “*Violências do racismo à brasileira*” e “*Violências contra nossos cabelos*”.

Iniciamos a discussão do eixo com os dizeres dos estudantes que ressoam as violências silenciosas do racismo à brasileira.

#### 4.3.1 Violências do racismo à brasileira

Este subeixo dedica-se a analisar os dizeres dos estudantes no que diz respeito às violências acordadas no RB. Conforme discutido na seção 2.3.1, o *modus operandi* do racismo no país se diferencia de outras diásporas africanas, já que se estabelece por meio de “[...] mecanismos subliminares”, ancorados na cordialidade, “[...] dando a impressão de que não há racismo” por aqui (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 261). No RD05, os dizeres do estudante Jhosué sugerem rastros dessas violências silenciosas.

**(RD05) [...] então tipo assim é um assunto [racismo] muito sensível. Não é um assunto que é: ABERTO todo mundo sabe. Nem todo mundo sabe disso porque te::m / tanto que tem foi alguém que falou isso lá no encontro falou que é:: às vezes não responde, pois não sabe como reagir. E às vezes não sabe porque, nem sabe se o que aconteceu foi um preconceito ou um mal-entendido.** (Jhosué – entrevista, grifo nosso).

Os dizeres de Jhosué assumem o racismo como um “assunto muito sensível” (RD05) e que não é “aberto” (RD05) para todas as pessoas. Ambas essas características parecem fazer eco à estratégia histórica da estrutura racista na sociedade brasileira, da dissimulação da realidade dos verdadeiros e graves problemas raciais no país. Segundo Pinto e Ferreira (2014), o mito da democracia

racial atravessa o RB, construindo discursos mentirosos sobre uma convivência harmoniosa entre negros e brancos no Brasil. Essa ferramenta ideológica tem uma penetração profunda na sociedade brasileira e limita gravemente discussões importantes sobre o racismo visível no país. “Aliás, falar de raça no Brasil não faz sentido para a maioria das pessoas, pois não faz parte da boa linguagem e nem é considerado educado” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 260). É considerado um assunto “sensível” (RD05), que causa desconforto em uma mesa com amigos e não deve ser trazido à tona. Nascimento (2016) considera esse traço da ideologia do mito da democracia racial um tanto quanto paradoxal: enquanto a elite branca insiste na construção de discursos que declaram que não há racismo no Brasil, essa mesma elite se recusa a falar sobre relações raciais.

O autor expõe uma medida tomada pela Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar (CGIPM) e pelo Conselho de Segurança Nacional (CSN), em 1969, durante a Ditadura Militar, a qual proibia qualquer discussão do tema racial no país. A ação acusou a mídia de ligação com órgãos estrangeiros de imprensa e de estudos internacionais sobre discriminação racial, alegando que qualquer manifestação ou reivindicação a essa proposta traria uma onda de atritos e insatisfação desnecessária no país.

A proposta Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar evidencia [...] o objetivo de intimidar e silenciar a discussão pública do racismo e da discriminação racial. Uma estranha “democracia racial” que não permite reivindicações de direitos pelas vítimas da discriminação; o [...] governo brasileiro tenta censurar, intimidar, e calar instituições de pesquisa e estudiosos estrangeiros que se preocupam com a situação do negro no Brasil. (NASCIMENTO, 2016, p. 95).

As conclusões de Pinto e Ferreira (2014) e de Nascimento (2016) nos permitem compreender o esforço da elite branca brasileira em travestir as realidades de opressão e discriminação racial do Brasil a partir de discursos mentirosos e opressores. Nascimento (2016) afirma que essa tentativa de silenciamento garante que a hierarquia racial brasileira permaneça nos moldes do período escravocrata, imobilizando a comunidade negra de organização coletiva e individual e garantindo à comunidade branca, além de privilégios, total irresponsabilização pelos mais 400 anos de exploração laboral e psíquica dos negros e negras brasileiros. Os dizeres de Jhosué parecem exibir consequências dessa política covarde do racismo à brasileira que desencoraja discussões sobre racismo no âmbito público, transformando o

debate em algo pontual e esporádico e afastando a possibilidade da comunidade negra em discutir sobre a questão e analisar sua verdadeira e dura realidade.

Refletindo sobre a manutenção do mito da democracia racial na sociedade brasileira, Sales Jr. (2006) discute como o racismo no país se consolida “[...] no plano das práticas sociais cotidianas” a partir de uma “[...] cordialidade racial” (p. 230). Essa cordialidade tem a função de diminuir o nível de tensão racial, por meio do “[...] não-dito racista” (SALES JR., 2006, p. 232). Segundo o autor, o RB (des)constrói-se por meio de uma diversidade de estratégias discursivas,

[...] tais como silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúrias raciais, microtécnicas de poder, funcionando num registro informal e passional. Essa formação discursiva constitui uma situação em que inexistem um discurso racista sistemático e explícito (“formal”), o que descaracteriza a “intenção” do discriminador. (SALES JR., 2006, p. 231).

A partir das ideias de Sales Jr. (2006), podemos compreender que o RB se estabelece no jogo do intradiscurso e do interdiscurso. O intradiscurso, ou seja, as palavras do racista, significa, estrategicamente, aquilo que está no interdito. Os efeitos violentos do racismo à brasileira, covardemente, escondem-se no que está subentendido e/ou pressuposto no discurso. No RD05, o enunciado “[...] às vezes não responde, pois não sabe como reagir” parece trazer à baila as consequências desse jogo confuso. O verbo “reagir” exprime o sentido de se opor a uma reação outra que lhe é contrária. O objetivo do mito da democracia racial, orquestrado e mantido pela elite branca brasileira, é justamente desarticular qualquer manifestação de reação da comunidade negra, a partir do não dito racista que dificulta a compreensão do negro sobre as violências das quais ele é vítima sistemática. Esse funcionamento discursivo “cordial” a serviço da ideologia racista “[...] tem a incumbência de defender a paz e a ordem social, cuja estrutura política é organizada de maneira que alguns possam defender, contra os outros, o status quo” (SALES JR., 2006, p. 231).

O enunciado “nem sabe se o que aconteceu foi um preconceito ou um mal-entendido” (RD05) talvez queira denunciar as estratégias discursivas que emitem efeitos de sentido confusos para as vítimas. Sales Jr. (2006) lembra que as condições de produção de “mal-entendidos” são as mesmas que possibilitam analisar o não dito do discurso. Segundo o autor, “[...] há algo na situação de enunciação que produz o sentido rejeitado, renegado” (SALES JR. 2006, p. 235). É na possibilidade do “mal

entendido” que o RB mantém o sujeito negro na condição de inferioridade. Dessa forma, o enunciado, “[...] um preconceito ou um mal-entendido” parece posicionar o sujeito negro à mercê do jogo discursivo do intra/interdiscurso, desestabilizando ações de reação contra o embate racial estabelecido no discurso. Um sucesso do mito da democracia racial que tem justamente o objetivo não expresso de negar ao negro a compreensão da sua condição e história, a construção plena de sua identidade e a mobilização individual e social de suas realidades (SALES JR., 2006).

Questionados sobre como o racismo está presente em seus contextos de vida, os dizeres dos demais estudantes também sugerem os efeitos de sentido do mito da democracia racial. Apesar de todos os participantes da pesquisa terem declarado no Questionário Inicial (APÊNDICE A) que acreditam que o racismo está presente na sociedade brasileira, os RDs a seguir parecem indicar dificuldades em reconhecer o racismo em suas próprias vivências.

**(RD06) Não tem tanto, mas quando tem é numa piada.** (Mary – entrevista, grifo nosso).

**(RD07) Assim, eu, particularmente, nunca cheguei a sofrer racismo não, né, graças a Deus! Mas assim né / a gente sempre vê como que eu posso dizer / aquela discriminação.** (Maria – entrevista, grifo nosso).

Na negativa “Não tem tanto” (RD06), o intensificador “tanto” parece modalizar os efeitos do racismo no contexto de vida da estudante Mary. O intensificador parece funcionar como estabilizador cordial da tensão racial da qual ela é vítima sistematicamente. Os dizeres da estudante nos permitem compreender a negação sistemática do racismo à qual está submetida a comunidade negra no Brasil enquanto deixa pistas sobre seu funcionamento. A conjunção adversativa “mas” (RD06) parece introduzir uma oposição ao mito da democracia racial. A “piada” (RD06), assim como afirma Sales Jr. (2006), aparece como um recurso discursivo capaz de transvestir as agressões racistas e estabilizar a tensão. No livro *Racismo recreativo*, Moreira (2019) analisa o humor como ferramenta extremamente importante e estratégica do RB. Segundo o autor, o discurso jocoso “[...] possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência” (p. 91). Os dizeres de Mary trazem à baila os efeitos de violência silenciosa da cordialidade racial que comprometem a percepção de seus efeitos concretos na sociedade.

Nos dizeres da estudante Maria, é o substantivo “discriminação” (RD07) que parece elucidar os efeitos do mito da democracia racial na constituição identitária de sujeitos negros. Segundo Moreira (2019), discriminar é uma palavra com uma infinidade de sentidos, que atualmente tem sido usada em conotação negativa e expressa a ação de tratar alguém de forma arbitrária. Segundo o autor, a palavra refere-se à “[...] percepção que indivíduos são excluídos porque sofrem diferentes formas de tratamento desvantajoso que não expressam intencionalidade” (MOREIRA, 2019, p. 27). O racismo, por sua vez, materializa-se como discriminação racial, mas se difere por seu caráter sistêmico.

Não se trata portanto de um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Dessa forma, o enunciado “Mas assim né / a gente sempre vê como que eu posso dizer / aquela discriminação” parece deflagrar que a estudante compreende o racismo como algo distante dela (“aquela” RD04) e que apenas se manifesta em casos pontuais e de forma arbitrária.

Nesse cenário, o RB se apresenta como um fantasma: “[...] ninguém o vê, mas ele existe” (SILVA, 2017, p. 84). Não falar sobre o racismo, fingir que a realidade da sociedade brasileira se estabelece em uma harmoniosa relação entre os grupos étnicos, que aqui comungam espaço, cultura e nacionalidade, não colabora em nada com a construção plena da identidade de sujeitos brasileiros, especialmente de sujeitos negros brasileiros. Conforme discutido até aqui, o racismo à brasileira, atravessado pelo mito da democracia racial, confunde as verdadeiras chagas coloniais racistas que acompanham a dinâmica das relações raciais até os dias de hoje. “Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e de cor, negam a ele [...] o direito legal da autodefesa” (NASCIMENTO, 2016, p. 94). Segundo Silva (2017), essa negação sistemática do racismo no Brasil tem consequências graves para o sujeito negro. A psique desses sujeitos existe dentro de um corpo que é atacado a todo tempo pela branquitude, a partir de “[...] olhares, chacotas, brincadeiras, apelidos pejorativos, xingamentos” (p. 84), sem ao menos saber o “porquê” (RD05) da agressão. Uma estrutura covarde e violenta que cristaliza privilégios e desigualdades.

Ao final da entrevista, os estudantes foram encorajados a compartilhar outras impressões sobre as práticas de LLRC, sobre racismo ou sobre qualquer outra questão que julgassem interessante. O RD08 comporta os dizeres do estudante Jhosué e traz à baila os efeitos de sentido das práticas de LLRC empreendidas na pesquisa, no que se referem ao enfrentamento às violências do RB.

**(RD08) [...] Depois de ler o livro da Maya já percebi que algumas coisas eram preconceito só que na época eu não tinha nem conhecimento do que era. Vi que já sofri mediante o que tá escrito lá no livro [...]. Isso que pega muito no livro. A Maya reconhecia o preconceito. A Maya era tão mente aberta que nem ela falou para a secretária / mais uma pra:: ela não disse com essas palavras né? Mas tipo / mais uma que tá sendo aprisionada pela sociedade sem conhecimento [inc.]. Essa é a parte que mais gosto do livro. Super me identifico. Porque // infelizmente em qualquer lugar que for a gente vai ver o preconceito. E:: quando a gente começa a levantar nossa voz e a entender do que se trata, isso vai diminuindo porque isso vai colocar // as pessoas vão conseguir colocar as pessoas no lugares dela. A Maya teve todo o incentivo pra trabalhar para ser motorista de motorista né? condutora né? isso que a gente precisa fazer a gente precisa avançar com o conhecimento e avançar ir para lugares por exemplo tem várias pessoas que há um tempo atrás há muito tempo isso já escutei falar isso é:: eu falava. Falei com uma pessoa que queria ir para os Estados Unidos tudo mais, conhecer lá um dia // aí:: a pessoa falou assim: a:: mas eu acho muito difícil você ir pelos Estados Unidos porque nos Estados Unidos tem muito preconceito. Acho melhor você ficar por aqui mesmo que // tipo, eu fiquei: ‘Como assim só porque eu sou negro eu não posso ir nos Estados Unidos? Então só branco que pode ir nos Estados Unidos?’ Esse tipo que vai nos dando combustível. A Maya não pega o negativo para se vitimizar ela pega pra colocar combustível, conseguir mais força e ir em frente. (Jhosué – entrevista, grifo nosso).**

Os dizeres de Jhosué sugerem que, a partir de práticas LLRC nas aulas de LI, o estudante (des)constrói sentido para vivências de racismo já experienciadas e inscritas nele na sua língua materna. No enunciado “Vi que já sofri mediante o que tá escrito lá no livro” (RD08), a preposição “mediante” parece deflagrar a relevância do LLRC na aula de LI na produção de significados mais amplos sobre sua própria história enquanto sujeito negro brasileiro atravessado pela ideologia do mito da democracia racial. As práticas de LLRC na sala de LI parece escancarar as realidades raciais difusas da sociedade brasileira para o estudante Jhosué, auxiliando-o na (des)construção de habilidades e conhecimentos sobre as dinâmicas raciais do seu contexto.

Os dizeres do estudante trazem à baila acontecimentos narrados pela escritora no capítulo 14 de sua autobiografia (“[...] que nem ela falou para a secretária” RD08). No referido capítulo, a escritora narra uma experiência de racismo velado pela

secretária de uma companhia ferroviária, ao se candidatar a uma vaga de condutores de bondes na cidade de São Francisco, Califórnia<sup>37</sup>. A experiência de racismo velado da escritora se assemelha às violências do RB já que também é permeado pelo silêncio. A paráfrase (“[...] ela não disse com essas palavras né?” RD08) construída nos dizeres de Jhosué parece apontar a captura do estudante pela as impressões narradas por Angelou (2000) sobre a cordialidade racial deflagrada no discurso da secretária. Essa repetição dos dizeres da escritora elucida a identificação do estudante com situações de racismo cordial que o atravessa (ORLANDI, 1998). Na passagem, Angelou (2000) descreve a secretária como “[...] mais uma vítima das regras da sociedade” (p. 91), tradução nossa<sup>38</sup>. O enunciado “[...] mais uma que tá sendo aprisionada pela sociedade sem conhecimento” (RD08) insinua a percepção do estudante para a complexidade das realidades raciais, resultado de conflitos sociais que pessoas negras e brancas estão envolvidas a partir das práticas de LLRC em LI.

O LRC defende as experiências de vida dos sujeitos como um importante instrumento de análise de como o racismo opera na sociedade (FERREIRA, 2014; 2015). Os dizeres de Jhosué apontam que a autobiografia de Maya Angelou nas aulas de LI pode ser uma importante ferramenta para conscientizar sujeitos negros sobre o racismo na sua forma velada, cordial. O não-dito fundamentado na cordialidade do discurso da secretária não foi capaz de subverter seus efeitos de sentido racistas. Os dizeres no RD08 nos levam a crer que, as práticas de LLRC na aula de LI parecem ser fonte de conhecimento para condições menos desiguais e mais justas para sujeitos negros, já que joga luz nos mecanismos subliminares do racismo velado.

O RD08 nos apresenta um desejo do estudante: viajar e conhecer os Estados Unidos. Seu desejo é estraçalhado pelo RB, que parece ocupar o lugar da secretária na narração da história de vida de Jhosué. O enunciado “*Acho melhor você ficar por aqui mesmo*” parece expor os efeitos do RB na constituição identitária do sujeito, ecoado sob discursos advindos do mito da democracia racial (“[...] porque nos Estados Unidos tem muito preconceito” RD08). A violência racista cordial do RB desmobiliza o sujeito negro, dando a ele pouca oportunidade de compreender as

---

<sup>37</sup> Segundo Angelou (2000), nos estados mais ao norte dos Estados Unidos, como o estado da Califórnia, o racismo se manifesta de maneira menos explícita como nos estados do sul do país, como o estado do Arkansas, estado que a escritora cresceu.

<sup>38</sup> “I accepted the receptionist as another victim of the rules of society”.

realidades raciais que o atravessam. A expressão “tipo, eu fiquei” (RD08) sugere que o sujeito não agiu perante à violência do RB, ele somente “ficou”.

Jhosué parece se (des)construir identitariamente sob o eco dos discursos de racismo velado narrados pela escritora no capítulo 14. Sob o eco desses discursos em LE, o estudante parece questionar a estrutura de segregação silenciosa do seu país: “Como assim só porque eu sou negro eu não posso ir nos Estados Unidos? Então só branco que pode ir nos Estados Unidos?” (RD08). Os dizeres de Jhosué elucidam a potência do texto literário e da teoria do LRC na sala de aula de LI no escancaramento das realidades raciais brasileiras no encontro/confronto com o outro estrangeiro e na construção de condições positivas para a constituição identitária de sujeitos negros no ambiente escolar ([...] ela [Maya] pega pra colocar combustível, conseguir mais força e ir em frente” RD08).

#### **4.3.1.1 Conclusão do subeixo temático**

Os dizeres dos estudantes parecem trazer à baila (des)construção de sentidos sobre as violências acordadas no RB. Conforme discutimos nas análises empreendidas nesta seção, o RB se manifesta nas relações cotidianas de forma sutil e escondida no não-dito dos discursos racistas. Esse *modus operandi* compromete a compreensão dos envolvidos nesses episódios sobre as reais relações estabelecidas pelo racismo estrutural, tendo como consequência, para a comunidade negra, a impossibilidade de defesa (individual e coletiva) contra atos racistas. As práticas de LLRC realizadas nesta pesquisa parecem levantar questões sobre o tema da cordialidade racista (SALES JR., 2006) e possibilitar questionamentos sobre estratégias para se combater o racismo no Brasil.

Santos (2015) já afirma que a autobiografia de Angelou nas aulas de LI é capaz de culminar em discussões críticas sobre o racismo no Brasil. Segundo a autora, a autobiografia permite construir brechas para desmistificar a crença de que não há racismo no Brasil, levando o estudante a refletir sobre falta de representatividades. Nessa pesquisa, corroboramos as discussões de Santos (2015) e avançamos em relação a debates sobre o efeito dessa dissimulação da realidade para sujeitos negros. Como a literatura é “[...] imagem e transfiguração da realidade” (CÂNDIDO, 1988, p. 4), as análises apreendidas neste subeixo parecem apontar que práticas de LRC a partir do texto literário na aula de LI contribuem para a construção

de condições que auxiliem estudantes negros a reconhecer as faces do racismo que os circundam, construindo sentido sobre o contexto e preparando-os melhor para a própria defesa.

### 4.3.2 Violências contra nossos cabelos

Neste subeixo, trataremos de uma das principais marcas da identidade negra (GOMES, 2002; KILOMBA, 2019; BERTH, 2020). Dedicamos esse subeixo a esse ícone identitário da negritude pois, assim como detalhado na seção 3.6.2.7, discussões relevantes foram realizadas sobre o cabelo negro durante os encontros. A temática também apareceu nos momentos escuta discursiva dos estudantes. Seus dizeres deflagram que o cabelo, característica escancaradamente identificada como herança da africanidade no sujeito preto, é vítima de violência sistemática na nossa sociedade. Os enunciados ressoam vivências de ataques racistas contra seus cabelos, denunciando a desvalorização do corpo negro na percepção estética, importante ferramenta de manutenção da colonialidade. O RD09 apresenta os dizeres da estudante Manuela, que ressoam a condição histórica de que pessoas negras em diásporas africanas são obrigadas a constituírem sua identidade.

**(RD09) *A gente já nasce sabendo que cabelo crespo é ruim e cabelo liso é bom.*** (Manuella – notas de campo, grifo nosso).

Para compreendermos o funcionamento do discurso de Manuella, é importante retomarmos o conceito de interdiscurso a partir de Orlandi (2005), descrito na seção 2.1.1. A autora afirma que há sempre uma relação entre o que está sendo dito e o que já foi dito anteriormente, “[...] pelas filiações de sentidos em outros dizeres, em muitas outras vozes” (p. 32). É a partir dos diversos discursos que nos constituem, sem sabermos conscientemente de onde vieram, que nossas palavras fazem sentido. Em uma sociedade racista, como a brasileira, sujeitos (negros e brancos) articulam uma relação imaginária entre os sujeitos e suas condições de existência, de forma a construir verdades que aparecem cristalizadas e absolutas nos nossos discursos. O enunciado “[...] a gente já nasce sabendo que cabelo crespo é ruim e cabelo liso é bom” (RD09), parece denunciar essa relação imaginária, em que traços negroides são lidos “naturalmente” como ruins, feios e perversos, enquanto

traços da branquitude são representados como bons, bonitos e angelicais (GOMES, 2002).

No seu estudo de doutoramento, Gomes (2002) escuta mulheres e jovens negras em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte falarem de seus cabelos. A autora captura, nos dizeres das participantes, “[...] impressões, representações e opiniões” sobre seus cabelos. Assim como no RD09, os dizeres dessas mulheres revelam a interpelação da ideologia racista na construção identitária negra, por meio do reforço de “[...] estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e seu padrão estético” (p. 40). Para compreender a constituição desses sentidos imaginários criados pelo racismo no Brasil, Gomes (2002) recorre a um apanhamento histórico do negro no país, discutindo como esse sujeito, como coisa (objeto) escravizada, era tratado no período escravista. A estudiosa ressalta que esse processo de coisificação se materializa não só nas relações sociais daquele momento histórico, mas na maneira como os corpos dos escravizados eram tratados.

[...] os castigos corporais, os açoites, as marcas de ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento [...]. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Esses argumentos estabelecidos em prol do padrão de beleza eurocêntrico dentro da dinâmica da hierarquia racial daquele período é justamente a materialização discursiva da ideologia racista que constrói sentido para o enunciado de Manuella (RD09). A representação histórica da negritude e da branquitude no Brasil assegura que discursos como “cabelo ruim” e “cabelo bom” acompanhem a trajetória de vida de brasileiros e brasileiras, significando suas percepções sobre si próprios e sobre os outros, ainda nos dias de hoje. A percepção do belo calcado nos traços eurocêntricos viabilizou a consolidação pacífica de uma hierarquização de poder na qual a estética negra foi posicionada incompatível com o único padrão de beleza permitido pela ideologia racista estruturante da sociedade brasileira. Expostos sistematicamente a esses discursos, a maioria da população brasileira introjetou a ideologia do branqueamento, assumindo características como o “cabelo liso” (RD01) como um desejo a ser conquistado (PINTO; FERREIRA, 2014).

No RD10, os dizeres de Manuella sugerem alguns desses discursos que dizem do cabelo dela e a constitui como jovem negra brasileira, atravessada pela ideia de que “[...] cabelo crespo é ruim e cabelo liso é bom (RD09)”. Questionada sobre como o racismo está presente na sua vida, Manuella reconstrói memórias marcantes de violências racistas, apontando seus cabelos como alvo de pessoas próximas, justamente no ambiente escolar.

**(RD10)** *Hoje em dia comigo e com a minha família não tem tanto mais não. Na verdade não tem! Eu lembro que lá pelos meu sete ou oito anos já aconteceu na escola por conta do meu cabelo / E:: até uma amiga que eu tinha eu lembro que a professora tava falando sobre isso, racismo. E ela falou que nós todos éramos iguais e tudo. E essa amiga minha a gente era muito grudada e o cabelo dela é liso e o meu CACHEADO aí uma vez eu falei com ela que eu queria que meu cabelo fosse liso igual o dela aí ela falou debochan/ na época eu não sabia o que era deboche, né. Mas hoje eu sei que era e ela falou que queria ter igual O MEU TAMBÉM. E aí ela nessa aula a professora falou que todos nós éramos iguais independente da cor aí ela já veio na hora ela já veio com ar de ignorância falou que não era igual nada / a coisa que mais me marcou foi isso por ter sido pela amiga minha que desde de criança a gente era amiga, né? E outras coisas que eu não lembro tanto, mas eu lembro que eu sofri por conta do meu cabelo.* (Manuella – entrevista, grifo nosso).

Interessante perceber as construções de sentido no RD10. Segundo Orlandi (2005), os sentidos dos discursos resultam de relações construídas com outros discursos que os sustentam e os significam. Inicialmente, os dizeres de Manuella parecem indicar que ela compartilharia um episódio de racismo ocorrido aproximadamente aos 8 anos de idade. Entretanto, quando a estudante recorda a violência, outros discursos racistas que a constituem são acionados e se (a)significam no decorrer do enunciado.

O enunciado “aí uma vez” parece introduzir outra memória trazida pelo inconsciente da estudante, construindo sentido para o episódio vivido aos 8 anos e para a identidade branca da amiga envolvida em ambas as vivências. Essa memória discursiva joga luz sobre os efeitos do ideal do branqueamento que pressiona a população negra, de forma invisível e naturalizada, a desejar traços do corpo eurocêntrico (“[...] eu queria que meu cabelo fosse liso igual o dela”). Segundo Fanon (2008), o negro quer ser branco, pois procura a condição de ser humano e essa busca fadada ao fracasso o causa constante sofrimento e estraçalha sua própria humanidade. A ênfase dada ao adjetivo “CACHEADO” (RD10), nos dizeres de Manuella, pode contribuir para a compreensão dessa violência. A característica

enunciada sobre seu próprio cabelo foi dita de maneira rápida e com a voz mais baixa pela estudante. Assumir a posição de inferioridade na relação imaginária da ideologia racista parece trazer dor a Manuella. A entonação e velocidade empreendidas pela estudante talvez sugiram uma estratégia para amenizar os efeitos de vivências dolorosas acionadas no inconsciente da estudante ao falar de sua identidade negra.

A memória discursiva da estudante no RD10 deflagra a violência por parte daquele que é posicionado nessa hierarquia estético-racial como sujeito detentor dos símbolos estéticos motivo de desejo. O substantivo “deboche” indica rastros de uma violência racista, por meio de um discurso irônico vindo da amiga de Manuella, privilegiada pela sua branquitude, retrato da cordialidade do racismo à brasileira (SALES JR., 2006). Os dizeres da aprendiz revelam a superioridade imaginária da branquitude brasileira, que dotada de privilégios e assume um tom “[...] disfarçado, polido e superficial” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 260), menosprezando e ridicularizando o corpo negro. A superficialidade e ironia trançadas na teia do discurso da branquitude parecem posicionar de forma humilhante os traços da negritude de Manuella. Sua negritude é descrita pela autoridade da branquitude como impossível de ser amada e desejada. O enunciado “O MEU TAMBÉM” é apresentado no RD10 com ênfase, pois também foi dito pela estudante com entonação mais baixa e de maneira rápida.

Esses embates violentos vão constituindo a identidade de pessoas negras desde muito jovens, obrigando-os a construírem imagens negativas sobre si próprias, as quais a destituem do lugar da sua humanidade. Nos RDs 11 e 12, os dizeres de Tonhão e Chiclete jogam luz sobre efeitos do ideal do branqueamento na constituição identitária de crianças e jovens negros. No RD11, os dizeres de Chiclete parecem elucidar o silêncio e a superficialidade do racismo à brasileira (“[...] eu nunca sofri racismo” RD11), deslizando-se para construção de sentido da estudante sobre as realidades raciais que a atravessam (“[...] na mesma escola que eu” RD11), por meio do ícone identitário negro.

**RD11 A:: eu:: eu posso dizer que *eu nunca sofri racismo mas eu já vi pessoas ao meu redor sofrer, entendeu? Igual, teve uma menina que estava na mesma escola que eu, e o povo tava chamando ela de cabelo duro, e eu sei que não é legal / como a pessoa se sente / se senti constrangida // enfim.*** (Chiclete – entrevista, grifo nosso).

**RD12 [...] *crianças negras não se aceitam com suas cores, cabelos, boca e nariz e acabam ficando sem graça consigo mesmo ou até mesmo***

***se isolando e ficando presos em seus próprios pensamentos negativos de si mesmo por causa das pessoas que falam e zomba dos negros e de seus corpos eu acho que é isso.*** (Tonhão – nota de campo [atividade], grifo nosso).

A expressão “cabelo duro” é uma das mais populares no país para manutenção da inferioridade da estética negra (BERTH, 2020)<sup>39</sup>. Os cabelos de sujeitos negros são sistematicamente vítimas de “[...] injúrias, rejeições e manifestações racistas”, levando esses sujeitos a constante estado de constrangimento (“[...] constrangida” RD11, “[...] sem graça consigo mesmo” RD12) (BERTH, 2020, p. 116).

O enunciado “[...] acabam ficando sem graça consigo mesmo ou até mesmo se isolando e ficando presos em seus próprios pensamentos negativos de si mesmo” (RD12) também expõe as mazelas existenciais impostas à constituição identitária de pessoas negras desde a infância (SILVA, 2020). Podemos interpretar que, quando o estudante Tonhão fala das crianças negras refletindo sobre as relações entre a infância de Maya Angelou e a infância de crianças no Brasil, durante as práticas de LLRC na aula de LI, ele fala de si próprio, a partir de suas experiências como adolescente e criança negra. As condições de existência desveladas pelos dizeres de Tonhão parecem indicar que a violência de discursos racistas desencadeia embates graves psíquicos para crianças negras. Fanon (2008) alerta para os perigos subjetivos da socialização de crianças negras em sociedades embranquecidas. Segundo o autor, “[...] uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (p. 129). Maia e Samora (2020) analisam o impacto do racismo na saúde mental da população negra e ressaltam a importância das experiências vividas na infância desses sujeitos, na sua constituição identitária pelo decorrer de suas vidas. Segundo as autoras,

O racismo atua de modo a impor ao negro inscrever-se na melancolia de maneira diversa, promovendo perda da autoestima, autonomia e liberdade. É comum, enquanto um projeto não realizado, das expectativas que se impuseram socialmente e não foram atingidas, ocorrer a culpa, a insegurança e os traços de ansiedade. Sentimentos esses que se deslocam para a inércia e se dilatam como resultado de um longo processo de intimidação e decepção de si. Acanhamento excessivo diante da afronta e da agressão, submissão programada, aceitação passiva dos estereótipos, preconceito contra o próprio negro. É neste quadro que a depressão se

<sup>39</sup> Berth (2020) relembra a famosa música *Nega do cabelo duro*, escrita por Rubens Soares e David Nasser, em 1940, e “interpretada por diversos nomes da MPB: ‘Nega do cabelo duro / Qual é o pente que te pentea? / Qual é o pente que te pentea?’” (p.116).

instala como um tipo de castigo prescrito por não atingir o modelo de Ideal de Ego que foram expectados. (MAIA; SAMORA, 2020, p.480).

As discussões até aqui apreendidas se somam às palavras das autoras e nos chama a refletir sobre as implicações de uma sociedade pensada e construída para pessoas brancas nos processos identitários de jovens negros. A partir dos dizeres de Manuela, Chilete e Tonhão, podemos compreender que se trata de um processo em que o sujeito negro se encontra “[...] preso em pensamentos negativos sobre si mesmo” (RD12), pois é cercado de discursos que o posiciona em situações constrangedoras e humilhantes, limitando-o a criar autoimagens negativas de si próprio e de seu futuro, condenado, inconscientemente, a odiar seu corpo enquanto deseja o corpo branco. Esses constantes confrontos, vindo dos mais diversos espaços e pessoas, parecem criar movimentos identitários constantes de estresse, inferiorização, constrangimento e auto-ódio, levando a complicações psíquicas inconscientes. Segundo Gomes (2002), toda essa violência psíquica é **percebida** pela sociedade como um problema individual, e não sócio-histórico, limitando ações de combate à saúde mental de uma sociedade que tem como herança o escravismo negro.

No RD13, o enunciado “[...] eu mesma comecei a alisar o meu cabelo por conta disso”, parece indicar a ideologia do branqueamento atravessando a constituição identitária da estudante Manuella e seu próprio corpo. O processo de alisamento capilar consiste na modificação da textura capilar crespa em uma textura mais próxima do cabelo liso, por meio de produtos químicos (KILOMBA, 2019), uma espécie de “branqueamento”. A estudante Manuella parece ter sido posicionada, em algum momento de sua vida (“comecei” RD12), a destruir marcas da sua negritude para se encaixar, artificialmente, no único padrão de beleza permitido. Padrão este que não a contempla, mas é o caminho para a humanidade (FANON, 2008). O RD13 também aponta movimentos de “volta” da estudante para o uso do seu cabelo natural (“assumir o cabelo” RD12), o que implica o fim do processo de branqueamento. Movimentos de “volta” de Angelou (2000) parecem “incentivar” a estudante na sua trajetória de regresso capilar (“voltar na transição” RD13), que “[...] tá muito difícil inclusive” (RD13).

**(RD13) Ela dá a volta por cima, né? então então acho que isso pode incentivar as pessoas que pode ser oprimida assim a:: às vezes ela**

***também pode ter vontade de não ter vergonha. Igual tem pessoas negras tem pessoas / que tem vergonha de assumir o cabelo. Meu cabelo é:: / eu mesma comecei a alisar o meu cabelo por conta disso, por conta das pessoas na escola / tava todo mundo alisando eu alisei também (risos) Mas agora estou tentando voltar na transição e tá muito difícil inclusive. E aí é isso ela ensina as pessoas a se aceitarem do jeito que elas são e saber, saber e TER CERTEZA que elas não são diferentes de ninguém. (Manuella – entrevista, grifo nosso).***

O enunciado “Ela dá a volta por cima” (RD13) sugere que Manuella reconhece na trajetória de Angelou (2000) movimentos de superação. Ou seja, os dizeres da estudante indicam que Angelou (2000) saiu de uma situação ruim, em que era uma pessoa “oprimida” (RD13), e se encaminhou para uma situação melhor. Os dizeres da estudante parecem compreender esse movimento de superação da escritora como um incentivo para “[...] pessoas que são oprimidas”, a “[...] ter[em] vontade de não ter vergonha” (RD13). No decorrer dos dizeres de Manuella, podemos interpretar que essa “vergonha” se desliza de sentido para “[...] vergonha de assumir o cabelo”. Os enunciados “[...] pessoas que são oprimidas” e “Igual tem pessoas negras tem pessoas / que tem vergonha de assumir o cabelo” insinuam Manuella como um sujeito que se distancia do processo de “volta” à negritude. Os enunciados “[...] tem pessoas negras” e “[...] tem pessoas” parecem indicar um afastamento da aprendiz de seu próprio processo, generalizando a ação e mostrando-se insegura em se posicionar como uma jovem negra brasileira.

Podemos compreender esse distanciamento do processo de “assumir” (RD13) a negritude pela violência que ele carrega (“[...] tá muito difícil inclusive” RD13). No enunciado “Mas agora estou tentando voltar na transição” (RD13), o substantivo “transição” elucida que o movimento de “volta” de Manuella se dá pelo processo de transição capilar. Na transição capilar, pessoas negras interrompem o uso de produtos químicos nos cabelos crespos e gradativamente eliminam os cabelos modificados pelos processos de alisamento no decorrer da vida (MATOS, 2016). Matos (2016) analisa as dificuldades da transição capilar na trajetória de vida de mulheres negras, sujeitos mais violentados por seus cabelos na nossa sociedade por atravessamento de raça e gênero. Para a autora

[...] o momento da transição capilar é de fato desafiador, é momento onde a mulher é exposta a um aspecto físico que talvez ela não tenha nem lembrança, além de ter que lidar com as críticas em diversos meios, acredito que por ser um processo tão chocante a transição promove uma radical

modificação no modo como a mulher se percebe e como perceber a sociedade. (MATOS, 2016, p. 15).

Oliveira (2017) afirma que a transição capilar é um período de desconstrução identitária atravessado por conflitos para o sujeito negro: trata-se de um momento de fortalecimento da negritude, com maior autonomia sobre seu corpo, percebendo-se sujeito e não objeto no jogo da branquitude. No entanto, é um período de insegurança, já que requer a desconstrução de discursos negativos sobre seus cabelos que ocorre desde muito jovens (OLIVEIRA, 2017). O enunciado “[...] vontade de não ter vergonha” (RD12) parece jogar luz sobre o processo de transição capilar de Manuella: é um período de autonomia, que depende da “vontade” da aprendiz e precisa ser fortalecido (“incentivar” RD13), já que é um período atravessado por sentimentos de vergonha e opressão. Em consonância com Berth (2020), os dizeres de Manuella indicam que os cabelos de sujeitos negros, especialmente de mulheres negras, são, desde muito cedo, um fardo difícil “[...] e necessitam de um trabalho árduo de ressignificação para libertar os indivíduos dessas estratégias de desqualificação da estética negra” (p. 116). Os dizeres de Manuella parecem indicar que práticas de LLRC na aula de LI podem auxiliar na ressignificação de discursos sobre esse ícone identitário da negritude.

No RD13, os deslizamentos de significantes “[...] incentivar as pessoas” para “[...] eu mesma” e “[...] meu cabelo” sugerem momentos de apropriação da estudante em relação ao seu próprio processo de fortalecimento identitário, sob o eco da “volta por cima” de Angelou (2000). Importante ressaltar que Manuella relatou em outro momento da entrevista que a infância de Maya Angelou foi o que mais a marcou na experiência de LLRC na sala de aula de LI. No capítulo 1 autobiografia, Angelou (2000) descreve o desejo pela branquitude, pelos cabelos loiros e pelos olhos azuis quando criança. A superação (“volta por cima”) do estado de objeto desejante da branquitude, fadado ao estilhaço identitário de Maya Angelou, parece construir sentido para o processo de transição capilar de Manuella. A “volta por cima” de Angelou (2000) parece incentivar Manuella no percurso de “volta” para sua negritude e superação do estado de objeto. O RD13 sugere que as práticas de LLRC na sala de aula de LI auxiliam estudantes negros a compreenderem seu período de (des)construção identitária (“transição” RD13) como algo difícil, que causa

constrangimento, vergonha, estresse, melancolia, mas que é superável, assim como a “volta por cima” de Angelou (2000).

#### **4.3.2.1 Conclusão do subeixo temático**

Indo ao encontro dos estudos de Gomes (2002), as discussões traçadas neste subeixo nos permitem compreender a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que reflitam sobre a complexa relação do sujeito negro e seu corpo. Corpo este maltratado historicamente por chibatadas, açoites, estupros e ideologias racistas que constrói a identidade de brasileiros e brasileiras. A literatura de Angelou na aula de LI parece contribuir para o enfrentamento das violências contra esse ícone identitário da negritude. Os dizeres de Manuella trazem à baila movimentos identitários de fortalecimento e incentivo no encontro/confronto da estudante com a literatura negra em LI. A transição capilar é período de desconstruções identitárias do sujeito negro, quando ele tem poder de decisão sobre seus cabelos, decidindo interromper uma lógica racista que o aprisiona a uma imagem branqueada da humanidade.

A partir dos dizeres da estudante, podemos compreender que a história de Angelou a incentiva à autonomia, a ter vontades e desejos pelos seus próprios cabelos, (des)construindo sentido sobre si mesma a partir da história de vida de uma mulher negra com quem compartilha eventos identitários. A transição capilar é mais um dos movimentos políticos de “[...] resgate lento e gradual daquilo que fomos e que podemos retomar para continuar sendo” da identidade negra na pós-modernidade (BERTH, 2020, p. 114). É um processo complexo, longo e doloroso de empoderamento negro, que desconstrói discursos históricos sobre a hierarquia racial no Brasil e desvela discussões importantes sobre as violências psíquicas que crianças e jovens negros estão expostos na nossa sociedade. O letramento racial crítico por meio da autobiografia de Angelou (2000) na aula de LI parece ter contribuído para perseverança na ação desses sujeitos quando evidencia a história de uma mulher negra que narra os efeitos do branqueamento na sua identidade e oferece ao aprendiz a possibilidade de criar sentidos que conflitam com aqueles inscritos nele na sua língua materna.

#### 4.4 (DES)CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste eixo temático, buscamos responder à terceira pergunta da pesquisa – *De que maneira a professora regente da turma participante dessa pesquisa (des)constrói conhecimento sobre práticas antirracistas ao planejar e ministrar oficinas em colaboração com a pesquisadora?* –, que parte do terceiro objetivo específico traçado para o estudo, o qual consiste em analisar de que forma a professora-parceira da pesquisa (des)constrói conhecimentos sobre a docência a partir do planejamento e regência de práticas antirracistas em colaboração com a pesquisadora. Segundo Sól (2014), o professor (des)constrói conhecimento sobre si a partir da coexistência do velho e do novo de suas trajetórias. Dessa forma, iniciamos as análises deste eixo com os dizeres da docente no RD14, que parecem expor momentos de reflexão da docente sobre suas práticas passadas.

**(RD14) 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 / 80%. 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 RD14 foi utilizada nos anos de 2016 e 2017 por ela em suas aulas em turmas do Ensino Fundamental II e EM. A obra intitulada *The story of Ruby Bridges*<sup>40</sup> trata da história da militante pelos direitos civis Ruby Bridges que, assim como Maya Angelou, enfrenta as leis de Segregação Racial estadunidense. 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” (RD14) 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

<sup>40</sup> COLES, R. **The story of Ruby Bridges**. Nova Iorque: Scholast, 2010.

passadas e constrói conhecimento sobre a relevância de práticas antirracistas contextualizadas socio-historicamente.

O verbo “confesso” (RD14) 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-o sobre uma deficiência que parte das instâncias governamentais (SÓL, 2014), mas não é o caso nesta pesquisa. 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 trazer momentos para condições de discussão 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 sujeito 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” (RD14).

Conforme dito na seção 3.6.2.1, a Segregação Racial foi um período de legislação do racismo estadunidense a partir das leis *Jim Crow*, após a abolição da escravidão no país. O fato de o racismo não ter sido legislado, explicitamente, em nenhum momento no Brasil, ou seja, não tivemos no Brasil um discurso explícito sobre as desigualdades raciais do país, faz toda diferença para compreendermos as relações raciais e, conseqüentemente, conseguirmos combater o racismo no país. Nascimento (2016) afirma, inclusive, que a não legislação do racismo no Brasil, como aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul, é que sustenta o mito da democracia racial no RB. Dessa forma, assim como afirma Lourenço (2011),

contextualizar o texto literário 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?” (RD14) elucida a situação dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, após quase 20 anos do seu decreto (FERREIRA, 2012; SANTOS, 2021; SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021). 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” RD14) 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 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 nas formações continuadas de professores de LI, “[...] que deem centralidade ao conteúdo raça/racismo, destoando da abordagem periférica” (SANTOS, 2021, p. 14). É importante

O RD seguinte parece apresentar mais rastros da percepção do LRC 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 trazida no RD14. Segundo Ferreira (2014), as histórias de vida dos professores revelam como esses profissionais encaram as relações raciais e a identidade negra, a partir daí, podemos compreender as necessidades e as possibilidades do LRC nas suas aulas. Os dizeres de Ana Júlia no RD15 retomam uma memória discursiva (“Teve um dia” RD14) 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 e do mito da democracia racial nesse cenário. Os dizeres da docente parecem jogar luz na superficialidade das discussões sobre a identidade negra na comunidade escolar.

**(RD15) 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 da área refletem sobre o Dia da Consciência Negra nas escolas. No artigo *Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar*, Silva e Marques (2015) discutem como o Dia da Consciência Negra (“[...] no dia da Consciência Negra” RD15) 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 por Lei nº 10.639/2003. Mas, assim como dizem os autores, usar somente esse dia para a promoção da discussão das relações raciais no Brasil não garante a aplicação da lei. 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 RD15 nos possibilita perceber que a prática educacional do diretor da escola lócus desta pesquisa caminha para uma prática simplória de “raça” e cor. O enunciado “chamar a professora X para representar a todos os negros” (RD14) parece indicar que o único motivo de o diretor chamar a professora “X” para a frente do palco no Dia da Consciência Negra é o fato de ele identificá-la como mulher negra. 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 (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021; SANTOS, 2021). 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” RD14) no palco da escola, diante dos estudantes, que na sua grande maioria, são negros (“A grande maioria assim /

80%”). As impressões da docente sobre a prática do diretor parecem jogar luz na deficiência de sua formação antirracista, que pode resvalar em suas práticas de LRC na sua sala de aula (FERREIRA, 2014).

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 uma docente 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 a posicionam como um sujeito que encara as relações raciais a partir de critérios morais, e não como reflexo da histórica opressão sistêmica. O regionalismo “tadinho” (RD15) parece funcionar como um regulador da tensão nas relações do RB, destinando as discussões para o âmbito do sentimentalismo, do individualismo e da superficialidade (SALES JR., 2006). Assim como afirma Ferreira (2014), a maneira como a docente compreende essas dinâmicas raciais acarretará nas práticas de LRC na sua sala de aula. O RD16 parece trazer rastros dessas representações.

**(RD16) 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” (RD15) 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 RD16 trata de uma reunião das ações iniciais na qual discutíamos a sugestão da pesquisadora 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?” RD16 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 intradiscurso desse questionamento parece significar que uma família negra é vista naturalmente como uma família pobre. Munanga (2020) destaca a produção discursiva como essencial sustentação do racismo, construindo estereótipos e preconceitos sobre o negro e o branco. Segundo o autor,

Toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade. Tratava-se de um discurso monopolista da razão, da virtude, da verdade, do ser, etc. [...] A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo que toca a ele: o continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à uma pobreza e à eterna dependência. (MUNANGA, 2020, p. 24; 31).

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 autora alerta que essas representações excluem estudantes negros de diversas maneiras,

muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p. 41).

Em consonância com os trabalhos de Ferreira (2014) e Jorge e Barbosa (2020), os recortes 15 e 16 nos permitem compreender a urgência da abordagem intencional de questões de raça na formação de professores de línguas e na análise de suas percepções sobre os desdobramentos dessas questões na constituição identitária dos aprendizes negros. Professores de LI precisam ser letrados racialmente para imaginarem “outras histórias” da comunidade negra e, de fato,

serem capazes de construir, em suas salas de aulas, aquilo que preza na Lei nº 10.639/2003: o fortalecimento da negritude. Jorge e Barbosa (2020) ressaltam a responsabilidade da LA e da formação de professores de LI na (des)construção de discursos “[...] sobre a resistência negra”. Faz-se necessário que os cursos de formação de professores de LI se dediquem a analisar os movimentos da negritude “[...] para além da leitura de *I have a dream*, de Martin Luther King” (p. 112). É preciso que professores de LI sejam formados para compreender que discursos de inferioridade do sujeito negro são invenções coloniais e incompletas. A esse respeito, no contexto desta pesquisa, compartilhei 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 exploram 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 se disse surpresa ao conhecer outras histórias de pessoas negras nesse contexto sócio-histórico.

No RD17, o enunciado “Não é só quando xinga na rua né.. é tudo” parece deflagrar desconstrução 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 RB (NASCIMENTO, 2016). No intradiscurso, 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” RD17). O RD17 traz mais uma história de vida da professora Ana Júlia, que parece revelar desconstrução de sentido sobre esses discursos diante da colaboração com a pesquisadora.

**(RD17) *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” RD17). No enunciado “[...] atinge todos os lugares da sociedade” (RD17), 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” RD17) parece impulsionar Ana Júlia ao desejo de implementar a discussão em sua própria sala de aula (“Vamos falar sobre isso no encontro”). Entretanto, a docente parece não se sentir confortável para tratar a questão com os estudantes (“[...] você para, fala um pouco com eles” RD17). Compreender suas próprias suposições e crenças, (des)construir conhecimento, refletir sobre suas próprias práticas e aplicar seus conhecimentos em suas salas de aula é um caminho que demanda tempo para o professor (FERREIRA, 2012). A necessidade de oportunizar situações específicas nos cursos de formação com largos momentos de reflexão e compreensão dos docentes sobre as abordagens teóricas e práticas da educação antirracista e como elas se revelam no seu dia a dia estão presentes nos dizeres da professora-parceira no RD17.

O RD18 deflagra um momento, a posteriori, no qual Ana Júlia convoca a palavra da pesquisadora (“não é isso, Marcela?”) e se movimenta para caminhos frutíferos, rumo à educação antirracista na prática docente em LI. A presença da pesquisadora na sala de aula parece auxiliar a docente em momentos de insegurança para tratar da complexidade da temática racial.

**(RD18) Profa. Ana Júlia:** *Essa fala da Maya com a Receptionist. What do you think people? What do you think about? O vocês acham? Maya says: I take the receptionist as another victim of society.*

**Mary:** *Eu acho que ela quis dizer que o racismo está em todos os lugares. (UHUM) Ela nem percebeu e foi racista também o racismo está em todos os lugares.*

**Profa. Ana Júlia:** *O racismo estrutural, lembra? structure racism, não é isso, Marcela?*

**Pesquisadora:** *Yes, I agree Ana Júlia and Mary...*

**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?” podem ser considerados indicadores iniciais 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” (RD17) 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 (2020) compreende essa responsabilidade docente em agir “[...] em seu favor e em favor dos [seus] alunos” perante momentos de formação do professor como um deslocamento subjetivo que indica “[...] tomada de posição” docente nas discussões contemporâneas na sua sala de aula. Ela não “quer só repetir” ela também quer “saber falar”. 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 posição antirracista e o incentivo para que seus aprendizes façam o mesmo.

O segundo indicador 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” (RD18) parece indicar (des)construção de ideias vinculadas a ideologias de neutralidade na sala de aula de LI iniciadas pela professora-parceira da pesquisa. A respeito do termo “racismo estrutural” é importante ressaltar o aumento de pesquisas sobre o tema pelos internautas brasileiros após as manifestações antirracistas que tomaram conta do Brasil e de muitos outros países pela vida de pessoas negras após o assassinato de George Floyd, nos EUA. Importante ressaltar também o fato de o livro *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida (2019), ter sido uma das obras mais vendidas no Brasil, no ano de 2020. 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” RD17), parece fortalecer práticas antirracistas na trajetória docente de Ana Júlia.

O RD19 comporta a narrativa final da professora Ana Júlia e elucida a relevância (“significativa” RD19) da pesquisa ação-colaborativa na formação antirracista de professores de LI. A sequência verbal “avaliadas e reavaliadas” e o enunciado “O ponto alto desta parceria com a pesquisadora foi o diálogo” parecem expor reflexões contínuas em conjunto, características dessa modalidade de pesquisa qualitativa como aspectos positivos no processo de (des)construção de conhecimentos sobre práticas antirracistas.

**(RD19) 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 delas 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) 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 Gonzaga 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 (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 a lei 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, em colaboração com a pesquisadora. A palavra “troca” (RD19) elucida o “ponto alto” da colaboração com a pesquisadora: o diálogo. O diálogo, como o próprio termo sugere, 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” joga luz na 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, experimentar”, em um processo cíclico que propicia aos docentes momentos de formação antirracista mais apropriados para a demanda de uma temática tão complexa. Segundo Ferreira (2012), professores precisam de tempo para refletir sobre suas práticas e os conhecimentos (des)construídos, de maneira que possam se sentir seguros para lidar com os desdobramentos do LRC na sala de aula de LI.

A narrativa de Ana Júlia no RD19 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” (RD18), 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 LLRC é importante para proporcionar discussões mais profundas e relevantes na percepção da comunidade negra na construção e desenvolvimento da sociedade (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021). Nas aulas de LI, esse fator se torna ainda mais relevante para educação antirracista, já que nas aulas de disciplina temos a oportunidade de trazer outros contextos e realidades, 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 sobre a temática pode contribuir para rupturas significativas na compreensão das necessidades do racismo, especialmente no Brasil, onde a discussão ainda é atravessada pelo silêncio do mito da democracia racial (BRAND, 1986 *apud* FERREIRA, 2012).

Os enunciados “[...] fortaleceu em mim esse tipo de abordagem” e “[...] mais corpo no fazer e dizer pedagógico” (RD19) parecem apontar para momentos de formação colaborativa possibilitam que professores em serviço, preocupados e atentos com seu papel na educação antirracista, analisem suas práticas já realizadas e suas concepções sobre o que é educação antirracistas. Esse espaço de reflexão sobre o “novo” e o “velho” pode ajudar na desconstrução de conhecimentos

“superficiais” e pouco contextualizados sobre as demandas da discussão sobre relações raciais.

#### **4.2.3.1 Conclusão do eixo temático**

As discussões empreendidas até aqui fazem coro com o que outros pesquisadores já afirmam sobre a formação antirracista de professores de LI. Estamos diante de um terreno extremamente fecundo para (des)construção de discursos e estereótipos que sustentam o racismo como fenômeno global. Entretanto, a sala de LI é um ambiente que se desenvolve sob o comando de professores que carecem de maior preparo para tratar das temáticas de maneira a fortalecer a negritude no ambiente escolar. Os dizeres de Ana Júlia, durante toda a pesquisa, mostram a importância de professores responsáveis e atentos às demandas das leis antirracistas na educação brasileira, mas denunciam a urgência de práticas de formação mais incisivas e adequadas.

As análises apreendidas neste subeixo revelam a relevância da pesquisa-ação colaborativa na formação antirracista de professores de Inglês, já que tratar de LRC na formação de professores é um processo que demanda tempo, reflexão, avaliação e superação de crenças dos professores como sujeitos brasileiros. Importante também ressaltar o compromisso dos pesquisadores na construção de novas narrativas sobre a negritude na formação de professores.

## Capítulo V: Dizeres Finais

“Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.”  
(JESUS, 2014, p. 59).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos de sentidos da obra *I know why the caged bird sings*, de Maya Angelou (2000), na (des)construção identitária de estudantes negros em aulas de LI, em uma escola pública. Para tal, construímos práticas de LLRC discutindo três capítulos da obra. Importante lembrar que o uso do referido texto literário se deu a partir da demanda da professora-parceira da pesquisa, que cedeu sua sala de aula para a condução do trabalho antirracista proposto para a pesquisa. Nesta seção, apresentaremos os resultados desta colaboração, mapeando os efeitos de sentido de práticas de LLRC na (des)construção identitária dos estudantes participantes da pesquisa e as maneiras nas quais docente (des)construiu conhecimento sobre práticas antirracista a partir da parceria com a pesquisadora.

Iniciamos os dizeres finais da pesquisa buscando responder a primeira pergunta que a norteia. Para responder o questionamento *De que maneira a autobiografia da escritora Maya Angelou pode corroborar para a (des)construção identitária de aprendizes negros brasileiros em aulas de LI?*, analisamos os dizeres dos estudantes participantes da pesquisa sob o aporte da AD. Os dizeres dos estudantes apontam para a relevância das práticas de LLRC nos objetivos decretados na Lei nº 10.639/2003 pela construção de condições positivas para a constituição identitária da comunidade negra no espaço escolar. Os dizeres dos participantes apontam processos de identificação com a história de vida de Maya Angelou. Os aprendizes parecem compreender na narração de Angelou (2000) pontos conflitantes e semelhantes em relação às próprias histórias de vida deles, e esse processo identificação se encaminha para o fortalecimento de suas negritudes.

Os dizeres dos aprendizes revelam que os princípios de cuidado e proteção da educação antirracista operam de maneira a construir, no ambiente da sala de aula, um lugar onde sujeitos negros se sintam confortáveis e defendidos das opressões raciais. As análises apreendidas na seção 4.2 trazem à baila a importância de práticas que explorem o caráter da solidariedade da negritude para acolher, compreender e ressignificar as marcas do racismo na negritude de sujeitos negros inscritas desde a infância. A investigação mostra que sujeitos negros têm muito a dizer sobre as inseguranças no decorrer de suas histórias de vida e a transfiguração da realidade (CÂNDIDO, 1988), que o suporte literário oferece, revela-se propício para os aprendizes resgatarem essas feridas em conjunto e tratá-las na escuta discursiva.

Os processos de identificação com a história de vida narrada na autobiografia de Angelou (2000) são constituídos no reverberar de sentimentos de frustração, indignação e angústia. Kilomba (2019) discorre sobre esses sentimentos negativos de estagnação do sujeito negro ao compreender as realidades raciais nas quais ele está imerso. É necessário que o sujeito negro se indigne com a sua situação atrevessada pelo racismo, para compreender sua negritude e se afastar de qualquer identificação com o “branco”. A história de Angelou (2000) parece agitar a filiação discursiva no inconsciente dos aprendizes negros e viabilizar gritos de angústia. Angústia que os encaminham para processos de tomada da palavra, na qual o sujeito negro deseja, fala de si e se percebe livre das grades que enfraquecem sua voz. Os estudantes parecem alcançar posições subjetivas mais significativas e diferentes daquelas inscritas neles em língua materna no encontro/confronto com a literatura de Angelou (2000) na aula de LI. Dessa forma, respondendo o questionamento da primeira pergunta de pesquisa, compreendemos que práticas de LLRC encaminham para processos identificatórios do estudante negro, que se (des)constrói identitariamente, caminhando para o fortalecimento da sua negritude e tomada da palavra, sob o eco de discursos que os indignam.

A segunda pergunta da pesquisa anseia saber *Em que medida práticas pedagógicas antirracistas em aulas de LI podem corroborar para o enfrentamento das violências raciais?* Os dizeres dos estudantes fizeram emergir dois eixos temáticos. O primeiro deles, na seção 4.3.1, buscou mapear os efeitos das práticas de LLRC no que diz respeito à violência silenciosa do RB. A literatura de Angelou (2000) parece oferecer subsídios na aula de LI para apresentar aos estudantes o funcionamento do racismo em outras diásporas africanas. As práticas de LRC, a partir do texto literário, auxiliaram os estudantes a construir sentido sobre experiências de violências racistas por quais eles não tinham condições de compreender, graças às estratégias discursivas do RB. As práticas de LLRC na aula de LI parecem munir de competências e habilidades os estudantes para compreenderem a pluralidade das artimanhas racistas, que se renovam no mito da democracia racial brasileira.

O segundo eixo temático emergido dos dizeres dos estudantes que responde à segunda pergunta da pesquisa joga luz sobre as violências contra corpo negro, especialmente contra o cabelo. Desde a infância, sujeitos negros são obrigados a constituírem suas identidades convencidos que sua pele, seu cabelo, seu nariz e tudo aquilo que não se aproxima do padrão estético eurocêntrico é um

“problema”. A pele e o cabelo são os principais alvos dessa ideologia racista, que invade esses seres humanos como um fantasma invisível (GOMES, 2002). Os dizeres dos estudantes revelam que o cabelo é um dos primeiros elementos do corpo negro a passar pelo branqueamento, cura do “problema racial”. O narrar de Angelou (2000) sobre seu desejo pela branquitude e sua superação desse estado de inferioridade, introjetada quando criança, parece agitar a filiação discursiva no inconsciente dos aprendizes, encaminhando-os para um estado de perseverança nos processos de desintoxicação da branquitude. A pesquisa mostra a importância da sala de aula de LI na construção de discursos sobre a transição capilar, importante e longo processo de fortalecimento da negritude que gera insegurança, vergonha e medo para sujeitos negros.

Por fim, a terceira pergunta da pesquisa questiona *De que maneira a professora regente da turma participante dessa pesquisa (des)constrói conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas ao planejar e ministrar oficinas em colaboração com a pesquisadora?* Os dizeres da professora-parceira, também analisados pelo aporte teórico da AD e dos estudos em LA, revelam a relevância da pesquisa-ação colaborativa para a formação antirracista de professores de LI. As iniciativas de formação docente da pesquisadora ancoradas na importância dos momentos de diálogo, reflexão e avaliação de práticas anteriores foram essenciais para (des)construção de conhecimento da professora Ana Júlia. Ferreira (2012) alerta para a necessidade de darmos tempo para discussões antirracistas na formação de professores de LI. Os processos de conscientização racial dos docentes é algo complexo que precisa ser refletido e (re)avaliado em conjunto com os pesquisadores, ancorados pelo aporte teórico e também pelas histórias de vida dos sujeitos envolvidos na formação.

Os dizeres de Ana Júlia revelam que esses momentos longos e contínuos de discussão racial entre pesquisadores e professores na escola resultam na (des)construção de conhecimento sobre a relevância da contextualização sócio-histórica das obras literárias na aula de LI. Tratar sobre o fenômeno racial na perspectiva da interculturalidade das aulas de LE é uma oportunidade de tratar de relações de raças, apontando suas semelhanças e diferenças entre os diferentes contextos que elas são construídas. Assim como nos fala Santos, Santos, El Kadri (2021) e os dizeres de Ana Júlia, caso as práticas sejam realizadas de forma a encarar

o racismo como algo homogêneo entre as diásporas, torna a discussão vazia e superficial.

Os dizeres da professora-parceira também nos fazem refletir sobre a importância da história de vida dos professores de LI durante o processo de formação na educação antirracista (FERREIRA, 2014). Assim como advogam os princípios do LRC, os professores devem construir sentido sobre as relações raciais a partir do seu próprio entendimento de vida, de modo que possam se sentir mais seguros a fazer críticas a partir disso. Respondendo ao último questionamento da pesquisa, podemos compreender que a professora Ana Júlia (des)constrói conhecimento docente sobre práticas antirracistas a partir de diálogos longos, reflexões contínuas sobre práticas do passado e do presente, trazendo histórias sobre sua vida e as problematizando.

A pesquisa contribui para os estudos de LA e ensino de aprendizagem de LI, apresentando o conceito de Letramento Literário Racial Crítico. A partir das análises empreendidas nesse estudo, práticas de LLRC na aula de LE podem contribuir para a educação antirracista, especialmente na transfiguração de realidades, a partir do contraste do outro, do estrangeiro. Para pesquisas futuras, apontamos a importância de a sala de aula de LI comportar outras sociedades que não a estadunidense. Textos ficcionais (música, literatura, filme, piada, anedota etc.) se mostram importantes suportes para a construção de novos sentidos para sujeitos negros e é papel da sala de aula de LI trazer terreno para novas realidades no mundo afora.

Finalizo esta pesquisa convencida da importância da ficcionalidade nas aulas de LI e na educação em geral e no fortalecimento da negritude de sujeitos negros. A dissimulação das realidades raciais, característica primordial para compreender o Brasil, é algo que dói, que fere em silêncio e que aprisiona pessoas negras no estado de “problema racial”, espelhando esse espectro para toda a sua vida. São sujeitos que têm sua saúde psíquica ceifada desde a infância, em uma sociedade que sequer assume e leva a sério essas feridas. A música de Jorge Aragão, que introduz este estudo, e a obra de Maya Angelou, que suporta as práticas apreendidas aqui, fazem-me crer na importância de apresentar para sujeitos negros possibilidades de se dizer outro, por meio da transfiguração da realidade, que a liberdade e o descompromisso que a ficcionalidade nos apresenta. A sala de aula de LI se mostra, nesta pesquisa, um lugar frutífero para essas tentativas de subverter a

ideologia racista: é o lugar que o sujeito pode ser outro, pode conhecer com o outro de fora, e cantar outros cantos de liberdade e orgulho.

## REFERÊNCIAS

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

AMARAL, J. S. **Maya Angelou: a resistência negra no romance *Eu sei por que o pássaro na gaiola canta***. 2020. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, 2020.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANGELOU, M. I know why the caged bird sings. *In: ANGELOU, Maya. Complete Poems*. London: Penguin Random House, 2000.

ARAGÃO, J. **Identidade**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1992. LP/CD. 4min18.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2020.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2009. 1 DVD (94 min.), son., color.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Comissão Justiça e Paz de São Paulo, Brasiliense, 1989.

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.

BURNS, A. **Doing action research in english language teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In: CORONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2014, p. 13-24.

CASTRO, N. M. S. G. A constituição identitária de uma professora de LI e sua relação com a pesquisadora. **Gláuks**, v. 18, n. 1, p. 15-31, jan./ jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3JHe63B>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

EMEDIATO, W. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. *In: EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; LARA, G. Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-56.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. In.: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

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, nov. 2020.

FANON, F. **Pele negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 227-288, 2012a.

FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012b.

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.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. 2016. Tese ( Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

FERREIRA, A. J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: FERREIRA, A. J. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.

FRANCISCO, A. P. **“Um negro de alma branca”**: escrita de si, redes de sociabilidade e mobilidade social na trajetória do Macharal João Baptista de Mattos nas primeiras décadas do século XX. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FRANCISCO, D. E. S. O canto do pássaro engaiolado: Interseccionalidade e agência na narrativa de Maya Angelou. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: WWC, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/3BCi5M9>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e o cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3h6Odhw>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOMES, N. L.. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, 2002, p. 38-47. Disponível em: <https://bit.ly/3H6uc55>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Vol. 1. Curitiba: SEED/PR, 2008. (Cadernos PDE). Disponível em: <https://bit.ly/35iPyPD>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004. Disponível em: <https://stanford.io/3JKJj68>. Acesso em: 16 fev. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. *In*: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (org.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2014.

JORGE, M.; BARBOSA, M. Depois da pandemia e do pandemônio: linguística aplicada e antirracismo. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3p58457>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. *In*: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of language and education** 2. ed. Vol. 1 Language Policy and Political Issues in Education, 2008, p. 195-211. Disponível em: <https://bit.ly/3JHlHxP>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. Toward a Critical Race Theory of Education. **Teacher College Record**, v. 97, n. 1, 1995, p. 47-68. Disponível em: <https://bit.ly/3JHgd03>. Acesso em: 16 fev. 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.

LORDE, A. **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu, 2020.

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.

MAIA, K. S.; SAMORA, M. H. N. Cor da pele e subjetividade: racismo, saúde e infância. *In*: COSTA, E. F.; SAMPAIO, E. C. (org.). Desenvolvimento da criança e do adolescente: evidências científicas e considerações teóricas-práticas. **Científica Digital**, p. 470-485, 2020.

MATOS, L. “Não é só cabelo, é também identidade”: transição capilar, luta política e construções desentido em torno do cabelo afro. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., 2016, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2016.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *In*: JORDÃO, M. (org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, p. 33-47, 2011.

MCDONOUGH, J. MCDONOUGH, J. **Research methods for english language teachers**. Londres: Routledge, 1997.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In*: JÚNIOR, R. C. G. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 34-51.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Polén, 2019.

MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.

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

MUNANGA, K. As Ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MOSLEY, M. That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v.13, n. 4, p. 449-471, 2010.

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, n. 3, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3BCKjWS>. Acesso em: 12 ago. 2020.

OLIVEIRA, S. B. Por que estamos falando sobre nossos cabelos? Representações

Sociais de alunos do ensino médio técnico sobre a transição capilar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: WWC, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/3BCi5M9>. Acesso em: 16 fev. 2022.

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.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

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.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 2, p. 258-266, 2014.

PINTO-JÚNIOR, C. G. **Black lives matter**: efeitos e sentidos da teoria racial crítica na sala de aula de Língua Inglesa da escola pública. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H. M. G. Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. *In*: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (orgs.). **Research on teacher identity**: mapping challenges and innovations. (e-Book). Disponível em: <https://bit.ly/3BCnYJ4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

SANTANA, J. V.; NETO, A. A. O ensino de Língua Inglesa e as relações étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade e da educação antirracista. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, v. 5, n. 18, p. 1-22, 2018.

SANTOS, C. M. **O ensino de literatura na escola regular como brecha para o letramento crítico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, J. S. Formação de professores de Inglês para abordagem de questões étnico-raaciais: 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, R. M.; MORAES, T. P. B. “Eu Preciso Respirar” – George Floyd, *Black Lives Matter* e o enxame de buscas na web. *In: Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios*. Curitiba: Bagai, 2020. p. 67-78.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O.; EI 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.

SERRANI, S. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. **Organon**, v. 17, n. 35, p. 283-298, 2003.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

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

SILVA, M. L. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. *In: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-90.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raaciais: 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.

SILVA JR., M. R. Racismo, uma Leitura. *In: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 161-178.

SKERRETT, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filosofia Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/35iHf64>. Acesso em: 16 fev. 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 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**. São Paulo: Cortez, 2011.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. **The Qualitative Report**, v. 15, n. 3, p. 754-760, maio 2010.

VIEIRA, J. A. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Caderno de Linguagem e Sociedade**, v. 1, 2002.

WIELEWICKI, V. H. G. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? *In*: JORDÃO, M. (org.). Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas. **Revista X**, v. 1, p. 48-57, 2011.

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

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, n. 2, p. 29-33, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3h2VCOy>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ZAPPONE, M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. **Veredas**, n. 32, p. 165-188, 2019.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL****QUESTIONÁRIO INICIAL**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

1. Qual é sua raça/cor?

 Branca Amarela Preta Indígena Parda

2. Como você avalia a sua relação com as aulas de Inglês:

 Gosto muito da disciplina. Gosto da disciplina. Não gosto muito da disciplina. Não me importo com a disciplina (indiferente). Odeio.

3. As aulas de inglês da sua escola abordam problemas sociais? Se sim, como são abordadas essas questões? Como esses momentos te fizeram sentir?

---

---

---

---

4. Como têm sido o seu envolvimento com a disciplina de língua inglesa durante o período de ensino remoto?

---

---

---

---

5. Existe racismo no Brasil? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

**Thank you very much!**

**Marcela Gonzaga**

## APÊNDICE B – ENTREVISTA ESTUDANTES

Prezado aluno(a),

Esta entrevista é necessária para a o desenvolvimento da minha pesquisa mestrado intitulada “Literatura como resistência em aulas de Língua Inglesa: efeitos de sentido na (des)construção de identidade negra” da pesquisadora, sob orientação da Prof. Dra. Vanderlice Sól. Muito obrigada pela disponibilidade. Sua participação é de extrema importância.

1. O que mais te chamou atenção na história de Maya Angelou? Por que?
2. Como você se sentiu durante a leitura dos capítulos?
3. Como o racismo está presente em sua vida, no contexto da sua escola e/ou no seu bairro?
4. De que maneira a história da vida de Maya pode contribuir para o enfrentamento do racismo no seu contexto?
5. Como foi discutir sobre a vida de Maya Angelou em Língua Inglesa?
6. Como foi participar do encontro via Google Meet?

## APÊNDICE C – NARRATIVA PROFESSORA-PARCEIRA

Narre detalhadamente como foi a experiência de trabalhar em conjunto com a pesquisadora no planejamento e aplicação das sequências didáticas trabalhadas durante o projeto. Comente de que maneira a (des)construção de conhecimento colaborativa sobre possibilidades de educação antirracista no ensino de LI pode colaborar para a sua prática docente.

“When you learn, teach. When you get, give.” - **Maya Angelou**.

Agradeço pela participação!

Marcela Gonzaga

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada *I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros*, que tem como objetivo investigar os efeitos de sentidos da literatura de resistência negra na (des)construção identitária de aprendizes negros em aulas de Língua Inglesa.

Para este estudo adotaremos os seguintes instrumentos de pesquisas: questionário semiestruturado e narrativas. Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco. O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se, assim, que tais danos previsíveis sejam evitados. Tomando os devidos cuidados éticos, a pesquisa apresenta grande potencial para a escuta de professores e aprendizes de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês na região descrita.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os resultados da pesquisa estarão à sua

disposição quando finalizada. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Ouro Preto e a outra será fornecida a você.

Caso ocorram danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Identities e Investimentos no aprendizado de Língua Inglesa na escola pública”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o Termo de Consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Mariana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do responsável pelo menor:

\_\_\_\_\_

Nome do menor:

\_\_\_\_\_

Assinatura do menor:

\_\_\_\_\_

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól e  
Marcela Cristina Fideles Gonzaga

Endereço: Rua Pedro Moreira de Abreu, nº 120 - apt 102, Bairro Ouro Preto.

Cidade: Belo Horizonte Estado: Minas Gerais

Fone: (31) 99619-7718 E-mail: marcelafgonzaga@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável:	
--	--

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), Centro de Convergência, Morro do Cruzeiro,

Ouro Preto/MG – CEP: 35400-000. **Tel: (31) 3559-1368.** Email: [cep.propp@ufop.edu.br](mailto:cep.propp@ufop.edu.br)

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** *I know why the caged bird sings:* Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros

**UFOP / ICHS / DELET – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguística Aplicada  
**Responsável pela pesquisa:** Marcela Cristina Fideles Gonzaga

### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada Literatura como resistência em aulas de Língua Inglesa: efeitos de sentido na (des)construção identitária de estudantes negros, que faz parte do Projeto Guarda-Chuva “Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada”, coordenado pela Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól. Sua participação é de suma importância dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos de sentidos da literatura negra de resistência na (des)construção identitária de aprendizes negros em uma escola pública na região metropolitana de Belo Horizonte e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa e com reflexões sobre a constituição identitária e representações de estudantes de uma escola pública. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em artigos e em livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser. Assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte. Além de que, por fim, sua participação na pesquisa não incorrerá em quaisquer retribuições pecuniárias.

Para este estudo serão coletados questionários semiestruturados, atividades feitas pelos aprendizes e narrativas escritas. Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco. O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa

razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se, assim, que tais danos previsíveis sejam evitados. Tomando os devidos cuidados éticos, a pesquisa apresenta grande potencial para a escuta de professores e aprendizes de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês na região descrita.

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta participação, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado(a) em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Também autorizo a utilização de meus depoimentos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa em questão, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da pesquisadora Marcela Cristina Fideles Gonzaga.

A pesquisa consiste na análise dos efeitos de sentidos da literatura de resistência negra em aulas de Língua Inglesa na (des)construção identitária de aprendizes negros em uma escola pública situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Esta pesquisa está sob a coordenação da Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

Autorizo a divulgação dos resultados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado(a).

Nesses termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo:

prefiro que me atribuam um número ou uma letra do alfabeto.

Mariana, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2021

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a) ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**E-mails e telefones de contato da pesquisadora:** Vanderlice dos Santos Andrade Sól

[vanderlicesolufop@gmail.com](mailto:vanderlicesolufop@gmail.com) Tel.: (31) 3551-7422 ou 31 98891-5107

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto**

**Endereço: Centro de Convergência, Campus Universitário. UFOP.**

**E-mails: [cep.propp@ufop.edu.br](mailto:cep.propp@ufop.edu.br)**

**Telefone: (31) 3559-1368**

## APÊNDICE G – TABELA TEMÁTICAS POR CAPÍTULO

Capítulo	Temas	Resumo
Capítulo 1 - Growing up	Racismo e infância.	Uma jovem negra chamada Maya está na frente de sua congregação na Páscoa, incapaz de terminar de recitar um poema. Ela usa um vestido roxo desfavorável que, ela observa, é provavelmente um vestido de segunda mão de uma mulher branca. Ela fantasia que um dia ela vai acordar de seu “sonho preto feio” e ser branca e loira. Depois de ser humilhada na frente de todos e tropeçar em outra criança, ela acaba fugindo da igreja fazendo xixi, chorando e rindo ao mesmo tempo.
Capítulo 2 - The Store	Relações familiares. Segregação racial nos EUA.	Maya adora a loja – é seu lugar favorito quando criança. Ela é inteligente e hábil em pesar quantidades de produtos e fazer cálculos no caixa. Neste capítulo é abordado o relacionamento de Maya e Bailey com sua avó paterna e seu tio.
Capítulo 3 - Life in Stamps	Relações familiares: Maya e Bailey. A cidade de Stamps como uma comunidade de apoio.	Bailey, irmão de Maya, é a “melhor pessoa do mundo dela”. Bailey é um menino lindo, de pele negra aveludada que lhe rende muitos elogios. Os companheiros de brincadeiras de Maya muitas vezes a descrevem como sendo “cor de merda”. Bailey protege Maya e pune quem zomba de sua aparência. Bailey é representado por Angelou como uma importante fonte de esperança e segurança em uma infância difícil.
Capítulo 4 - Momma	Relações familiares. Racismo.	Todos na Stamps seguem certas regras de decoro, exceto as crianças “powhitetrash”, que se comportam de maneiras que surpreendem Maya. Certa tarde, um grupo dessas crianças desce a rua em direção à casa de Maya e sua avó. As crianças são racistas com a avó de Maya e ela fica furiosa, mas depois percebe a força e estratégia de sobrevivência da matriarca.
Capítulo 5 - A New Family	Relações familiares: a volta dos pais de Maya e Bailey. Conflitos entre a figura materna para Maya. Mudança de cidade.	One year later, when Maya is seven years old, Daddy Bailey comes to town. He is a huge, exceptionally handsome man with a great sense of humor. He tells Bailey and Maya he will take them to St. Louis to stay with their mother.
Capítulo 6 - Mr. Freeman	Estupro. Pedofilia. Silenciamento	May é estuprada aos 8 anos por um homem que ela considerava uma figura paterna. O estupro é incestuoso, violento e fisicamente e emocionalmente traumático.
Capítulo 7 - Returns to Stamps	Relações familiares. Volta a Stamps. Silenciamento. Comportamento pós	Maya retorna a a cidade de sua avó. Ela vagueia por Stamps quase em transe. As pessoas acreditam que ela é “compassiva” – eles não a perdoam por seu mau humor, mas eles entendem isso.

	trauma.	
Capítulo 8 - Two Women	Racismo. Representatividade. Importância da leitura para Maya.	A avó de Maya que ela deve aprender boas maneiras e, portanto, a envia para trabalhar como empregada na casa de uma rica mulher branca. A mulher insiste em chamá-la pelo nome errado e depois diz que, na verdade, prefere o nome de Mary. Depois de um ano difícil, em que Maya se torna cada vez mais retraída, Sra. Bertha Flowers, uma vizinha que Maya sempre admirou, pede para vê-la. Maya caminha com a Sra. Flowers até sua casa, onde ela toma chá e biscoitos. A Sra. Flowers lê para Maya a obra Um Conto de Duas Cidades. Maya se lembra disso como o momento em que ouviu poesia pela primeira vez. A Sra. Flowers dá seus livros de poemas a Maya e a ensina como ler, entender e memorizá-los. Maya sente que pela primeira vez em sua vida ela é querida - não porque ela seja parente de Bailey, mas apenas por ser ela mesma.
Capítulo 9 - Friends	Amizade Amor	O piquenique de verão é um dos eventos comunitários mais concorridos do ano. No entanto, durante ela, Maya se cansa da multidão de crianças e entra em um pequeno bosque para encontrar paz e privacidade. Lá ela é acompanhada por Louise Kendricks. A princípio Maya fica irritada com a perturbação, mas logo descobre que Louise é atenciosa e honesta e disposta a brincar com ela. Elas jogam um jogo vertiginoso juntos, onde ambas giram e olham para o céu. Isso faz os dois rirem histericamente, e Maya sabe que fez sua primeira amiga.
Capítulo 10 - Graduation	Racismo Silenciamento	Maya descreve que aos 10 anos, na formatura de sua turma no Ensino Fundamental, um homem branco, candidato a prefeito da cidade segregada San Louis, em 1940, promete aos formandos empregos medíocres e nenhum futuro acadêmico enquanto exalta as melhorias garantidas aos alunos brancos nas escolas do centro da cidade. A autora narra que um colega, Henry, levanta a sua voz em forma de protesto, encorajando os alunos a não se deixarem abater pelas promessas vazias do candidato.
Capítulo 11 - California	Relações familiares: Maya e sua madrasta. Autoconhecimento.	Um dia, a avó de Maya diz às crianças que é hora de se mudarem para a Califórnia. Maya está bastante certa de que essa decisão ocorreu por causa de um incidente envolvendo Bailey.
Capítulo 12 - Education	Relação entre Maya e uma importante professora.	Maya frequenta uma escola integrada, onde é uma das três alunas negras. Nesse ambiente, ela conhece a Sra. Kirwin, uma educadora branca altamente inteligente e carinhosa que tem uma grande influência sobre ela.
Capítulo 13 - A Vacation	Relações familiares: Maya e seu pai. Viagem ao México.	Uma noite, Maya vai com o pai a uma festa do outro lado da fronteira no México com vários de seus amigos mexicanos. Na festa, ela perde o pai de vista

		e entra em pânico, acreditando que ele a deixou; Ela fica aliviada quando vê que o carro dele ainda está estacionado do lado de fora e percebendo sua embriaguez, assume o controle da direção em retorno aos EUA.
Capítulo 14 - San Francisco	Relações familiares. Determinação. Racismo.	Maya decide que não pode ficar em casa o dia todo sem nada para fazer nas férias de inverno. Ela quer arrumar um emprego. Ela fica determinada a ser condutora de bonde mas descobre que a cidade onde mora não aceita negros ocupando o cargo.
Capítulo 15 - Maturity	Gravidez precoce. Carência.	Maya convida uma amiga para dormir e vê seus seios enquanto ela está se trocando. Ela se sente comovida de alguma forma ao vê-lo e se preocupa novamente por sentir atração por mulheres. Ela decide que precisa fazer sexo com um homem e propõe a um menino que mora na rua. Ele concorda, e eles têm relações estranhas e nada românticas. Maya não se sente diferente depois e ainda questiona sua própria sexualidade. Três semanas depois, porém, as coisas mudam: Maya descobre que está grávida.

Fonte:

<https://www.sparknotes.com/lit/cagedbird/section1/>

<https://www.litcharts.com/lit/i-know-why-the-caged-bird-sings/chapter-35>

## APÊNDICE H – ATIVIDADE CAPÍTULO 1

## LITERLIFE WITH MAYA ANGELOU

**Professora:** Ana Júlia

**Colaboradora:** Marcela Gonzaga

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Leia novamente um trecho do capítulo 1 da autobiografia de Maya Angelou e em seguida, responda a pergunta.

But Easter's early morning sun had shown the dress to be a plain ugly one made from a white woman's faded purple throwaway. It was long like an old lady's dress, but it didn't hide my legs. The faded color made my skin look dirty like mud, and everyone in church was looking at my thin legs (p. 1).



- Como as crianças negras são tratadas no Brasil? Você sente/acha que o racismo silencia crianças negras no Brasil assim como Maya narra no seu contexto?

---

---

---

---

**APÊNDICE I – QUIZ CAPÍTULO 10**

LITERLIFE WITH MAYA ANGELOU
-----------------------------

**Professora:** Ana Júlia

**Colaboradora:** Marcela Gonzaga

- Vamos relembrar algumas informações importantes sobre a formatura de Maya Angelou! Responda as questões do *quiz*.

**1. Quando Maya se graduou?**

- |         |         |
|---------|---------|
| a. 1930 | c. 1940 |
| b. 1935 | d. 1945 |

**2. Qual é o nome do irmão de Maya?**

- |           |          |
|-----------|----------|
| a. Bailey | c. Bob   |
| b. Ben    | d. Bened |

**3. O Sr. Donleavy queria ser o próximo:**

- |                      |                |
|----------------------|----------------|
| a. Presidente        | c. Palestrante |
| b. Diretor da escola | d. Prefeito    |

**4. Os planos do Sr. Donleavy incluíam aulas de \_\_\_\_\_ para as crianças brancas.**

- |               |          |
|---------------|----------|
| a. computação | c. artes |
| b. matemática | d. dança |

**5. Qual é o nome desse rapaz?**

- |             |          |
|-------------|----------|
| a. Richards | c. Peter |
| b. Erick    | d. Herry |

**6. Qual é o nome do hino cantado por ele? \_\_\_\_\_ todas as vozes e cantem.**

- |             |             |
|-------------|-------------|
| a. Levantem | c. Engula   |
| b. Aumentem | d. Silencie |

## APÊNDICE J – PLANO DE AULA ENCONTRO 1

Encontro 1				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:10	Break the ice	- Conhecer os estudantes participantes do projeto;	A professora irá apresentar um slide com algumas imagens da autora Maya Angelou. Em seguida, irá perguntar aos alunos: <i>Em uma escala “Maya Angelou” como vocês estão hoje?</i> Antes de responder a pergunta, os alunos deverão se apresentar, dizendo o nome e a turma.	Ana Júlia
00:15	Introducing the project	- Apresentar a colaboradora do projeto; - Apresentar os principais temas do livro.	A colaboradora do projeto irá se apresentar aos aprendizes, falando sobre seu envolvimento com o Projeto LiterLife e sobre sua pesquisa. Em seguida, ambas as professoras irão introduzir o tema do livro fazendo as seguintes perguntas aos estudantes alunos: <i>Por que pássaros engaiolados cantam? Qual é o tema de suas canções?</i> Em seguida, será apresentado um slide com uma imagem de Maya Angelou criança com as seguintes palavras ao lado: racismo, autodescobrimento, machismo, superação, luta, relacionamento familiar.	Marcela e Ana Júlia.
00:20	What is segregation?	- Introduzir um dos principais temas retratado no livro <i>I know why the caged bird sings</i> .	A professora irá perguntar para os aprendizes: <i>Você já ouviu falar do termo blackface?</i> Após as respostas, a professora irá mostrar uma imagem que retrata a prática racista do <i>Black Face</i> iniciado nos EUA em 1850. Em seguida, a professora irá apresentar o tema da Segregação Racial, uma série de leis denominadas Jim Crow, em homenagem ao primeiro personagem <i>black face</i> nos país. É importante deixar claro para os alunos que iremos tratar mais especificamente desse período da história dos EUA, país de origem de Maya Angelou. Em seguida a professora irá expor slides, apresentando aos estudantes um breve resumo das leis Jim Crown e a origem do termo <i>black face</i> . Os estudantes serão convidados a interagir com as imagens e reflexões sobre os slides apresentados a todo momento.	Marcela
00:15	Pre-reading	- Introduzir os alunos à temática do primeiro capítulo do livro; - Apresentar estratégias de leitura que serão úteis para a leitura dos alunos.	A professora irá perguntar aos estudantes: <i>Quais tipos de problemas Maya enfrentou durante sua infância?</i> Em seguida os alunos irão assistir o vídeo <i>“Clack Doll Experiment”</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqw-dk&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqw-dk&amp;t=1s</a> ) e em seguida a professora irá novamente fazer a referida para os alunos. Em seguida a professora irá questionar aos alunos:	Ana Júlia

		<p>- Apresentar o material de leitura dos alunos.</p>	<p><i>Em sua opinião ou experiência de vida, crianças negras compartilham dos mesmos problemas retratados no vídeo? Por fim, as professoras irão convidar os estudantes para o próximo encontro.</i></p>	
--	--	---	--	--

## APÊNDICE K – PLANO DE AULA ENCONTRO 2

Encontro 2				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:10	Recalling last meeting	- Retomar as discussões sobre a Introdução do livro.	A professora irá apresentar um slide com uma foto ilustrando a Segregação Racial e perguntará aos aprendizes o que a foto representa . Em seguida, a professora irá retomar as discussões em torno de algumas palavras que foram ditas no encontro anterior como: Segregação, <i>black face</i> , racismo, leis, direitos, entre outras, lembrando os desafios enfrentados por Maya discutidos no encontro anterior.	Ana Júlia
00:15	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Discutir o desejo de embranquecimento de Maya.	A professora irá exibir no slide um trecho do primeiro capítulo a fim de retratar as expectativas da Maya em relação ao vestido que iria usar na Igreja no dia de Páscoa. Em seguida (slide 11), a professora irá fazer a seguinte pergunta aos alunos: <i>Na sua opinião, por que Maya acredita que precisa ser uma garota branca para se sentir “certa no mundo”?</i>	Marcela
00:05	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Discutir a relação das palavras <i>skin</i> e <i>mud</i> feita pela autora.	A professora irá exibir no slide (slide 13) outro trecho do primeiro capítulo. Em seguida (slide 14), a professora irá explorar a seguinte frase: <i>A cor desbotada fez minha pele parecer suja como lama e todos na Igreja estavam olhando minhas pernas finais</i> relacionando os possíveis sentimentos de Maya com o desenho de uma criança negra com uma faixa na boca, a silenciando.	Ana Júlia
00:15	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Introduzir um novo recurso online para os nossos encontros.  - Refletir sobre como Maya se sentiu no decorrer da capítulo.	A professora irá exibir nos slides (Slides 15 e 16) mais dois trechos do primeiro capítulo a fim de retratar as expectativas da Maya em relação ao vestido que iria usar na Igreja no dia de Páscoa. Em seguida, a professora irá fazer a seguinte pergunta aos estudantes: <i>Maya chorou, urinou e riu fugindo da Igreja. Por que ela agiu dessa forma? Quais sentimentos ela sentiu?</i>	Marcela
00:15	Have you ever felt this way?	- Mapear os sentimentos dos alunos.  - Compreender como os alunos estão se sentindo em relação aos encontros.	A professora irá fazer a seguinte pergunta para os alunos: <i>Você já teve algum desses sentimentos? Esses sentimentos podem silenciar uma pessoa como silenciou Maya?</i> Os aprendizes responderão o questionamento por um questionário no <i>Google Forms</i> ( <a href="https://forms.gle/Zn7ji3VrM8xp9NN88">https://forms.gle/Zn7ji3VrM8xp9NN88</a> ) para	Ana Júlia

			<p>o próximo encontro. Em seguida, a professora irá encorajar os aprendizes a compartilharem suas opiniões e sentimentos em relação ao encontro, inclusive no que toca às questões tecnológicas.</p>	
--	--	--	--	--

## APÊNDICE L – PLANO DE AULA ENCONTRO 3

Encontro 3				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:10	Recalling last meeting	- Retomar as discussões sobre a Introdução do livro.	A professora irá apresentar um slide com uma foto ilustrando a Segregação Racial e perguntará aos aprendizes o que a foto representa. Em seguida, a professora irá retomar as discussões em torno de algumas palavras que foram ditas no encontro anterior como: Segregação, <i>black face</i> , racismo, leis, direitos, entre outras, lembrando os desafios enfrentados por Maya discutidos no encontro anterior.	Ana Júlia
00:15	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Discutir o desejo de embranquecimento de Maya.	A professora irá exibir no slide um trecho do primeiro capítulo a fim de retratar as expectativas da Maya em relação ao vestido que iria usar na Igreja no dia de Páscoa. Em seguida (slide 11), a professora irá fazer a seguinte pergunta aos alunos: <i>Na sua opinião, por que Maya acredita que precisa ser uma garota branca para se sentir “certa no mundo”?</i>	Marcela
00:05	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Discutir a relação das palavras <i>skin</i> e <i>mud</i> feita pela autora.	A professora irá exibir no slide (slide 13) outro trecho do primeiro capítulo. Em seguida (slide 14), a professora irá explorar a seguinte frase: <i>A cor desbotada fez minha pele parecer suja como lama e todos na Igreja estavam olhando minhas pernas finais</i> relacionando os possíveis sentimentos de Maya com o desenho de uma criança negra com uma faixa na boca, a silenciando.	Ana Júlia
00:15	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Introduzir um novo recurso online para os nossos encontros.  - Refletir sobre como Maya se sentiu no decorrer da capítulo.	A professora irá exibir nos slides (Slides 15 e 16) mais dois trechos do primeiro capítulo a fim de retratar as expectativas da Maya em relação ao vestido que iria usar na Igreja no dia de Páscoa. Em seguida, a professora irá fazer a seguinte pergunta aos estudantes: <i>Maya chorou, urinou e riu fugindo da Igreja. Por que ela agiu dessa forma? Quais sentimentos ela sentiu?</i>	Marcela
00:15	Have you ever felt this way?	- Mapear os sentimentos dos alunos.  - Compreender como os alunos estão se sentindo em relação aos encontros.	A professora irá fazer a seguinte pergunta para os alunos: <i>Você já teve algum desses sentimentos? Esses sentimentos podem silenciar uma pessoa como silenciou Maya?</i> Os aprendizes responderão o questionamento por um questionário no <i>Google Forms</i> ( <a href="https://forms.gle/Zn7ji3VrM8xp9NN88">https://forms.gle/Zn7ji3VrM8xp9NN88</a> ) para	Ana Júlia

			<p>o próximo encontro. Em seguida, a professora irá encorajar os aprendizes a compartilharem suas opiniões e sentimentos em relação ao encontro, inclusive no que toca às questões tecnológicas.</p>	
--	--	--	--	--

## APÊNDICE M – PLANO DE AULA ENCONTRO 4

Encontro 4				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:20	Recalling last meeting	- Retomar as discussões sobre o capítulo 1.	A professora irá apresentar as respostas dos estudantes referente à atividade proposta no encontro anterior. A professora deve encorajar os estudantes a discutirem suas respostas e as dos colegas	Ana Júlia
00:15	Introducing Chapter 10	- Introduzir as temáticas que serão discutidas no capítulo 10.	A professora irá exibir um slide com o título do capítulo 10: <i>The Graduation</i> e em seguida perguntará aos alunos (Slide 4): <i>Este capítulo será sobre o quê?</i> Após as respostas dos aprendizes, a professora irá apresentar um slide com os principais personagens do capítulo.	Marcela
00:20	Who is Mr. Donleavy?	- Introduzir um importante personagem do capítulo 10.  - Preparar os alunos para o próximo encontro.	A professora irá chamar atenção dos aprendizes para o personagem Sr. Edward Donleavy, o único personagem não negro apresentado no capítulo. Em seguida, a professora irá perguntar aos aprendizes: <i>O que Mr. Edward Donlevy estava fazendo em uma formatura de uma escola segregada (somente para pessoas negras?)</i> Após as respostas dos estudantes, as professoras devem convidar os estudantes para o próximo encontro, revelando que será discutida a presença do personagem na história de Maya Angelou.	Ana Júlia

## APÊNDICE N – PLANO DE AULA ENCONTRO 5

Encontro 5				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:05	Warm up	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a apresentação do capítulo feita na aula anterior.</li> <li>- Destacar a importância do personagem Sr. Edward Donleavy.</li> </ul>	A professora irá compartilhar com os alunos os slides da aula anterior, lembrando os personagens e o contexto do capítulo. Em seguida, a professora irá questionar novamente a presença do personagem Sr. Donleavy.	Ana Júlia
00:15	Making reading happen in the classroom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.</li> <li>- Discutir sobre o papel do personagem Sr. Edward Donleavy.</li> </ul>	A professora irá exibir nos slides trechos do capítulo 10, introduzindo o capítulo e os personagens Diretor e Sr. Edward Donleavy. Os estudantes serão convidados a fazer a leitura em voz alta dos personagens. Em seguida, a professora irá fazer a seguinte pergunta aos alunos: <i>Como a turma de formandos se sentiu após o discurso do Sr. Donleavy?</i>	Marcela
00:15	Making reading happen in the classroom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.</li> <li>- Refletir sobre os sentimentos de Maya Angelou perante uma situação de racismo.</li> </ul>	A professora irá exibir no slide outro trecho do capítulo. Os estudantes serão convidados a lerem o trecho em voz alta. Em seguida, a professora irá perguntar aos alunos: <i>Se você fosse um dos formandos na turma de Maya Angelou, como você se sentiria?</i>	Marcela
00:15	Making reading happen in the classroom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.</li> <li>- Introduzir a música <i>Lift every voice and sing</i>.</li> <li>- Apresentar o desfecho do capítulo.</li> </ul>	A professora irá exibir um trecho do capítulo introduzindo o personagem Henry Reed. Em seguida, a professora irá exibir o vídeo <i>Alicia Keys - Lift Every Voice and Sing Performance</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DS60luWpBe0">https://www.youtube.com/watch?v=DS60luWpBe0</a> ) pelo Youtube, referindo-se a música <i>Lift every voice and sing</i> , cantada pelos personagens do capítulo.	Ana Júlia
00:10	Closure	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.</li> <li>- Explorar o título e mensagem da música.</li> <li>- Discutir a importância de se levantar a voz.</li> </ul>	A professora irá exibir um slide com o último trecho do capítulo. Em seguida a professora irá perguntar aos alunos: <i>Qual mensagem a música trouxe a turma formanda?</i> Por fim, os alunos serão convidados a retornar na próxima semana para a leitura do capítulo 14 do livro <i>I know why the caged bird sings</i> .	Marcela

## APÊNDICE O – PLANO DE AULA ENCONTRO 6

Encontro 6				
Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:05	Warm up	- Retomar a discussão feita na aula anterior.	A professora irá compartilhar o slide do último encontro, lembrando o vídeo <i>Alicia Keys - Lift Every Voice and Sing Performance</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DS60luWpBe0">https://www.youtube.com/watch?v=DS60luWpBe0</a> ) e sobre a importância de se levantar a voz para a turma de Maya.	Marcela
00:20	Quiz	- Relembrar pontos importantes sobre a vida de Maya desenvolvidos no capítulo 10.	A professora irá propor aos estudantes um quiz sobre o capítulo 10.	Ana Júlia
00:15	New Chapter	- Introduzir o capítulo 14.	A professora irá exibir um slide com duas fotos de Maya Angelou, indicando a passagem de tempo na história (1940 - 1943). Em seguida a professora irá apresentar os personagens do capítulo 14 e um mapa dos EUA indicando a cidade onde Maya se encontra neste capítulo. Essa informação é importante pois, conforme mencionado na introdução da autobiografia, as cidades ao sul do país eram consideradas mais segregadas.	Marcela
00:20	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.  - Introduzir o capítulo 14	A professora irá exibir um trecho do capítulo 14. Em seguida, a professora irá convidar um dos aprendizes a ler as falas do personagem Bailey. Prosseguindo a leitura de outro trecho do capítulo a professora irá convidar outro aprendiz (aleatoriamente) para ler as falas da personagem Maya. A professora irá finalizar com a seguinte pergunta: <i>A Maya irá conseguir o emprego de seus sonhos?</i>	Marcela

## APÊNDICE P – PLANO DE AULA ENCONTRO 7

Tempo	Atividade	Objetivo	Procedimentos	Responsável
00:10	Warm up	- Retomar a discussão feita na aula anterior.	A professora irá compartilhar com os alunos os slides da aula anterior, recapitulando a introdução do capítulo 14.	Ana Júlia
00:10	Making reading happen in the classroom	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes. - Refletir sobre os sentimentos de Maya perante o racismo.	A professora irá exibir no slide um trecho do capítulo 14, introduzindo a saga de Maya. Em seguida, a professora irá convidar um dos aprendizes a ler as falas da personagem Receptionist. Prosseguindo a leitura do capítulo, a professora irá fazer exibir um trecho da autobiografia que Angelou (2000) opta por realçar em letras maiúsculas. A seguir será questionado aos aprendizes: <i>Por que a escritora realça em letras maiúsculas essa passagem?</i>	Marcela
00:10	Making reading happen in the classroom	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes.	A professora irá continuar a leitura do capítulo, e em seguida convidar um aprendiz para ler as falas da personagem Mother. Em seguida, a professora irá mostrar a frase: <i>Eu fui a primeira pessoa negra condutora de bondes em São Francisco</i> e um desenho de Maya como condutora de streetcars.	Marcela
00:20	Making reading happen in the classroom.	- Estimular a leitura em LI dos aprendizes. - Discutir a importância das relações familiares de Maya.	A professora irá exibir algumas falas da personagem Mother. A seguir, a professora irá perguntar aos aprendizes: <i>Como os conselhos de sua mãe ajudaram Maya neste processo?</i>	Ana Júlia
00:10	Closure	- Mapear os sentimentos dos aprendizes em relação a história de vida de Maya Angelou.	Para finalizar o encontro, a professora irá enviar no chat o link ( <a href="https://www.mentimeter.com/pt-BR">https://www.mentimeter.com/pt-BR</a> ) a fim de criar uma nuvem de palavras com os sentimentos que os aprendizes tiveram ao conhecer a trajetória de vida de Maya Angelou.	Marcela

## APÊNDICE Q – MATERIAS DA PESQUISA

Utilize o QR Code abaixo para ter acesso ao arquivo completo da pesquisa.

