



LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO NAS AULAS DE INGLÊS: MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS DE ESTUDANTES NEGROS BRASILEIROS

CRITICAL RACIAL LITERACY LITERACY IN ENGLISH
CLASSES: IDENTITY MOVEMENTS OF BLACK BRAZILIAN
STUDENTS

Marcela Cristina Fideles Gonzaga¹
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e vem fazer coro aos estudos que alinham ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e identidade negra. A pesquisa buscou compreender de que maneira estudantes negros brasileiros do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais (des)constróem suas identidades quando expostos às práticas de Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2012a; 2012b; 2014; 2015; Santos; Santos; El Kadri, 2021) em aulas de Língua Inglesa, tendo como suporte linguístico o texto literário *I know why the caged bird sings*. O estudo se configura como qualitativo de modalidade ação-colaborativa (Pimenta, 2005; Thiollent, 2011). O *corpus* foi gerado a partir de questionários, entrevistas semiestruturadas, notas de campo e conversas informais. A partir da análise discursivas (Pêcheux, 2015; Orlandi, 2005) dos dizeres dos estudantes, foi possível depreender momentos de identificação com a história de vida da escritora no contexto estrangeiro dos EUA.

Palavras-Chave: Letramento Racial Crítico; Literatura; Identidade Negra; Língua Inglesa; Ensino Médio.

Abstract: *This research is inserted in the area of Applied Linguistics and comes to chorus the studies that align the teaching-learning of English Language and black identity. The research sought to understand how black Brazilian high school students from a public school in Minas Gerais, (de)construct their identities exposed to Critical Racial Literacy practices (Ferreira, 2012a; 2012b; 2014; 2015; Santos; Santos; El Kadri, 2021) in IL classes having as linguistic support the literary text I know why the caged bird sings. The study is a qualitative and action-collaborative research modality (Pimenta, 2005; Thiollent, 2011) and the corpus was generated from a semi-structured questionnaire, semi-structured interviews, field notes and informal*

¹ E-mail: marcelafgonzaga@gmail.com.

conversations. From the discursive analysis (Pêcheux, 2015; Orlandi, 2005) of the students' statements, it was possible to visualize moments of identification with the writer's life story in the foreign context of the USA.

Keywords: *Critical Racial Literacy; Literature; Black Identity; English language; High school.*

INTRODUÇÃO

Atento à necessidade de mais pesquisas que interseccionam as consequências das relações raciais no Brasil e o ensino de línguas no país, este artigo busca contribuir para os estudos da Linguística Aplicada (LA) que avaliam o papel da sala de aula de Língua Inglesa (LI) na luta antirracista brasileira. Este objetivo vai ao encontro das conclusões da Lei Educacional nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de que instituições de ensino, públicas e particulares, valorizarem a identidade afrodescendente.

Por quase quatrocentos anos, a identidade de escravizado foi a única permitida aos afro-brasileiros. Após a Abolição da Escravidão em 1888, a comunidade negra foi jogada à própria sorte na nova sociedade brasileira e se torna, para as elites do país, o “[...] problema racial brasileiro” (Nascimento, 2016, p. 81). O branqueamento da sociedade foi a solução encontrada para o tal problema. Para tanto, as instituições brasileiras se utilizaram de várias estratégias, entre elas, a manutenção de discursos de inferioridade sobre a comunidade negra e de superioridade da comunidade branca. A identidade de pessoas negras no Brasil é constituída sob o eco de discursos negativos, “produzindo marcas, rompimentos e sofrimentos psíquicos” a esses sujeitos, impactando a forma como essas pessoas se veem e projetam suas possibilidades de futuro (Silva, 2017, p. 75). Sendo assim, tratar da constituição identitária de afro-brasileiros muito interessa à luta pela erradicação do racismo no país.

Considerando a disciplina de LI e as contribuições dos estudos da LA (Ferreira, 2012a; 2012b; 2014, 2015; Santos; Santos; El Kadri, 2021), observamos uma valiosa oportunidade para a inserção de questões étnico-raciais que

denunciem e enfrentem as condições históricas da formação subjetiva desses sujeitos. 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). Com isso, a pesquisa procura mais que compreender a sala de aula de LI para além de seus alcances na perspectiva linguística, mas entendê-la a partir de significados que podem ser (des)construídos sobre as relações raciais brasileiras, bem como os seus efeitos na constituição identitária da comunidade negra.

Conforme afirma Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua”. Sob o viés da teoria do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014), esta tentativa, neste estudo, deu-se por meio do texto literário autobiográfico da escritora e militante dos direitos civis estadunidense Maya Angelou (2000), intitulado *I know why the caged bird sings*, em uma iniciativa colaborativa com a professora regente² das turmas participantes desta pesquisa. Assim sendo, o objetivo deste artigo é compreender como estudantes negros do Ensino Médio se veem e se sentem perante práticas de Letramento Racial Crítico a partir do texto *I know why the caged bird sings* na sala de aula de LI.

Na esperança de articular caminhos que direcionem a sala de aula de LI como um espaço de fortalecimento da negritude afro-brasileira, buscaremos responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira as práticas de Letramento Racial Crítico, através do suporte linguístico do texto literário, (des)constroem a identidade de estudantes negros do Ensino Médio em aulas de LI em uma escola pública no estado de Minas Gerais?

A seguir, apresentamos as teorias que subsidiarão as problematizações e análises empreendidas no decorrer do estudo.

² A professora regente das turmas participantes desta pesquisa será identificada no artigo como professora-parceira.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O sujeito e sua constituição identitária

De acordo com Hall (2006), para nos lançarmos na desafiadora missão de conceituar a identidade, é necessário compreendermos que a noção de sujeito está atrelada às transformações estruturais da sociedade. Neste estudo, atentamos para o sujeito pós-moderno, já que é nesta concepção que estamos mergulhados neste momento histórico.

Ele compreende que as mudanças estruturais e institucionais iniciadas na segunda metade do século XX, “[...] em particular, os processos de mudança conhecido como ‘globalização’” (Hall, 2006, p. 70), trouxeram o sujeito para o estado de fragmentação da sua identidade. O autor cita cinco grandes estudos da teoria social e das ciências humanas que rompem discursos da modernidade e fragmentam o sujeito pós-moderno: 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, p. 36) afirma que o pensamento de Freud e do estudioso de sua obra, Jacques Lacan, propõe que a nossa identidade não se desenvolve naturalmente no nosso interior, 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”. O sujeito é atravessado por vários sistemas de reprodução simbólica, que, por sua vez, são estruturados por ideologias e manifestados através do discurso.

Para o autor, o sujeito, na perspectiva da psicanálise, é 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 *apud* Sól, 2014, p. 37). Em momentos de identificação, ele tem a impressão da permanência de certa identidade (Coracini, 2007). Esses momentos podem reverberar a forma como o estudante compreende seu relacionamento com o mundo e suas possibilidades de futuro como sujeito de sua própria história (Darvin; Norton, 2016).

Na próxima seção, trataremos do discurso com base nos estudiosos da área da Análise do Discurso de linha francesa, pois, a partir dos discursos dos estudantes negros participantes desta pesquisa, analisaremos os efeitos de sentidos das práticas de Letramento Racial Crítica – que também são enunciações discursivas – em suas constituições identitárias.

1.2 Discurso

Segundo Pêcheux (2015), o discurso é estrutura e também acontecimento. Segundo o autor, além dos aspectos linguísticos, lexicais e semânticos dos enunciados, eles também são apegados ao que ocorre. 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. Já o interdiscurso é definido como a “[...] constituição do sentido” (Orlandi, 2005, p. 32) do discurso. Segundo a autora, as palavras se “significam pela história e pela língua. 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). Quando o sujeito fala, seus discursos estão amarrados aos funcionamentos da sociedade na qual ele está inserido. Dessa forma, expõem relações entre os sujeitos e sentidos afetados “[...] pela língua e pela história” (Orlandi, 2005, p. 21).

Nessas relações sociais e ideológicas introjetadas no discurso (Pêcheux, 2015; Orlandi, 2005), pode-se interpretar os “[...] processos de identificação do

sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.” (Orlandi, 2005, p. 21). Os estudos discursivos se atentam a analisar o sujeito a partir das manifestações discursivas que os constituem e são por ele constituídas. Nessa perspectiva, na escuta discursiva dos sujeitos participantes desta pesquisa, poderemos tecer comentários sobre suas (des)construções identitárias perante às práticas de Letramento Racial Crítico a partir do texto literário.

Na seção a seguir, trataremos do conceito de Letramento Racial Crítico.

1.3 Letramento Racial Crítico

As práticas de letramento construídas neste estudo seguem a versão radical e revolucionária da dimensão social do letramento, já que compreende 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 na sua vida cotidiana (Soares, 2003). Nessa perspectiva, compreendemos o Letramento Racial como a apropriação da língua escrita na construção de práticas sociais coerentes com a conscientização e enfrentamento do racismo estruturante em contextos específicos (Guinier, 2004).

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, p. 250) aponta a sala de aula de línguas como um espaço “responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade”. Para contribuir com a construção da noção do Letramento Racial na sala de aula de línguas, a estudiosa vincula os estudos do Letramento Racial ao referencial teórico da Teoria Racial Crítica. Segundo Ferreira (2014, p. 257), a Teoria Racial Crítica traz princípios³

³ Segundo Ferreira (2014, p. 243 *apud* Milner; Howard, 2013), a Teoria Racial Crítica é fundamentada em cinco princípios. São eles: a intercentricidade de raça e racismo, o desafio à

importantes para a análise de questões que envolvam raça e racismo na escola, “[...] principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contranarrativas e contar histórias não hegemônicas”. A Teoria Racial Crítica revela que, historicamente, contar histórias ajuda sujeitos negros na cura da 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) defende a noção de Letramento Racial Crítico (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. As 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 negritude⁴ no ambiente escolar, traçando práticas de letramento que fortifiquem a consciência racial e a autoestima de sujeitos negros.

Conforme mencionado na introdução deste artigo, a pesquisa foi realizada em parceria com uma professora de LI que cedeu o espaço da sua sala de aula para realização de práticas de LRC. Após aceita a proposta de trabalho colaborativo sobre relações raciais brasileiras na sala de aula de LI, a docente

ideologia dominante, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar e a centralidade do conhecimento experiencial, sendo o último especialmente utilizado na articulação da teoria do Letramento Racial Crítico por Ferreira (2014).

⁴ Segundo Munanga (2012, p. 12), a negritude “[...] ou a identidade negra, se refere à história como que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reunião sob o nome de negros”. O termo se refere à união e ao fortalecimento identitário de sujeitos negros, uma reação negra a uma agressão branca e um movimento de confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas.

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* (Angelou, 2000). Dessa forma, na seção seguinte, abordaremos os fundamentos teóricos sobre Letramento Literário que contribuiriam com as demandas da docente e auxiliaram na construção das práticas de letramentos proposta na pesquisa.

1.4 O texto literário na aula de LI: letramento literário

Compreendemos o Letramento Literário (LL) como um conjunto de habilidades e conhecimentos em torno do texto literário (Zappone, 2008). Segundo Zappone (2008), para os estudos do LL, o gênero literário se distingue 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). Para Candido (1988), a literatura é a própria transfiguração da realidade, auxiliando quem entra em contato com ela a compreender a própria vida. Nesse sentido, o crítico literário 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” (Candido, 1988, p. 4).

Wielewicki (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 as práticas de LL, pois, segundo Lourenço (2011, p. 106), “[...] questões como identidade, nacionalidade e cultura são ressaltadas e discutidas”. Para a autora, as 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” (Lourenço, 2011, p. 100). 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).

Nos seus estudos, Santos (2015) demonstra que a literatura de expressão inglesa pode ser uma brecha para a promoção de práticas críticas de cidadania em momentos de ensino e aprendizagem de LI. A autora apresenta o termo Letramento Literário Crítico sugerindo que o texto literário pode dialogar com o conteúdo linguístico da disciplina ao mesmo tempo em que proporciona momentos de interpretação e diálogo com as histórias, de forma a criar espaços de ampliação das perspectivas dos estudantes enquanto performa seu papel de texto suporte. Para tal, Santos (2015) apresenta quatro princípios do Letramento Literário Crítico que foram considerados na construção das práticas de letramento desta pesquisa, são eles: compreensão do texto em diferentes perspectivas; discussão de diversos pontos de vista; atenção às questões sócio-políticas levantadas pelo texto; e promoção da justiça social a partir dele.

Mediante o percurso teórico apresentado, trataremos a seguir da trajetória metodológico da pesquisa.

2 Percurso Metodológico

Esta pesquisa segue a perspectiva qualitativa, pois posiciona-se teoricamente considerando a vida humana como uma atividade interativa e interpretativista (Oliveira, 2008). Como considera relevante a construção de pontes significativas e de formação entre a universidade e a escola regular, configura-se como uma pesquisa qualitativa de modalidade pesquisa-ação colaborativa (Pimenta, 2005). Os instrumentos de geração de dados são: questionário, entrevistas semiestruturadas, notas de campo de encontros com os estudantes e notas de campo de conversas informais.

A princípio, a pesquisa seria realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Entretanto, devido às orientações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) e da direção da escola, as atividades que não estivessem ligadas à realização do Plano de Estudo Tutorado⁵ (PET) não poderiam ser consideradas carga horária obrigatória ou validadas de alguma forma aos alunos. Assim, a professora-parceira optou por convidar suas seis turmas do Ensino Médio a fim de alcançar maior número de aprendizes. As turmas participantes deste estudo são: duas (matutino e vespertino) do primeiro ano; duas (matutino e vespertino) do segundo ano; e duas (matutino e vespertino) do terceiro ano. Elas contavam, em média, com 32 estudantes.

Inicialmente, foi aplicado um questionário semiestruturado a todos os estudantes interessados em participar das aulas a fim de mapear os aprendizes autodeclarados pretos e pardos. 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 desses sujeitos na compreensão das maneiras que as realidades raciais brasileiras ressoam na identidade desta população.

Por fim, 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 dos sete encontros planejados e ministrados pela professora-parceira da pesquisa em parceria com a pesquisadora. Dessa forma, os participantes⁶ do estudo são: Chiclete – estudante do 1º Ano do Ensino Médio, autodeclarada parda; Daniel –

⁵ Segundo o site da SEE-MG, o PET é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial. O plano entrou em vigor em abril de 2020, 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.

⁶ Todos os participantes escolheram nomes fictícios para resguardar o seu anonimato, conforme procedimentos éticos em pesquisa.

estudante do 3º Ano do Ensino Médio, autodeclarado pardo; Jhosué – estudante do 2º ano do Ensino Médio, autodeclarado negro; Manuella – estudante 3º Ano do Ensino Médio, autodeclarada negra; Maria – estudante do 2º ano do Ensino Médio, autodeclarada negra; Mary – estudante do 3º ano do Ensino Médio, autodeclarada negra; e Tonhão – estudante 1º Ano do Ensino Médio, autodeclarada negro.

A seguir, trataremos dos sete encontros⁷ com os estudantes, ocorridos entre março e maio de 2021, através da plataforma Google Meet.

2.1 A Ação Colaborativa

Conforme indicado na introdução e na seção 1.3 deste artigo, o uso do texto literário *I know why the caged bird sings* foi uma sugestão da professora-parceira quando convidada pela autora-pesquisadora a fazer parceria no planejamento e docência de práticas de LRC em sua sala de aula. Em pesquisas sobre o trabalho de Maya Angelou, Ana Júlia conheceu a obra *I know why the caged bird sings*, o primeiro de cinco volumes da autobiografia da autora, em que a escritora narra sua vida dos 3 aos 16 anos, nas décadas de 1930 e 1940, durante o período de Segregação Racial estadunidense. A docente relatou que ainda não havia trabalhado com a obra em sala de aula 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. A parceria se deu na oportunidade de articulação colaborativa de propostas que discutissem o período da Segregação Racial nos EUA a partir da história de Angelou (2000), bem como dos desdobramentos do período de pós-abolição da escravidão no Brasil na constituição identitária de sujeitos afro-brasileiros.

⁷ Os encontros aconteceram semanalmente, às terças-feiras no horário de 19h00 às 20h00, conforme disponibilidade da professora-parceira e da maior parte dos alunos participantes.

Uma das primeiras ações de colaboração planejadas entre a pesquisadora e a professora-parceira foi a forma de condução da obra literária. Após as discussões e leituras da teoria do LL, desconstrução e construção de velhas e novas práticas ocorreram (Sól, 2014) e foi decidido privilegiar três capítulos da obra durante o período da parceria em vez da totalidade dos 15 capítulos do livro.

Os capítulos 1, 10 e 14 foram escolhidos por critérios de extensão e vocabulário, como também pelas possibilidades de explorar aspectos da negritude, ou seja, desafios, elementos históricos e caminhada pessoal comum às 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, e o uso dos capítulos 1, 10 e 14 possibilita um recorte cronológico da infância, adolescência e juventude da escritora, respectivamente.

O Quadro 1 a seguir apresenta práticas de LRC dos sete encontros realizados com os estudantes. As práticas de LRC foram construídas sob o referencial teórico de Ferreira (2012a; 2012b; 2014; 2015), Santos, Santos e El Kadri (2021) e Santos (2015).

Quadro 1 – Práticas de LRC a partir do texto *I know why the caged bird sings*

Encontro	Dia	Práticas de LRC a partir de Angelou (2000)
1	23/03	- Apresentação e discussão dos principais temas (racismo, autodescobrimento, machismo, superação, luta, relacionamento familiar) do livro a partir de trechos da introdução do livro e imagens retiradas da internet. - Introdução e discussão da temática (descobrir-se negra em uma sociedade embranquecida) do primeiro capítulo do livro.
2	06/04	- Leitura em voz alta de trechos do capítulo 1. - Discussão do desejo de embranquecimento da personagem de Maya Angelou. - Reflexão sobre como a personagem se sentiu durante sua infância. - Mapeamento de como os alunos se sentem em relação aos encontros.
4	13/04	- Reflexão sobre as discussões do capítulo 1. - Introdução e discussão das temáticas (graduação escolar, branquitude, racismo e negritude) presentes no capítulo 10. - Introdução e discussão sobre os personagens do capítulo 10.
5	20/07	- Leitura em voz alta de trechos do capítulo 10. - Discussão sobre o papel do personagem de identidade racial branca. - Reflexão sobre os sentimentos de Maya Angelou perante a uma situação de racismo. - Reflexão sobre o título e mensagem do hino <i>Lift Every Voice and Sing</i> ⁸ cantada pelos estudantes negros na formatura do Ensino Fundamental.
6	27/04	- Reflexão sobre as discussões do capítulo 10. - Leitura em voz alta de trechos do capítulo 10. - Introdução e discussão das temáticas (sonhos, superação, orgulho, racismo e negritude) presentes no capítulo 14.
7	04/05	- Reflexão sobre as discussões do capítulo 14. - Leitura em voz alta de trechos do capítulo 10. - Reflexão sobre os sentimentos de Maya Angelou perante uma situação de racismo. - Discussão da importância das relações familiares de Maya. - Mapeamento dos sentimentos dos aprendizes em relação à história de vida de Maya Angelou.

Fonte: De autoria própria (2024).

⁸ “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 (Amaral, 2020).

3 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Nesta seção, serão empreendidos gestos de interpretação a partir dos registros discursivos gerados pelos dizeres dos estudantes. São considerados como gestos porque são as impressões da autora da pesquisa, que são singulares e tomadas a partir de uma visão subjetiva, atravessados pelos discursos que a constitui (Gonzaga; Sól, 2024).

Buscaremos responder à pergunta de pesquisa: de que maneira as práticas de Letramento Racial Crítico, através do suporte linguístico do texto literário, (des)constroem a identidade de estudantes negros do Ensino Médio em aulas de LI em uma escola pública no estado de Minas Gerais?

Iniciamos as análises com o recorte discursivo (RD) 01, fragmento da entrevista feita com a estudante Chiclete, quando ela responde como havia se sentido nas aulas de LI com o livro *I know why the caged bird sings*. O enunciado “eu consegui me conectar” traz à tona os efeitos das práticas de LRC a partir do texto literário na identidade da estudante.

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).

O enunciado “[...] eu tentei me colocar no lugar dela” expõe a manifestação do sentimento de empatia da estudante no encontro com a personagem de Angelou (2000). Ser empático é ser capaz de ouvir o outro e se empenhar para entender seus problemas, dificuldades e emoções. É humanizá-lo. Os dizeres de Chiclete ressoam o caráter humanizador da literatura que, segundo Candido (1988), instrui o sujeito à reflexão e à boa relação com o próximo.

O deslize do significante “[...] tentei me colocar no lugar dela” para “[...] consegui me conectar” parece revelar a estudante capturada (Mannoni, 1994 *apud* Serrani-Infante, 1998) pela história de Angelou (2000). O deslize aparenta 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” parece apontar para o capítulo 10 da autobiografia de Angelou (2000), em que a escritora narra as diferenças entre escolas destinadas a crianças negras e brancas no contexto de Segregação Racial nos Estados Unidos. A escritora narra que as oportunidades para crianças negras e brancas eram desiguais (“diferenças” RD01), já que, para as escolas de crianças negras, eram destinados pouquíssimos recursos financeiros, estruturais e humanos.

A escola também aparece na trajetória de vida de mulheres e homens negros brasileiros como um dos primeiros e principais ambientes palcos de violência racista (Gomes, 2002). Segundo Gomes (2002), apelidos racistas, por exemplo, muitas vezes são recebidos na escola e acompanham a trajetórias de negras e negros por toda a vida. Em estudos mais recentes, Santana e Neto (2018, p. 18) confirmam que, mesmo após os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, as instituições escolares ainda “[...] continuam impregnadas de experiências racistas, discriminatórias e nos currículos impera uma concepção eurocêntrica de educação”, 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 filiações discursivas no inconsciente de Chiclete (RD01), construindo elos de identificação com os discursos que a atravessam e que também ressoam desigualdades raciais na qual a sujeita é vítima como estudante negra brasileira. O RD a seguir parece elucidar um exemplo desses discursos.

RD02 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 sente constrangida // enfim.* (Chiclete – entrevista, grifo nosso).

No RD 02, é possível perceber o enunciado “eu sei que não é legal” como um equívoco significativo no discurso de Chiclete, pois parece capturar a estudante (des)construindo-se enquanto está no estágio da negação (“eu nunca sofri racismo” RD02) (Kilomba, 2019). No RD, a violência (“tava chamando ela de cabelo duro” RD02) atribuída à “menina” da “mesma escola” (RD02) que ela deixa rastros de suas próprias vivências de racismo. Essa imagem significativa na psiquê da estudante tem como pano de fundo a escola.

Quando questionada sobre o modo como o racismo está presente em sua vida, o enunciado de Chiclete “eu nunca sofri racismo, mas eu já vi pessoas ao meu redor sofrer” (RD02) aponta seu estágio de negação (Kilomba, 2019) – característica central do racismo à brasileira –, que se explica (“entendeu? Igual” RD02) no mecanismo de defesa de se afastar das violências⁹ racistas estruturais da sociedade em que vive. Os dizeres de Chiclete jogam luz sobre a dificuldade das pessoas negras, em especial as afro-brasileiras, de falar de si e de se compreender no mundo em que vivem. É um povo que, embora vivencie o racismo diariamente, é condicionado a afirmar que ele não existe, o que dificulta seu estado de consciência racial (descolonização, segundo Kilomba (2019). Assim como Chiclete, a maioria (5 dos 7)¹⁰ dos estudantes negros participantes do estudo, apesar de reconhecer o racismo no Brasil, relatou em entrevista que não é vítima dele, enquanto os demais (2 dos 7) usaram reguladores de tensão racial em sua forma negativa, como “*Não tem tanto, mas quando tem é numa piada*” (Grifo

⁹ Faz-se necessário destacar que essa violência racista ataca “uma das principais marcas da identidade negra: o cabelo” (Gonzaga, 2022, p. 106).

¹⁰ Dado gerado a partir do questionário estruturado respondido pelos estudantes. O questionário inicial foi mencionado na sessão 2.

nosso)¹¹. Segundo Kilomba (2019), a realidade lhe causa tanta ansiedade, que, como uma forma de se proteger, o inconsciente do sujeito negro só a admite em sua forma negativa. O estado de negação, condição resultante da negação do próprio colonizador do seu projeto de colonizar, é importante para o projeto colonial, porque o mantém intacto.

No equívoco do discurso, as palavras de Chiclete a traem e a ação de empatia deflagrada nos seus dizeres em direção à personagem de Angelou (RD01) desliza-se à conexão a partir do lugar da escola na sua trajetória de vida (“menina que estava na mesma escola que eu” RD02) e permite que a estudante fale sobre si mesma. O enunciado “E eu sei que não é legal” no RD02 verbaliza o reconhecimento da realidade racista ao som do ranger de desamarras que a constroem (“como a pessoa se sente, se sente constrangida” RD02) e dolorosas (“enfim.” RD02). Para o sujeito negro no estado de negação, validar sentimentos causados pelo trauma do racismo, mesmo que inconsciente e momentaneamente, é importante para o desmanzelamento das limitações coloniais, já que joga luz na realidade das relações raciais, humaniza o sujeito e abre caminhos para consciência da sua negritude. Esse reconhecimento, ou seja, a “passagem da fantasia para a realidade”, segundo Kilomba (2019, p. 46), é perpassado por sentimentos de dor, frustração, vergonha e culpa. Veremos nos RDs seguintes mais manifestações desse estado de (des)construção identitária diante da literatura de Angelou (2000) na sala de aula de LI.

O RD03 também parece exibir movimentos de conexões dos estudantes diante de práticas de LRC a partir da materialidade linguística-literária de Angelou (2000). Quando questionado sobre como se sentiu diante das práticas de letramento, a procura pela “palavra certa” posiciona o estudante Jhosué como sujeito incompleto, que significa: em busca da sua completude. Esses momentos podem reverberar a forma como o estudante compreende seu relacionamento

¹¹ Dizeres da estudante Mary em entrevista.

com o mundo e suas possibilidades de futuro como sujeito de sua própria história (Darvin; Norton, 2016). O movimento identitário do estudante em busca da completude parece deslizar entre os sentidos do adjetivo “defendido”, do substantivo em LI “*Freedom*” e o adjetivo “justificado” no RD03.

RD03 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).*

Compreendemos que um sujeito que se diz defendido é aquele que se sente protegido de algo que o coloca em perigo. O efeito de proteção das práticas de LRC, característica da educação antirracista (Santos; Santos; El Kadri, 2021), a partir do texto literário na aula de LI, faz sentido quando os dizeres de Jhosué acionam o capítulo 10 da autobiografia. O enunciado “Quando eu vi a Maya eu vi que ela levantou a voz” (RD03) logo em seguida do adjetivo “defendido” expõe 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 ecoa do hino *Lift every voice and sing*, entoado pelos personagens da autobiografia no seu décimo capítulo.

Conforme mencionado no Quadro 1 na seção 2.1, Angelou (2000) narra que estudantes negros cantam *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 no ambiente escolar. A letra, utilizada como

suporte linguístico para as práticas de LRC construídas nesta pesquisa, canta uma mensagem de liberdade e prosperidade quando a comunidade negra ergue suas vozes juntas com coragem e esperança. A repetição do estudante “Levantar a voz” diante das práticas de LRC 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 para os efeitos de sentido do substantivo em LI – “Freedom” (RD03).

Segundo Revuz (1998, p. 225), a Língua Estrangeira abre outros espaços de significação do sujeito de tal forma que “[...] o *eu* da Língua Estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. O eu da língua materna de Jhosué parece não ter sido suficiente (“surreal” RD03) para capturar os efeitos das práticas (e ser capturado por elas) de LRC em LI. A presença do substantivo em LI “Freedom” no RD03 parece indicar que os movimentos identificatórios nos quais Jhosué é submerso diante das práticas de LRC, a partir do texto literário na aula de Língua Estrangeira, constrói sentido para o estudante, desafiando barreiras ideológicas inscritas em seu inconsciente em língua materna que ameaçam a sua “Liberdade de se expressar” (RD03). 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 indicar que a transfiguração da realidade do texto literário força a constituinte da essência da literatura que, segundo Candido (1988), permite que as experiências de Angelou ultrapassem a superfície do papel (“ela abre nossos olhos” RD03) e (des)constroem discursos que constituem o estudante negro como um sujeito impedido de falar sobre si e sobre a sociedade racista que o cerca. Ela o defende da ameaça colonial ao passar pela cadeia de

significantes no seu inconsciente e levantar o questionamento: “qual é a minha opinião sobre isso?” (RD03).

De acordo com Serrani (2003), em momentos de identificação, o sujeito é inscrito no processo de “tomada da palavra”. Tomar a palavra, “levantar a voz” (RD03) 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). O sujeito, em nosso caso preto e armado, quando toma a palavra, começa a se questionar sobre o seu lugar na hierarquia racial. Esse questionamento à ideologia dominante, assim como o “simples” reconhecimento da sua existência deflagrado no RD03, não é realizado de forma inofensiva, branda e indolor. 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 sob efeitos de sentido de indignação diante da literatura com práticas de LRC.

Conforme dito anteriormente, Kilomba (2019) ressalta o lugar do sentimento de frustração no processo de fortalecimento da negritude de sujeitos negros. Segundo a autora, o sujeito negro, ao reconhecer seu papel no jogo racista colonial, vacilando no estado de negação, sente “[...] ser, ou ter sido, recusada/o, iludido/a ou decepcionado/a. Malcolm X chama de enganado/a (*bamboozled*)” (KILOMBA, 2019, p. 236), mas é a partir daí que ele é capaz de (des)construir-se positivamente na sua negritude. Interpretamos o adjetivo “indignado” e o enunciado “ela abre nossos olhos” no RD03 como um traço do estado de frustração do processo de consciência da negritude de Jhosué. No RD04, os dizeres da estudante Mary também apontam a (des)construção identitária dos estudantes participantes da pesquisa em relação ao estado de frustração.

RD04 *Pela história eu me sentia um pouco agoniada 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 da autobiografia de Angelou na aula de LI. Na psicanálise, a angústia é o lugar da falta (Sól, 2014), uma falta que o sujeito não sabe do que se trata. Interpretamos aqui que os efeitos da angústia no encontro/confronto com Angelou (2000) expostas no RD04 elucidam que Mary também (des)construiu-se identitariamente em relação ao estado de frustração. A frustração e a angústia mobilizam o sujeito, mas é por ela que o sujeito chega ao desejo; “[...] dito de outro modo, sem angústia o sujeito não anda” (Sól, 2014, p. 71). Nas palavras de Lorde (2020, p. 161), a raiva “pode se tornar uma poderosa fonte de energia a serviço do progresso e da mudança”. A angústia deflagrada nos dizeres de Mary parece levá-la a querer “fazer alguma coisa” (RD05).

Kilomba (2019) afirma que esse sentimento de indignação auxilia o sujeito negro a se compreender no mundo em que vive, a se perceber e se comparar com sujeitos negros e brancos ao seu redor e a se identificar consecutivas vezes “com outras pessoas negras: suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos, etc.” (Kilomba, 2019, p. 237). A partir dessas identificações, o sujeito negro experiencia momentos de descolonização. O sujeito passa a se ocupar de si mesmo. Ao passar por essas (des)construções identitárias, o sujeito negro existe como sujeito de sua própria vida. “Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autores/as e autoridades da nossa própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 238).

O RD a seguir joga luz sobre um momento de descolonização do estudante Jhosué diante das práticas de LRC com o suporte linguístico do livro *I know why*

the caged bird sings. O RD05 é um print do mural online¹² criado pela escola *locus* como uma atividade do evento Mulheres: Espaço de Lutas e Conquistas¹³ realizado em um sábado letivo de 2021. O print captura uma minibiografia escrita pelo estudante (em LI por sua iniciativa) como resultado dessa atividade escolar realizada com todas as turmas da escola.

Figura 1 - RD05

Maya Angelou (1928 - 2014)



Postagem feita por:
Turma 1º 10
Projeto LiterLife

Maya Angelou nasceu em St. Louis, Missouri, Estados Unidos, no dia 4 de abril de 1928. Maya viveu na época da segregação racial e nunca abaixou sua cabeça nos mostrando a sua força perante o racismo. As palavras da ativista, que lutou ao lado de Martin Luther King e Malcolm X, ganharam assim ainda mais força após a publicação da sua autobiografia do livro "Eu sei porque o pássaro da gaiola canta", na qual ela mostra como foi crescer em uma sociedade racista sendo uma mulher negra. Como negro, tenho muito orgulho de contar a história dessa incrível mulher, que tanto nos ensina sobre coragem e representatividade!

Maya Angelou was born in St. Louis, Missouri, United States, on April 4, 1928. Maya lived at the time of racial segregation and never lowered her head showing us her strength in the face of racism. The words of the activist, who fought with Martin Luther King and Malcolm X, gained even more strength after the publication of her autobiographical book I know why the bird in the cage sings, in which she shows what it was like to grow up as a black woman in a racist society. As a black man, I am very proud to tell the story of this incredible woman, who teaches us so much about courage and

Fonte: Material produzido pela escola *locus* da pesquisa.

A partir dos estudos de Muniz (2010) e dos dizeres do estudante Jhosué no RD06, esta pesquisa assume a ação do afro-brasileiro identificar-se como “negro” ou “negra”, ação esta resultado da luta dos movimentos negros no país como um retrato deste estado de descolonização explicitado por Kilomba (2019). Isso porque a ação de se autoidentificar posiciona e anuncia o sujeito negro na realidade das relações raciais como sujeito e não como objeto do mundo que o rodeia e agora o escuta (ou o lê) nomear-se a si próprio. Se autoidentificar como “negro” significa “uma questão de afirmação” [e orgulho] da identidade negra

¹² O mural foi criado no site <https://pt-br.padlet.com/>. Ele não é compartilhado na pesquisa para resguardar a identidade dos participantes do estudo.

¹³ A atividade foi realizada no dia 08 de maio de 2021 em um sábado letivo na escola. Além do mural online, o evento Mulheres: Espaço de Lutas e Conquista teve transmissões online de palestras na plataforma Youtube, bem como entrega de presente às mães dos alunos pela direção da escola.

(Muniz, 2010, p. 107). Os enunciados “Como negro” e “As a black man” no RD05 deixam rastros de um posicionamento estratégico de luta e de autoafirmação de Jhosué dentro de um contexto (escolar) de existência que o nega e o odeia. O RD a seguir é um fragmento de uma conversa informal de Josué com a pesquisadora, antes de enviar a minibiografia para a diretoria da escola para ser fixada no mural online.

RD06 [...] *Como homem negro. Black man, né? Faço questão de colocar.* (Jhosué – conversa informal, grifo nosso).

Os dizeres de Jhosué no RD06 (“Faço questão de colocar” RD06) revelam o desejo e a ansiedade em se afirmar como um jovem negro pela primeira vez de forma tão explícita. Trazendo à baila o princípio do LRC que destaca a importância das experiências dos sujeitos na cura dos efeitos das opressões sociais, Jhosué parece experimentar a “liberdade de se expressar” ao lado da história de vida da mulher que o defendeu das ameaças de silenciamento da ideologia dominante com seu próprio levantar de voz.

As análises compartilhadas aqui respondem à pergunta que norteia este estudo, indicando que as práticas de Letramento Literário Racial Crítico, conceito que a pesquisa propõe, movimentam o inconsciente de estudantes negros na sala de aula de LI e possibilitam momentos de identificação com personagens e a história narrada no contexto estrangeiro. Esses momentos de identificação frente ao caráter humanizador da literatura parecem provocar constrangimento, angústia e indignação enquanto atravessam barreiras do estado de negação e ordem de silenciamento que constituem esses sujeitos. Esses sentimentos que surgem quando expostos às realidades raciais narradas por Angelou (2000) contribuem para (des)construções identitárias que fortalecem a negritude desses sujeitos negros, como apontado nas análises dos RDs 05 e 06.

No título da sua obra, Maya Angelou (2000) revela saber o porquê do canto do pássaro engaiolado. A sua narrativa justifica (“justificado” RD03) ao leitor o

grito dos oprimidos e das oprimidas perante as amarras coloniais. Sua história, que é comum àqueles que também são mobilizados pelas violências históricas e estruturantes das diásporas africanas nas américas, usada como suporte linguístico de práticas de LRC, joga luz nas realidades raciais de seu contexto estadunidense e parece conscientizar sujeitos brasileiros sobre seus lugares na hierarquia racial de seu país. Compreendemos que as práticas de Letramento Literário Racial Crítico nas aulas de LI do Ensino Médio podem atravessar as identidades de estudantes negros (des)construindo-os em autopercepção racial e fortalecimento da negritude.

DIZERES FINAIS

O estudo aponta que a transfiguração da realidade do texto literário aliado às práticas de LRC contribuem para o fortalecimento da negritude de estudantes negros na sala de aula de LI. As práticas de Letramento Literário Racial Crítico parecem ressoar no inconsciente dos participantes da pesquisa criando momentos de identificação com suas histórias de vida. Nesses momentos de imaginária completude, os sujeitos negros parecem refletir sobre suas próprias realidades e se (des)construir identitariamente no estado de negação do racismo, condição essencial para se compreender e combater o fenômeno no Brasil.

Ao se empatizar com as experiências humanas perante práticas de Letramento Literário Racial Crítico na aula de LI, sujeitos negros brasileiros parecem (des)construir sentidos sobre suas próprias experiências de vida. A literatura na sala de aula de LI e a possibilidade de se imaginar no contraste da realidade estrangeira parecem abrir espaços aos estudantes negros brasileiros para se moverem a um estado de reconhecimento da realidade, (des)construção identitária essencial para o fortalecimento da negritude afro-brasileira.

Os gestos de interpretação apontam que os momentos de identificação diante de práticas de Letramento Literário Racial Crítico ocorrem atravessados

por sentimentos humanizadores, como a frustração, indignação, constrangimento e a angústia. Esses sentimentos são esperados em momentos de descolonização, visto que eles são efeitos do instante do sujeito negro se perceber na hierarquia racial imposta pela ideologia dominante e reconhecer as desigualdades de seu cotidiano. Os momentos de identificação dos estudantes também parecem ser vividos a partir de sentimentos de proteção, envolvimento com os personagens e admiração.

Para finalizar, ressaltamos a importância da escuta discursiva de estudantes negros para que, enquanto professores, pesquisadores, familiares e comunidade escolar, compreendamos seus impasses identitários como sujeitos negros na sociedade brasileira e construamos espaços escolares a serviço do fortalecimento da identidade afro-brasileira, como preza a Lei nº 10.639/2003.

REREFÊNCIAS

AMARAL, J. S. **Maya Angelou: a resistência negra no romance Eu sei por que o pássaro na gaiola canta**. 2020. 71 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, 2020.

ANGELOU, M. I know why the caged bird sings. In: ANGELOU, Maya. **Complete Poems**. London: Penguin Random House, 2000. p. 117.

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

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

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, Distrito Federal: MEC, 2003.

DARVIN, R.; NORTON, B. Investment and Language Learning in the 21st Century. **Langage et société**, v. 3, n. 157, p. 19-38, 2016.

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. **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.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e o cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

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

GONZAGA, M. C. F.; SÓL, V. S. A. Ressignificação de práticas antirracistas de uma professora de língua inglesa: diálogos entre a escola e universidade. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 5, p. 19–36, 2024.

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.

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.

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, p. 47-68, 1995.

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. **Revista X**, v. 1, p. 48-57, 2011.

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.

MUNIZ, K. Sobre política linguística ou política na linguística: identificação estratégica e negritude. **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 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.

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. 6ª 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.

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.

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. 164 f. 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-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 60, p. 43-57, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3h2BLz1>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O; EL KADRI, M. S. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa na Educação Básica. **Entretextos**, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/36vuINv>. Acesso em: 16 fev. 2022.

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.

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

SILVA, M. L. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, N. M.; NOEMI, M.; SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-89.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, n. 2, p. 29-33, 2008.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 1 de agosto de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 30 de março de 2024.