

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO PROFISSIONAL - EDUCAÇÃO E
DOCÊNCIA

LUCIMEIRE DOS PASSOS RODRIGUES

AFROLETRAR-SE EM AULAS DE INGLÊS:
A POESIA DE MAYA ANGELOU COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO E RACIAL NA EJA

BELO HORIZONTE

2023

LUCIMEIRE DOS PASSOS RODRIGUES

AFROLETRAR-SE EM AULAS DE INGLÊS:
A POESIA DE MAYA ANGELOU COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E
RACIAL NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional - Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira

BELO HORIZONTE

2023

R696a
T

Rodrigues, Lucimeire dos Passos, 1995-
Afroletrar-se em aulas de inglês [manuscrito] : a poesia de Maya Angelou como prática de letramento literário e racial na EJA / Lucimeire dos Passos Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023.

99, [27] : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui apêndice contendo e-book com o título: Afroletrar-se [recurso eletrônico] : a poesia de Maya Angelou como prática de letramento literário racial na EJA / Lucimeire dos Passos Rodrigues. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Promestre, 2023. -- [27] p. : il., color.].

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira.

Bibliografia: f. 78-83.

Apêndices: f. 84-99.

1. Angelou, Maya. -- And still I rise -- Crítica e interpretação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Relações raciais -- Teses. 4. Educação de adultos -- Relações étnicas -- Teses. 5. Língua inglesa -- Estudo e ensino (Educação de adultos) -- Teses. 6. Língua inglesa -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 7. Alfabetização de adultos -- Teses. 8. Letramento -- Teses. 9. Leitura -- Teses. 10. Literatura -- Estudo e ensino (Educação de adultos) -- Teses. 11. Santa Luzia (MG) -- Educação de adultos -- Teses. I. Título. II. Oliveira, Miria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LUCIMEIRE DOS PASSOS RODRIGUES

Realizou-se, no dia 15 de Dezembro de 2023, às 19 horas, por meio de videoconferência, a 482ª defesa de dissertação, intitulada *AFROLETRAR-SE EM AULAS DE INGLÊS: A POESIA DE MAYA ANGELOU COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NA EJA*, apresentada por **LUCIMEIRE DOS PASSOS RODRIGUES**, número de registro 2021650647, graduada no curso de LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Miria Gomes de Oliveira - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Carmem Lúcia Eiterer (Universidade Federal de Minas Gerais) e Prof. Ivan de Pinho Espinheira Filho (Secretaria de Educação do Estado da Bahia).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
 Reprovada.
 Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de Dezembro de 2023.

Profa. Miria Gomes de Oliveira (Doutora)

Profa. Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)

Prof. Ivan de Pinho Espinheira Filho (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Ivan de Pinho Espinheira Filho, Usuário Externo**, em 25/07/2024, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miria Gomes de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 31/07/2024, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 21/08/2024, às 12:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3407378** e o código CRC **1F752CC5**.

AGRADECIMENTOS

Durante esses anos de estudo, dedicação e perseverança, percebi o quanto o apoio e calor humano me fortaleceram até aqui. Nesse pequeno espaço do texto dissertativo, me expesso em palavras às pessoas que atribuíram profundo apoio a esta caminhada acadêmica.

Primeiramente, agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Luzia Souza dos Passos, pela sua silenciosa compreensão, por sempre me apoiar e depositar em mim confiança em todas as minhas decisões.

À minha orientadora, Prof^{ta} Dr^a. Míria Gomes de Oliveira, pelo incentivo e orientação na construção e aprimoramento deste estudo.

Agradeço aos/às estudantes que compartilharam importantes conhecimentos durante a realização da Roda de Leitura, o desenvolvimento do projeto foi possível por causa de vocês.

À banca examinadora pelas sugestões e interesse em contribuir com meu trabalho.

Agradeço a Profa. Dra. Simone Santos, por quem tenho profunda admiração, pelos incentivos e apoio prestados desde de que soube que eu gostaria de entrar no Mestrado.

Agradeço a escola parceira por ter feito o possível para que a sala de multimídia estivesse sempre em ordem de funcionamento e por disponibilizar os materiais necessários para a efetivação dos encontros.

Por fim, agradeço à linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre)/UFMG, o programa tornou esse sonho possível.

“Como as luas e como os sóis,
Como a constância das marés,
Como a esperança alçando voo,
Assim me levanto”

(Angelou, 1972)

RESUMO

Esta proposta de estudo teve como objetivo trabalhar com uma Roda de Leitura nas aulas de Língua Inglesa (LI) na EJA, em uma escola da Rede de Educação Estadual de Minas Gerais, na cidade de Santa Luzia. Os momentos de leitura nas aulas de LI tiveram como finalidade a discussão crítica a partir da identificação de significados presentes nas entrelinhas do texto, questões relacionadas ao racismo, gênero e classe. O texto estudado em sala foi o poema *Still I Rise* (1978), da poetisa afro-americana Maya Angelou. O poema aborda discussões que refletem as mazelas sociais enfrentadas pela comunidade negra, evidenciando, também, uma postura de resistência, pertencimento e orgulho negro. O aporte teórico que embasa este estudo, tem como princípio básico as potencialidades do Letramento Literário e Racial (Ferreira, 2015; Espinheira Filho, 2020, Gonzaga, 2022). Trata-se de uma prática leitora nas aulas de LI voltada à tomada de consciência sobre os padrões e opressões sociais. Tomamos a leitura literária nas aulas de inglês como meio de interação entre o texto, professora mediadora e produção de significados dos/as estudantes/as da turma de Ensino Fundamental II da EJA, possibilitando, assim, contribuir para a formação leitora a partir das nuances da linguagem literária e as formas que compõem este tipo particular de escrita. A metodologia usada foi a pesquisa ação de base qualitativa. Com base nas considerações dos resultados experienciados pela Roda de Leitura, é esperado que a prática pedagógica antirracista utilizada tenha contribuído na formação leitora dos/as estudantes. Produzimos, ainda, um e-book, tendo em vista compartilhar nossa experiência e que possa ser apropriada de acordo com o contexto em que for utilizado.

Palavras-chave: Roda de Leitura. Letramento Literário e Racial. EJA.

ABSTRACT

This study proposal aims to work with a Roda de Leitura in English Language (EL) classes at EJA, in a school in Minas Gerais State Education, in the city of Santa Luzia. The reading moments in EL classes aimed at critical discussion based on the identification of meanings present between the lines of the text, issues related to racism, gender and class. The text studied in class was the poem *Still I Rise* (1978), by the African-American poet Maya Angelou. The poem addresses discussions that reflect the social issues faced by the black community, also demonstrating a stance of resistance, belonging and black pride. The theoretical contribution that underpins this study has as its basic principle the potential of Literary and Racial Literacy (Ferreira, 2015; Espinheira Filho, 2020, Gonzaga, 2022). This is a reading practice in EL classes aimed at becoming aware of social standards and oppressions. We take literary reading in English classes as a means of interaction between the text, the mediating teacher and the production of meanings of students in the Elementary School class in Youth and Adult Education. Thus making it possible to contribute to reading training from the literary language and the forms that make up this particular type of writing. The methodology used was qualitative-based action research. Based on considerations of the results experienced by the Roda de Leitura, it is expected that the anti-racist pedagogical practice used has contributed to the formation of students' reading skills. We also produced an e-book, in order to share our experience and be appropriate to the context in which it will be used.

Keywords: Roda de Leitura. Literary and Racial Literacy. EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - A Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RL - Roda de Leitura

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB/LE - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LL - Letramento Literário

LP - Língua Portuguesa

LLC - Letramento Literário e Racial

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

TRC - Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1 Produto educacional.....	25
2.2 Maya Angelou, poetisa afrodescendente.....	26
2.3 Contextualização da pesquisa - descrição da escola.....	29
2.4 Justificativa e problema.....	30
2.5 Objetivo geral.....	32
2.5.1 Objetivos específicos.....	32
3 O ENSINO DA LITERATURA EM SALA DE AULA DE LI.....	33
3.1 O Ensino de literatura na EJA.....	33
3.2 Letramento Literário e Racial na EJA.....	36
3.3 Afroletrar-se as aulas de inglês na EJA.....	42
3.4 A poesia em sala de aula.....	46
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4.1 Descrição da Roda de Leitura.....	49
4.2 Racismo e relações de gênero.....	51
4.3 Racismo cotidiano.....	52
4.4 Racismo e famílias inter-raciais.....	54
4.5 Empoderamento racial.....	57
4.6 Falsa democracia racial.....	59
4.7 Racismo e interseccionalidade.....	61
4.8 Racismo e violência policial.....	63
4.9 Estereótipos racistas.....	67
4.10 Racismo estrutural.....	70
4.11 Enegrecendo as referências.....	72
5 PEQUENO COMPILADO DE RESULTADOS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	84
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS FALAS.....	86
APÊNDICE C – Plano de aula 01.....	91

APÊNDICE D – Plano de aula 02.....	94
APÊNDICE E – Plano de aula 03.....	97
APÊNDICE F – E-book.....	99

MEMORIAL

Entender o ato de ler e escrever como um processo de ser e estar no mundo me trouxe uma sensação de liberdade e compreensão sobre a realidade. Atualmente, sob um olhar acadêmico, mas não sistematizado, começo a compreender as várias formas de letramentos que fizeram parte do meu processo de alfabetização, bem como o entendimento que os significados das palavras trouxeram para mim. Isto é, para além do domínio da escrita, eu pude, também, identificar as potencialidades sobre o que era entendido, transcrevendo para o real o que era perceptível, mas que só pôde ser sensibilizado por meio do acesso à escrita.

O contato com a língua inglesa se deu no 6º ano do Ensino Fundamental II. Nos primeiros dias de aula, já foi imposto à turma que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Inglês seria apenas para cumprir uma exigência curricular. A professora que lecionava o conteúdo afirmava que não conhecia nada do idioma, e que a aprendizagem efetiva não aconteceria. Embora desmotivada com essas afirmações, eu passei a estudar sozinha.

No Ensino Médio (EM), eu estudei em outra escola, a qual era reconhecida como “Colégio Modelo” no estado da Bahia. O ensino dessa escola era melhor do que a anterior, as aulas de inglês também se tornaram mais significativas. No entanto, ainda era presente a crença de que aprender inglês na escola pública era impossível. Por mais que a professora da disciplina tivesse domínio do idioma, não foi trabalhada a autoestima de aprender o inglês de forma efetiva, ou seja, a aquisição de um novo idioma por meio das necessidades reais, seja por conta da inserção ao mundo do trabalho ou por realização pessoal.

A partir de então, aprender o inglês se tornou para mim um desafio e realização pessoal. Com a minha persistência, a afinidade com o idioma se tornou algo prazeroso, embora eu não tivesse nenhum incentivo por parte dos/as professores/as. O meu esforço e dedicação me trouxeram a paixão por esse idioma, principalmente quando comecei a compreender as letras de músicas internacionais.

No terceiro ano do EM, eu já tinha certeza de que faria o curso de Letras-Inglês. Frente a muitas dificuldades, ensinar inglês na escola pública pode ser compreendido como um ato político, uma vez que há necessidade de um planejamento estratégico que leve o/a aluno/a a se interessar pelo idioma, bem como mostrar as possibilidades de alcançar a fluência nessa língua.

Minha trajetória acadêmica começou no ano de 2013, quando ingressei no curso de Letras - Inglês e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia - *Campus X*. Minha paixão pela leitura foi um dos fatores que me fizeram escolher o curso. No decorrer da graduação, fui obtendo maior afinidade com os estudos de análise literária, principalmente, por começar a compreender a importância e a necessidade de discutir representações sociais em obras literárias, no que se refere a narrativas sobre identidade e resistência de sujeitos que vivem em espaços periféricos de nossa sociedade brasileira.

Minha relação com o mundo da leitura é desde a infância. A sensação de prazer que a leitura nos dá é única. Afinal, de formas subjetivas, podemos mergulhar nas infinitas possibilidades de existência que os livros nos proporcionam. Gosto de passear pela nossa literatura brasileira. A forma como o cotidiano é representado em textos literários me revela sentimentos e a percepção de que, por vezes, não conseguimos notá-lo tão claramente em nosso meio social real.

Até os meus dezessete anos, eu só conhecia autores do sexo masculino. Não havia lido uma obra de autoria feminina. No terceiro ano do Ensino Médio, encontrei um livro na biblioteca da escola, intitulado *Feia - a história real de uma infância sem amor*, de Constance Briscoe. Esse foi o primeiro livro escrito por uma mulher negra que li. Toda a história de superação me impactou muito, dando início à minha preferência por histórias que me levassem a questionar as relações familiares, sociais e, até mesmo, o modo como eu me percebia nessas narrativas.

O contato com a escrita de autoras negras só se deu de forma sistematizada na universidade, durante as aulas de crítica literária. Muitas das análises literárias feitas foram de obras de autoria negra que impactaram/impactam positivamente a minha forma de compreender e me perceber na sociedade. Afinal, a potencialidade leitora foi despertada a partir da percepção de um olhar de base, isto é, com a identificação de histórias contadas por quem vivenciou os fatos.

Ainda na graduação, minha experiência em sala de aula começou em 2014, quando fiz parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O subprojeto PIBID - Letras/Inglês do qual fiz parte, intitulado *O Ensino Colaborativo na Formação de Professores de Língua Inglesa*, teve como objetivo promover o fortalecimento da prática pedagógica dos/as graduandos/as com a realidade do ensino público, sob a supervisão de professores/as da universidade e professores(as) da educação básica.

Ter sido bolsista do subprojeto PIBID/Inglês diminuiu o sentimento de carência da prática dos cursos de licenciatura, possibilitando a vivência do cotidiano escolar. As atividades consistiam em reuniões para discussões de textos, relatos de experiências nas escolas parceiras. Com essas atividades, era possível identificar lacunas e refletir sobre os novos saberes adquiridos, permitindo, assim, a articulação entre teoria e prática. Fazer parte deste Programa proporcionou o gosto e paixão pelo ato de ensinar, pois a troca de experiências com os/as professores/as das instituições públicas possibilitou a tomada de consciência sobre o trabalho social, condizente à construção do processo identitário de um/a professor/a-pesquisar/a. Aquele que, mesmo diante do pouco tempo destinado à formação, busca qualificar e entender a própria prática.

Desde 2019, leciono na Rede de Educação Estadual de Minas Gerais. Atualmente, em turmas de 9ª ano do Ensino Fundamental (EF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em duas séries do EF regular: 6º e 7º ano. Por ser o meu primeiro contato com a EJA, tenho procurado metodologias que respondam às especificidades dessa modalidade desafiadora e, ao mesmo tempo, apaixonante.

As turmas são mistas, sendo os/as jovens que compõem a maioria do alunado da EJA. Através de conversas entre professora e alunos/as, pode-se constatar que quase todos os/as estudantes exercem atividades remuneradas. Infelizmente, o número de pessoas frequentes é baixo, há bastante desistência e faltas. Levando isso em conta, o ensino-aprendizagem da LI para a EJA tem sido gratificante e ao mesmo tempo desafiador, uma vez que requer um planejamento que leve em consideração as especificidades e a heterogeneidade das turmas, bem como fazer com que se sintam motivados/as e encorajados/as com o seguimento dos estudos.

Assim, nosso ponto de partida foi um planejamento direcionado ao cotidiano de nossa comunidade escolar, com temáticas significativas aos jovens e adultos, atendendo, ao mesmo tempo, as especificidades do currículo, uma vez que, segundo Arroyo (2005),

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo matérias curriculares preestabelecidas, professores(as) e alunos(as) estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes oferecem. As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares. (Arroyo, 2005, p. 235)

A prática reflexiva na atuação docente consiste em entender como a educação pode contribuir para a conscientização e transformação das desigualdades sociais que nos cercam. Segundo dados do IBGE (2022), a população brasileira é composta por 56,1% de negros e negras, no entanto, a maioria dessas pessoas ainda não se vê representada em espaços de poder, nem nos diversos meios de comunicação e informação, muito menos na literatura. Diante disso, Oliveira (2014) pontua que “[...] a seleção de obras a serem ensinadas deve tomar como critério de escolha a diversidade que constitui o patrimônio literário da humanidade” (Oliveira, 2014, p. 99).

Nessa perspectiva, tenho procurado trabalhar com aspectos dialógicos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, ou seja, não focar no ensino da gramática apenas, mas abranger em minhas aulas momentos de leitura literária, buscando escritores/as que descrevem, em suas narrativas, contextos sociais para além das elites econômicas brancas, em que os valores e culturas hegemônicas encontram resistências e que evidenciam as vozes da diversidade brasileira.

1 INTRODUÇÃO

O papel desempenhado pela escola na formação de jovens e adultos deve levar em consideração o contato com os diferentes suportes e gêneros textuais. Sobre isso, o trabalho de Eiterer e Abreu (2009), intitulado *O Letramento Literário e a Educação de Jovens e Adultos*, aborda a importância de construir um espaço na escola para a formação de um/a aluno/a-leitor/a. Segundo as autoras, oportunizar o contato com a literatura deve ser algo que aconteça na prática, e sua efetivação deve ser percebida no compartilhamento de saberes e posicionamentos sobre o que é lido e entendido.

O direito à literatura na formação discente deve ser visto como um exercício incentivador e capaz de promover o Letramento Literário (LL) no campo educacional. O LL é uma abordagem apresentada por Graça Paulino no final da década de 1990. Segundo a estudiosa, “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (Paulino, 2010, p. 143).

O caráter conscientizador do LL deve ser defendido e entendido não apenas como aquele relacionado a fatos históricos ou voltado para identificação de assuntos específicos, que já se espera uma determinada resposta, mas, sim, em seu processo de construção de significados e posicionamentos críticos e conscientes (Eiterer; Abreu, 2009). Nas palavras das autoras, “a literatura é um bem cultural a que nossos alunos adultos (assim como as crianças e jovens), têm direito. E a escola precisa atentar ao desenvolvimento de práticas que procuram aproximar o leitor do texto” (Eiterer; Abreu, 2009, p. 159).

A busca pelos sentidos que estão nas entrelinhas do texto e que fazem referência ao vivido e presenciado nos vários contextos sociais pode ser encontrada nas representações contidas no texto literário. Torna-se, assim, um desafio para o/a professor/a a busca por interações em que sejam ouvidas as vozes dos/as estudantes/as em sala de aula a partir de textos que proporcionem ao/à leitor/a uma ampliação da sua visão de mundo e, conseqüentemente, “desenvolvam uma reflexão dialética da realidade e interroguem a complexidade de suas próprias histórias” (Oliveira, 2014, p 106).

Diante do que foi exposto, o foco deste estudo é o ensino-aprendizagem da leitura literária de jovens e adultos sob a ótica de uma formação crítica e antirracista. Tomamos, assim, a Roda de Leitura (RL), um projeto pedagógico (Cosson, 2014), que consiste na

realização de leituras por meio do compartilhamento de experiências entre os/as alunos/as, sendo o/a professor/a o/a mediador/a no aprofundamento de compreensão de elementos literários e análise do texto. Em nossas aulas, tivemos o intuito de ressaltar questões relacionadas a gênero, classe e raça na construção de significados. O ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) se deu por meio do uso do gênero textual poema. O texto a ser trabalhado é *Still I Rise*, da poetisa Maya Angelou. O poema faz parte do terceiro livro de poemas da autora, cujo título é *And Still I Rise*, publicado em 1978.

O tempo destinado ao projeto foi de 8 horas-aula, sendo cada uma de 50 minutos. As duas primeiras aulas foram destinadas a apresentar um repertório linguístico por meio de duas músicas¹ que retratam um contexto específico, isto é, a valorização da cultura negra, construção da identidade e empoderamento. As aulas que se seguiram, tiveram o objetivo de estudar os aspectos da vida social, pessoal e profissional de Maya Angelou. E, por fim, a finalização do projeto foi voltada para a análise do poema *Still I Rise*, com duração de quatro aulas, destinadas a conduzir os/as estudantes a identificar a função social da literatura e a relação entre realidade e ficção.

No que condiz ao uso de recursos didáticos que cumprem o papel de introduzir e indagar temáticas sociais nas aulas de inglês, propomos a realização de atividades que pudessem despertar discussões sobre o assunto estudado. Como defendem Eiterer e Abreu (2009), "a leitura literária é uma dimensão significativa da cultura, nos instiga, mexe com nosso íntimo, nos remete à lembranças, nos faz refletir, repensar a realidade e nos 'tira do lugar-comum', projetando futuros possíveis" (Eiterer; Abreu, 2009, p. 159).

Segundo Leffa (2016), a falta de interesse do educando ao aprender inglês é uma realidade que vem sendo enfrentada por muitos educadores. O desafio de mostrar a importância da aquisição da língua inglesa como uma prática social efetiva se encontra no ponto de partida para a motivação do aprendiz. Na fala do autor, "talvez seja fundamental que os professores de inglês, ou de qualquer outra língua estrangeira, despertem nos seus alunos a consciência de que a língua estrangeira é na verdade usada por muitas pessoas no seu dia a dia [...]." (Leffa, 2016, p. 180).

A língua, enquanto estrutura, deve ser ensinada de forma contextualizada, em situações de interação social, contribuindo para uma formação significativa, crítica e consciente. De acordo com Espinheira Filho (2020), entender a necessidade de criar espaços

¹ Música brasileira: Pesadão - Iza. Disponível em: <https://youtu.be/WyriMOO6rbw>. Música internacional: Stand Up - Cynthia Erivo. Disponível em: <https://youtu.be/cvFfCUL1118>.

de discussões sobre questões históricas de opressão e exclusão, além de ir de encontro ao que se perpetua no imaginário social, faz com que a escola promova “[...] uma análise crítica de seus discursos, afasta-se de um modelo de branqueamento intelectual e pedagógico e de práticas pedagógicas que negam o discurso do Outro como legítimo” (Espinheira Filho, 2020, p. 99).

Assim, o ensino de literatura nas aulas de LI na EJA deve ter, dentre seus objetivos, construir um processo pedagógico que valorize o universo ficcional, referenciando a existência de pessoas invisibilizadas, as quais podem ser retratadas pelas histórias de resistências, angústias e superações. Tal prática educativa cumpre o papel de evidenciar o racismo naquilo que inferioriza o que não seja da cultura do branqueamento. É importante reconhecer as mazelas ideológicas presentes nos diferentes contextos de nossa sociedade, retratadas na literatura como estratégia do ensino nas aulas da EJA.

O ensino de LI, em sua dimensão cultural, é valorizado, visto que é uma língua falada por diferentes povos e presente em muitas culturas. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) caracteriza “o inglês” como língua franca, isto é, uma língua falada por diferentes países, opondo-se, dessa forma, à ideia de que o inglês é um idioma falado apenas nos Estados Unidos ou na Inglaterra. O uso da LI medeia as relações socioeconômicas e dissemina práticas culturais através dos meios de comunicação.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem da literatura, o eixo Leitura da BNCC, aborda as potencialidades que o ato de ler pode trazer para uso da linguagem em suas reais interações. O texto traz como foco o surgimento de pensamentos críticos a partir do que é lido, o que pode ser relacionado à compreensão do real, do que é de fato vivenciado nos diversos contextos sociais. Contudo, não aponta como essa criticidade se realiza, nem quais ideologias sustentam as desigualdades em que vivemos.

O diálogo estabelecido entre o/a leitor/a e o texto em inglês pode ser efetivado por meio de estratégias de leitura, como a identificação de elementos pré-textuais (contexto histórico, biografia do/a autor/a), elementos verbais e não-verbais que ajudam na interpretação e na formulação de hipóteses. Tais mecanismos de leitura e interpretação são acionados com a finalidade de refletir de forma crítica e consciente o que é apresentado nos textos literários, problematizando temáticas de cunho social, direitos e deveres. De acordo com a BNCC,

[...] as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos

de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc (Brasil, 2016, p. 244).

Embora sejam abordadas as potencialidades do ensino de literatura inglesa na BNCC, torna-se necessário discutir a ausência dessa prática na educação básica e no aprofundamento de temáticas transversais como a educação para as relações étnico-raciais.

Ensinar literatura nas aulas de inglês é um desafio que vem se concretizando por causa de fatores que desestimulam sua real eficácia. A respeito disso, Oliveira (2014) pontua possíveis causas:

Em sala de aula, a prática de estudos dirigidos, questionários e roteiros de leitura, visando a inculcação de metalinguagens e aspectos formais do texto literário, deixava/deixa de fora a cultura e a produção de significados de alunos e professores. Esses, muitas vezes, silenciam-se diante das respostas prontas dos "manuais do professor" ou reproduzem modelos de análise literária em que foram formados, modelos igualmente elitistas e descontextualizados (Oliveira, 2014, p. 98).

Aprender a LI na educação básica requer pensar o currículo e metodologias que fujam à abordagem prescritivista de aulas tradicionais, isto é, voltadas ao ensino de regras gramaticais consideradas corretas e limitadas às atividades dos livros didáticos, sem ligação com o que é percebido na vida dos/as educandos/as. Assim, o ensino da LI passa a ser visto como instrumento de interação cultural e expansão de territórios e repertórios. Tudo isso a partir da preparação de aulas em que o/a aluno/a é o/a principal protagonista do processo de aprendizagem. Para tanto, é necessário a emergência de suas vozes.

O sistema brasileiro de ensino público enfrenta, de modo geral, a falta de verbas para educação. Os impactos também são vistos na formação de professores/as, no que diz respeito ao acesso à literatura. Como assinalado por Aguiar e Bordini (1993): “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 34).

A vista disso, para que haja um ensino de línguas aliado ao ensino das literaturas de expressão inglesa, a escola deve ter o apoio de programas de leitura que ofereçam livros e recursos didático-pedagógicos de mediação de leitura, além de ofertar capacitação ao/a educador/a para atender às necessidades leitoras básicas do público infantil, juvenil e adulto. O estudioso Bernard Darras (2009) em seu texto *As várias concepções da cultura e seus*

efeitos sobre a mediação cultural, cria um diagrama para ilustrar os quatro entidades que se cruzam para dar existência a mediação:



Fonte: criado por Darras (2009, p. 37).

O autor, também, acrescenta que o fator determinante do cruzamento de mediação está associado ao contexto social, por ser o principal meio de “transmissão de saberes, das emoções e dos valores” (Darras, 2009, p. 37). Esses elementos, dentro do ambiente escolar, se reformulam nas aulas de literatura, isto é, o estudo de um texto literário deve ser reconhecido como diferente de um texto informativo, uma vez que é composto por características de cunho artístico, que desperta a imaginação, além de estar associados às experiências de vida do/a aprendiz.

Roxane Rojo (2004), em seu artigo *Letramento e capacidade de leitura pra cidadania*, pontua que a ação pedagógica de *letrar-se* por meio da leitura de diversos gêneros textuais em contextos escolares enfrenta dificuldades teórico-metodológicas. Isso se dá, segundo a autora, devido ao fato de que,

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra (Rojo, 2004, p. 1).

No que se refere às práticas escolarizadas de leitura literária, a reprodução também é notada. A mediação é direcionada apenas aos tópicos gramaticais ou à busca pontual de

informações estruturais, em vez de ser um processo de construção de sentidos críticos e formativos. Nosso foco didático-pedagógico não se restringe ao domínio da estrutura da língua, pois a dimensão ideológico-cultural é tomada como condição para o ensino/aprendizagem das habilidades leitoras adquiridas em meio a discursos que afirmam ou desestabilizam formas de poder e exclusão.

O contato direto com o ambiente educacional de jovens e adultos, que por muito tempo acolhe “trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos, requer um planejamento que vise uma educação de qualidade como direito público” (Arroyo, 2005, p. 221). Tal planejamento diz respeito à elaboração e ao estudo de qual ação didático-metodológica poderia ser usada, visando à ressignificação de saberes.

Neste estudo, optamos pela Roda de Leitura como possibilidade desta ação, tendo em vista o pressuposto de que a escrita de Angelou cria um universo a partir de uma visão base, caracterizando sujeitos que nas histórias convencionais sempre foram mantidos no anonimato, nunca podendo ocupar o lugar de protagonistas. A crítica e teórica indiana Gayatri Spivak (2010), argumenta em seu livro, *Pode o subalterno falar?*, que as representações de sujeitos marginalizados são, na maioria das vezes, proferidas por pessoas brancas que combatem a subalternidade, e não propriamente por eles mesmos, dado que:

[...] os oprimidos podem saber e falar por si mesmos. Isso reintroduz o sujeito constitutivo em pelo menos dois níveis: o Sujeito de desejo e poder como um pressuposto metodológico irreduzível; e o sujeito do oprimido, próximo de, senão idêntico, a si mesmo. Além disso, os intelectuais, os quais não são nenhum desses S/sujeitos tornam-se transparentes nessa “corrida de revezamento”, pois eles simplesmente fazem uma declaração sobre o sujeito não representado e analisam (sem analisar) o funcionamento do (Sujeito inominado irreduzivelmente pressuposto pelo) poder e desejo (Spivak, 2010, p. 44).

Dessa forma, as práticas de análise e escolha de texto desse estudo vão de encontro a uma visão unilateral da história e dos indivíduos, possibilitando uma leitura de textos significativos por apresentar valores. Por isso, propiciam a compreensão e a reflexão crítica sobre os sentidos de dominação, reavaliando, assim, as relações a partir de uma postura antidiscriminatória.

As discussões sobre o Letramento Literário e Racial (LLR) apresentadas neste trabalho dizem respeito à efetivação de práticas literárias juntamente com as temáticas étnico-raciais. O termo LLR é defendido por Espinheira Filho (2020) como sendo uma possibilidade de estudo cuja finalidade é “conscientizar e sensibilizar os atores envolvidos no

letramento literário, no contexto escolar, sobre as cristalizações de modelos hegemônicos discursivos de culturas e saberes presentes em textos literários canonizados e autorizados pela crítica” (Espinheira Filho, 2020, p. 95).

Deste modo, pensamos em estratégias com base na Teoria Racial Crítica (TRC) no campo educacional, por compreender sua dimensão emancipadora, isto é, o uso de obras literárias que tenham como característica um discurso contra-hegemônico, proporcionando discussões sobre vivências e fatos que denunciam qualquer tipo de opressão e exclusão. A TRC vem ganhando cada vez mais espaço nas práticas pedagógicas e, também, nas diversas áreas de conhecimento, tais como “sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia” (Ferreira, 2015, p. 29).

A pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015), em seu livro *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas* pontua, por meio de estudos, as características desse tipo de narrativa:

Para a Teoria Racial Crítica, a realidade social é construída pela formulação e pela troca de histórias sobre situações individuais. Essas histórias servem como estruturas interpretativas a partir das quais nós impomos ordem na experiência e a experiência em nós (Ladson-Billings & Tate, 1995, p. 57 *apud* Ferreira, 2015, p. 31).

Diante disso, narrativas negras contadas a partir de um olhar base tem como objetivo potencializar a reflexão sobre as desigualdades sociais, o racismo e a violência que, historicamente, grupos étnicos e raciais sofrem cotidianamente. Numa tentativa de erradicar práticas excludentes no ambiente educacional e fora dele, defendemos que é preciso dar voz e escutar narrativas construídas por vivências sobre raça e racismo, o que pode significar mudanças sob a forma de olhar e perceber o mundo.

A escola pode oportunizar espaços educativos, projetos interdisciplinares e incentivar o grupo docente a pôr em prática, de forma transversal, ações anti-racistas. Uma das funções do uso da leitura a partir das concepções do LLR é a forma crítica e interrogativa por meio da qual a construção de conhecimento se dá. Isso porque “o ensino do letramento racial crítico interroga as ideologias que formam o conhecimento” (Mosley *apud* Ferreira, 2015, p. 137), fazendo com que ideologias hegemônicas sejam questionadas, acionando a indignação e a repulsa a um ensino construído por meio de práticas racistas e excludentes.

Ao considerarmos os questionamentos presentes em *Still I Rise*, esperamos trazer os questionamentos dos estudantes diante das formas como o racismo opera no Brasil. Para isso, é preciso investigar um dos mitos fundantes do racismo brasileiro, qual seja, o mito da

democracia racial:

As reflexões sobre o Mito da Democracia Racial inauguradas por Florestan Fernandes em sua tese de doutoramento e presentes em seu livro *A integração do Negro na Sociedade de classes* (1966) embasam pesquisas de diversos campos do conhecimento dedicados ao entendimento das formas como o racismo opera no Brasil a partir do nascimento do Estado-Nação brasileiro no século XIX (Gomes: 2005, 2013; Guimarães: 1999, 2002, 2006 e Munanga: 1999). Os autores apontam fatos históricos e questões políticas internas e externas que nos levam a compreender o Mito da Democracia Racial como uma expressão sinônima de negação do racismo que estrutura a sociedade brasileira, mantendo as desigualdades de oportunidades entre brancos e negro (Oliveira; Costa, 2020, p.3).

Perceber como ideologias racistas são normalizadas pelo senso comum e desmistificar o mito da democracia racial no Brasil fazem parte de planos de ações institucionalizados nos ambientes educacionais antirracistas. Dessa forma, recorreremos a debates em torno do texto *Still I Rise*, de Maya Angelou, como meio de trazer à Roda de Leitura problemáticas de cunho racial, no que diz respeito à construção da cultura brasileira e do povo brasileiro.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ação metodológica que guia o projeto discutido nesta dissertação é a pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005), é uma forma de investigação direcionada a tentativas constantes de aperfeiçoamento de práticas educativas. A importância de tomada de consciência sobre o que é proposto em sala também é fundamentada por Freire (1996) como uma reflexão crítica sobre a prática. Segundo o teórico: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (Freire, 1996, p. 39).

Devido ao fato de a pesquisadora ser a professora responsável pelo projeto discutido nesta dissertação, os métodos a serem aplicados e analisados podem ser caracterizados como Pesquisa Ensino. A respeito dessa metodologia, Santos (2020) argumenta que, ao adotá-la, o/a pesquisador/a assume

[...] uma responsabilidade ainda maior de atuar juntamente com os sujeitos da pesquisa, pois eles são protagonistas do processo, nos fornecendo informações que direcionam nosso fazer pedagógico, exigindo de nós uma percepção apurada e sensível para compreender que nem sempre os rumos seguidos levam à corroboração de nossas hipóteses prévias (Santos, 2020, p. 27).

Adotando tal metodologia, procedemos à coleta de dados reais em sala de aula, gravados em áudio, durante a Roda de Leitura, a fim de entender/estudar, por meio do texto literário, diferentes contextos sociais e sua relação com os sentidos que emergem na interação do/a leitor/a com o texto. Para tanto, houve a mediação do poema com atividades que ajudaram na construção de sentido pelos/as estudantes.

Conforme apresentado no produto educacional², o desenvolvimento da Roda de Leitura seguiu uma dinâmica com base em três momentos. No primeiro momento, a socialização da aula foi por meio da identificação de temas sociais presentes em duas músicas, uma em língua inglesa (*Stand up*, de Cynthia Erivo) e outra em português (*Pesadão*, de Iza). No segundo, foi apresentada à turma a biografia da autora Maya Angelou. No terceiro e último momento, foi realizada a análise do poema *Still I Rise*, a qual se realizou por meio de

² O produto educacional apresentado neste trabalho se refere a um *ebook*, que foi elaborado a partir do planejamento para a Roda de Leitura, nas aulas de língua inglesa. Sendo este parte integrante da apresentação de dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência, linha de pesquisa Educação de Jovens e adultos, da Faculdade de Educação/UFMG.

atividades impressas e discussões. O propósito dessa última etapa foi perceber o posicionamento dos/as alunos/as em relação ao tema, o que é entendido por racismo em suas experiências cotidianas.

Todo o planejamento focalizou o engajamento sobre temas sociais nas aulas de leitura literária na EJA. Os encontros foram realizados em três turmas do Ensino Fundamental II/EJA, em uma instituição de ensino público localizada no município de Santa Luzia, MG. A duração do projeto ocorreu em um bimestre (2 meses), levando em conta a carga horária de uma hora-aula semanal.

A Roda de Leitura estabelece relação entre autor/a, história (com ou sem traço ficcional) e leitor/a, os quais podem refletir tanto uma cultura estrangeira quanto a do/a estudante/a. Oliveira (2014) pontua que “[...] o ensino da leitura e da literatura podem suscitar debates e levantar questionamentos sobre a realidade socioeconômica e cultural do aluno, tanto no que se refere ao seu contexto local como ao nosso mundo global” (Oliveira, 2014, p. 97).

Posto isto, a proposta pedagógica de leitura em aulas de inglês para a EJA deste estudo faz referência às relações que o/a aluno/a estabelece fora da escola. É dentro desse contexto, que elaboramos um planejamento capaz de interagir comunicativamente com os sujeitos participantes. Para tanto, houve a oferta de atividades com foco em entender a plurissignificação do texto literário e, conseqüentemente, ser uma estratégia pedagógica que pudesse estimular a reflexão e auxiliar a participação do/a estudante ao que está exposto na superfície do texto e o sentido nas entrelinhas.

Considerou-se, ao longo da realização da Roda de Leitura, que a escolha de materiais, métodos e objetivos deveriam estar entrelaçados com uma avaliação diagnóstica, de forma que esta seja parte integrante da prática educativa. Todo o processo avaliativo passou a ser direcionado às dificuldades e aos conhecimentos prévios de cada estudante, promovendo um olhar mais cuidadoso. Desse modo, o/a professor/a assume o papel de mediador/a durante o processo de problematização da realidade em um ambiente colaborativo.

O recebimento do projeto pelos/as estudantes/as se deu de forma positiva. A atenção na realização das atividades foi um dos pontos colaborativos para o desenvolvimento da Roda de Leitura. Os conhecimentos prévios sobre vocabulários em inglês e estratégias de leitura foram ativados a cada encontro. A fim de melhor direcionar a identificação dos objetivos das aulas, houve a socialização do conhecimento adquirido pela turma a cada encontro, a apresentação do tema a ser estudado, além do que foi experienciado por eles/as fora da escola.

Ao final de cada atividade, houve um momento destinado à escuta dos/as estudantes e a manifestações de suas opiniões sobre cada tópico apresentado. O ponto de partida para cada fala e comentário sempre foi o respeito pela opinião do outro. Isso colaborou com os debates, favorecendo um ambiente mais natural e motivador para se expressar.

Logo, por meio da análise e da interpretação de dados que fazem parte do corpo da pesquisa, foi possível avaliar a construção de conhecimentos dos/as educandos/as durante os encontros. Por meio das interações em sala, as quais foram gravadas e, em seguida, transcritas, foi possível apresentar os assuntos contemplados pelos/as participantes juntamente com a teorização de autores/as que contribuem com a compreensão de temáticas apontadas durante as aulas.

Em nossos estudos, também, tomamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) para a compreensão do campo constitutivo do discurso nas práticas sociais, em uma perspectiva dialógica e polifônica comprometida com o desvendar de ideologias que sustentam discursos racistas. Notamos que os/as autores/as contemporâneos e clássicos da sociologia da raça (Gomes, 2005; 2007; 2011; 2012; 2013), Antônio Sérgio Guimarães (1999; 2002), Kabengele Munanga (1999), Nina Rodrigues (1932; 1984), Florestan Fernandes (1964) e Gilberto Freyre (1933) apontaram os fundamentos discursivos que sustentam a ideologia do branqueamento, da democracia racial e das relações entre raça e classe.

Esses fundamentos sustentam discursos racistas que atravessam as relações sociais de nosso país. Reconhecer e discutir essas ideologias pode nos possibilitar compreender e interpretar, do ponto de vista discursivo, o racismo brasileiro, já que, no Brasil, o racismo configura uma ideologia que justifica as opressões produzidas pelas atribuições de valores às diferenças, pela dominação dos desvalorizados e pelas relações de poder relativos às diferenças entre os indivíduos e grupos sociais (Munanga, 2003).

No cenário brasileiro, deparamo-nos com diferentes formas de racismo e reprodução de discurso racista em vários meios sociais e de acessos (Van Dijk, 2015). Acesso esses usados como mecanismos de produção de discurso, controlados e dominados pela elite simbólica. Para o autor, os discursos racistas são produzidos e reproduzidos por meios de acessos que são controlados pelas elites sociais, para manutenção das relações de poder, através de várias estratégias (Van Dijk, 2015). Essas vão desde o controle dos meios de produção até a autorização e legitimação dos discursos.

O objetivo da elite é manter as relações hierárquicas entre as pessoas, coletivos e/ou os grupos, em função das diferenças fenotípicas, culturais e sociais. Essas diferenças são

negativadas e justificam as relações de opressão, discriminação, preconceito e racismo. As elites sociais e simbólicas legitimaram discursos e produziram conhecimento sobre a identidade nacional brasileira tendo em vista a ideologia do branqueamento, da democracia racial.

Conforme Van Dijk (2015, p. 33), o discurso racista, o preconceito e a discriminação “não são inatos, mas aprendidos, principalmente por meio do discurso público [...] debates políticos, notícias e artigos de opinião, programas de TV, manuais e trabalhos escolares”, são os meios articuladores de manutenção e de reprodução do discurso nas dinâmicas sociais. Esses discursos, ora se concentram na produção de racismo referente à inferiorização e rejeição das características fenotípicas das pessoas negras como cabelo, cor da pele, formato do nariz (Gomes, 2005, p. 52); ora se apoiam nas características culturais, como discriminações dos hábitos, repertório musical ou intolerância e criminalização de práticas religiosas.

2.1 Produto educacional

Como produto educacional, será desenvolvido um *e-book*, endereçado aos professores/as de inglês sobre o Letramento Literário e Racial em aulas de leitura da EJA. A confecção de atividades organizadas em um livro digital visa ilustrar as possibilidades do ensino da literatura juntamente com o uso de recursos pedagógicos, como imagens, atividades dirigidas, vídeos de curta duração etc. A disponibilidade de tal recurso, também, visa possibilitar o desenvolvimento de temáticas sociais nas aulas de leitura e interpretação textual em LI, sendo composto por uma seleção de material didático voltado para as singularidades do público-alvo.

O e-book está dividido em oito planos de aula. Nos encontros, foi trabalhado a competência oral, com foco na escuta, realização de atividade impressa, destaque de palavras-chave e construção de pensamento crítico. Para tanto, seguimos as seguintes orientações: nos dois primeiros momentos, as atividades foram voltadas para a identificação de possíveis relações entre duas músicas, uma em língua inglesa e outra em língua portuguesa. O objetivo da aprendizagem foi apresentar um repertório linguístico e cultural familiar. Ambas as letras retratam um contexto específico, isto é, a valorização da cultura negra, construção de identidade e empoderamento.

Nos planos de aulas três e quatro, foi possível dar prosseguimento a duas atividades com foco na leitura e compreensão de texto biográfico, destaque de palavras-chave e construção do pensamento crítico, com base na vida pessoal e profissional de Maya Angelou, pontuando as principais ações e experiências da autora, bem como seus legados. Nos últimos encontros, optamos, como estratégia de *input*, apresentar o poema *Still I Rise* por meio de um live performance de Maya Angelou. Em seguida, a tradução do texto de Maya Angelou por Brenda Ligia em sua recitação apresentada em um videoclipe. O *output* foi feito por meio de atividades de identificação, descrição e ilustração de três figuras de linguagem presentes no poema em estudo.

2.2 Maya Angelou, poetisa afrodescendente

Os textos de autoria de Maya Angelou perpassam por questões que se perpetuam no mundo todo, no que se refere às formas como o racismo opera no nível global e, também, questões sociais e de gênero. Entender a importância desses assuntos, tão presentes no nosso dia a dia, me fez querer trabalhar a literatura em sala de aula a partir de obras de autores/as que têm como um de seus objetivos compartilhar uma perspectiva crítica. É preciso entender os contextos de exclusão e violência contra minorias, para que haja o reconhecimento de lutas, bem como a resistência a toda forma de opressão.

O pesquisador Wilfred Samuels, em *Encyclopedia of African Literature* (2007), relata um pouco sobre a trajetória de Maya Angelou. Segundo o autor, a escritora teve uma vida difícil, desde de sua infância passou por momentos conturbados, mas que conseguiu superar, mostrando uma trajetória de resistência e resiliência. Nascida em 1928, em Saint Louis, Angelou foi batizada como Marguerite Johnson. Aos três anos, se mudou com o seu irmão mais velho, Bailey Johnson, para a casa da avó materna, em Stamps, Arkansas.

Em 1936, de volta a casa de sua mãe, em Saint Louis, Angelou foi violentada sexualmente pelo namorado de sua mãe. Meses depois, o mesmo foi encontrado morto, o que a fez ficar doente, sofrendo de um mutismo voluntário, por se achar culpada pela morte do agressor. Na infância, Angelou criou gosto pela literatura e com ajuda de uma vizinha, conseguiu superar a mudez. Aos quinze anos, deu à luz ao seu único filho, Guy Johnson. Nesse mesmo período, agora morando na cidade de São Francisco, Califórnia, se tornou a primeira mulher negra a dirigir um ônibus.

A trajetória de Angelou foi marcada por significativas conquistas, de acordo com Samuels, ela manteve uma rotina rigorosa de “escrita, ensino, palestras, consultoria e aparições na mídia³” (Samuels, 2007, p. 15, tradução nossa). A autora conquistou espaços dentro de universidades, sua intelectualidade foi reconhecida por honrarias no campo literário e seu ativismo reconhecido por agências governamentais. Ao longo de sua vida, recebeu diversos prêmios, dentre eles, três Grammys.

A escrita de Maya Angelou expressa sua subjetividade, transmitindo em seus textos muito do que conhece ou vivenciou sobre os conflitos que afetam, particularmente, a comunidade negra. Angelou ganhou notoriedade mundial com o lançamento do seu primeiro livro, *I Know Why the Caged Bird Sings* (1969). A obra foi escrita depois de um período de turbulência, quando ela havia acabado de perder um amigo próximo, o ativista Martin Luther King, seu companheiro na luta antirracista e por quem sentia grande admiração. Em suas narrativas, estão presentes momentos marcantes da vida da autora, da infância até o nascimento do seu filho.

A escolha do poema *Still I Rise* na EJA se deu pela sua temática ser composta por aspectos que fazem referência à história de um povo que sempre foi oprimido e marginalizado dentro do continente africano e em diáspora. A narrativa está em primeira pessoa, o eu lírico assume um posicionamento de resistência e orgulho de suas raízes. Os 43 versos, divididos em nove estrofes, expõem, de forma direta, a consciência de estar em uma sociedade que, a todo momento, condena o povo negro.

Still I Rise

You may write me down in history
 With your bitter, twisted lies,
 You may trod me in the very dirt
 But still, like dust, I'll rise.

Does my sassiness upset you?
 Why are you beset with gloom?
 'Cause I walk like I've got oil wells

³ “Angelou currently maintains a rigorous writing, teaching, lecturing, performing, consulting, and media appearance schedule” (Samuels, 2007, p. 15).

Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,
 With the certainty of tides,
 Just like hopes springing high,
 Still I'll rise.

Did you want to see me broken?
 Bowed head and lowered eyes?
 Shoulders falling down like teardrops.
 Weakened by my soulful cries.

Does my haughtiness offend you?
 Don't you take it awful hard
 'Cause I laugh like I've got gold mines
 Diggin' in my own back yard.

You may shoot me with your words,
 You may cut me with your eyes,
 You may kill me with your hatefulness,
 But still, like air, I'll rise.

Does my sexiness upset you?
 Does it come as a surprise
 That I dance like I've got diamonds
 At the meeting of my thighs?

Out of the huts of history's shame
 I rise
 Up from a past that's rooted in pain
 I rise
 I'm a black ocean, leaping and wide,
 Welling and swelling I bear in the tide.
 Leaving behind nights of terror and fear

I rise
 Into a daybreak that's wondrously clear
 I rise
 Bringing the gifts that my ancestors gave,
 I am the dream and the hope of the slave.
 I rise
 I rise
 I rise

Diante do que foi exposto, acredito que estudar *Still I Rise* em aula de LI pode proporcionar compartilhamento de vivências dos/as educandos/as da EJA que dialogam com o que o eu lírico expõe, bem como suas resistências frente às mazelas sociais. A respeito disso, toma-se como exemplo o título do poema, que também é a frase que transita em todo texto, *Still I Rise*, que significa “eu me ergo”, um brado de persistência e esperança por um mundo melhor. O poema simboliza um sujeito consciente de sua condição social e que, não se contentando com o que vivencia, vai em busca de seus sonhos, motivado pela necessidade de, também, ocupar lugares até então negados à população negra. Dessa forma, aprofundamos nos estudos de sua obra, *Still I Rise*, para desenvolvermos uma Roda de Leitura.

Nosso objetivo se centrou em perceber em que sentidos a Roda de Leitura com Maya Angelou pode (ou não) oportunizar uma prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, em que os/as estudantes da EJA pudessem refletir sobre a realidade social em que estão inseridos, bem como sobre os diversos contextos em que circulam em nossa sociedade. Por meio de orientações prévias, será possível estabelecer perspectivas, no sentido de dinamizar o compartilhamento de ideias, relatos, como, também, o direcionamento de tomada de decisões.

2.3 Contextualização da pesquisa - descrição da escola

A Escola Estadual Educação Democrática (nome fictício) está localizada em um bairro periférico do município de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. A localização do prédio escolar é favorável ao acesso dos/as estudantes, uma vez que tem acesso fácil, próximo a várias vias de transportes públicos.

O funcionamento da escola ocorre nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A instituição é constituída de 34 turmas e atende um total de aproximadamente 913 alunos/as.

No período da manhã, oferece turmas do Fundamental II (6º ao 9º), durante à tarde, do Ensino Fundamental I (1º ao 5º) e no período noturno funciona a modalidade EJA, que atende apenas o Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

O espaço físico da escola é pequeno. Embora o ambiente seja limpo, há necessidade de uma reforma para que haja melhores condições de funcionamento, no que se refere, por exemplo, à troca de quadros brancos desgastados por novas lousas, à troca de carteiras escolares, fornecimento de projetores nas salas, bem como à manutenção anual.

O colégio possui, além de 15 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de aprendizagem, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, sala de direção, sala de supervisão pedagógica, 01 sala de professores/as (com 02 banheiros separados por sexo), secretaria, cozinha, refeitório, arquivo, almoxarifado, 02 banheiros (separados por sexo), 01 banheiro masculino, 01 quadra de esporte com cobertura, 1 bebedouro e pátio sem cobertura para recreação.

Para obter informações sobre o perfil dos/as alunos/as, foi consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Conforme dados apurados por meio de questionários, a distribuição por sexo é 50% masculino e 50% feminino. A respeito da autodeclaração de cor/raça, os dados apontam que 8,5% se declaram preta, 68,5% parda, 13,0% branca e 10,0% não informaram. A localização/zona de residência dos/as estudantes é 100% residencial. A maioria tem acesso à internet. O alunado, de forma geral, apresenta renda econômica baixa e média.

2.4 Justificativa e problema

Partimos do pressuposto de que o/a professor/a-pesquisador/a é visto/a como aquele/a que vê, organiza e interpreta eventos sociais de um ponto de vista particular, a integração entre conhecimento teórico e prática pedagógica teve o intuito de proporcionar participações mais condizentes com a complexidade da realidade social que nos cerca. Na fala de Oliveira (2016),

[...] os sujeitos-professores/as se expressam através das “vozes” de suas comunidades ao mesmo tempo em que exercem influências e deixam suas marcas em cada contato interativo na sala de aula. As “vozes” estão constantemente em transformação a cada nova situação de fala. O significado só existe quando duas vozes entram em contato, quando a voz do ouvinte responde à voz do falante. A personalidade que fala envolve alguém que toma uma certa perspectiva ou pertence a categorias culturais e sociais

particulares. Uma enunciação (falada, ou escrita) se expressa sempre de um ponto de vista (uma voz) (Oliveira, 2016, p. 89).

Posto isto, a proposta deste estudo é o ensino da literatura na educação de jovens e adultos, tendo em vista uma estratégia metodológica que aborda o contexto histórico e social. Essa estratégia consiste em procedimentos didáticos mediados pela participação efetiva e escuta das vozes dos/as estudantes.

O texto literário escolhido para a formação de uma Roda de Leitura é o poema *Still I Rise* (1978), da poetisa americana Maya Angelou. O gênero poético escolhido é uma forma de manifestação artística. O poema foi escrito a partir de uma visão base, denunciando toda forma de opressão que o povo negro sofre, bem como suas resistências a uma falsa ideia da superioridade hegemônica branca. Assim, a relevância deste estudo está em levar à EJA um texto com o qual os/as estudantes leitores/as possam se identificar e por ele se sentirem representados/as.

O lugar da literatura nas aulas de língua inglesa ainda é pouco trabalhado. A pouca valorização do ato de ler textos literários em sala de aula é um dos principais desafios a ser enfrentado nas práticas de letramento literário. Nesse cenário, buscamos desvendar as possibilidades da Roda de Leitura, naquilo que ela contribui ou limita em relação a um ensino dialógico, com práticas de leitura que façam referência ao vivido em contextos extraescolares, por meio de uma aprendizagem significativa.

O uso do gênero literário poema nos processos de ensino-aprendizagem de LI é visto como um elemento emancipador e formador de leitores/as conscientes e críticos. Diante disso, ler literatura está necessariamente relacionado à busca pela compreensão do contexto social, histórico e cultural da obra literária, ou seja, é preciso conhecer e refletir sobre as questões sociais e raciais retratadas nas entrelinhas da narrativa. Nesse sentido, questiona-se:

- Quais as discussões e os efeitos de sentido levantados pelos/as alunos/as na Roda de Leitura do poema *Still I Rise*?
- Como se dá a interação entre o texto literário e as histórias de vida dos/as educandos/as?
- Em que sentidos o Letramento Literário e Racial pode promover o diálogo entre a cultura letrada e a vozes dos estudantes nas aulas de LI na EJA?

2.5 Objetivo geral

- Analisar práticas de Letramento Literário e Racial por meio de uma Roda de Leitura sobre o poema *Still I Rise*, da poetisa Maya Angelou na EJA.

2.5.1 Objetivos específicos

- Elaborar uma Roda de Leitura que vise identificar características da ficcionalidade atreladas às práticas discursivas do meio social dos/as educandos/as;
- Estimular a experiência com a leitura literária na EJA, a partir do gênero textual poema;
- Desenvolver a competência leitora em LI;
- Discutir as contribuições de uma prática pedagógica antirracista na formação leitora em LI.

3 O ENSINO DA LITERATURA EM SALA DE AULA DE LI

Neste capítulo é apresentado o aporte teórico sobre o ensino de literatura na EJA, baseado, sobretudo, nos estudos de Eiterer e Abreu (2009). Também são discutidos a importância e o potencial do LLR nas aulas de inglês, bem como seu potencial na construção de sentidos críticos pelo/a educando/a. Para tanto, discorreremos sobre o que é apresentado por Ferreira (2015), Espinheira Filho (2020) e Gonzaga (2022) sobre um campo de estudo que aborda os impactos de uma educação antirracista e os efeitos de uma prática libertadora na construção de uma sociedade mais crítica e inclusiva.

Demos especial atenção ao termo *afrolettrar-se*, o qual faz parte do título do trabalho e abarca a principal ideia do projeto, isto é, o uso da literatura a partir de um recorte epistemológico que promove o empoderamento de um grupo racialmente e historicamente negligenciado pelos cânones literários. Assim, o nosso propósito foi direcionar atenção à importância da valorização do protagonismo negro nas formas de leituras dentro dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos embasamos nos estudos sobre afrocentricidade dos/as autores/as Asante (1991, 2009), Elisa Nascimento (2009) e Renato Nogueira (2010).

3.1 O Ensino de literatura na EJA

O ensino de literatura em contextos escolares permanece um desafio nas diferentes modalidades de ensino, seja em sua ausência ou nas práticas didático-pedagógicas instituídas. Na EJA, o público alvo costuma trazer especificidades, como o fato dos/as estudantes cumprirem uma jornada de trabalho extensa antes de chegar à aula, além do tempo que muitos/as deles/as ficaram fora da escola. Outra dificuldade é o currículo descontextualizado e a carga horária menor em relação ao ensino regular. A disciplina de LI, por exemplo, tem apenas uma hora-aula semanal para o trabalho com a língua e a literatura em sala.

Mesmo diante das dificuldades, é preciso entender que a literatura deve estar presente no planejamento escolar, uma vez que a leitura pode ser mediada para a construção de uma visão de mundo mais crítica e consciente sobre a sociedade em que vivemos. De acordo com o estudioso Antonio Candido (2011), o acesso à literatura deve ser um direito do ser humano, definindo-a como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda,

chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176).

Sendo a escola um lugar de formação social, o espaço de ensino-aprendizagem deve também proporcionar momentos em que a linguagem literária seja efetivada, por ser composta por signos e significados que potencializam a sociabilidade, bem como a construção de pensamentos críticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, publicados no ano de 1998, trazem como referência para as aulas de Língua Estrangeira (LE) o aprendizado adquirido pelo/a aprendiz antes do contato com outra língua, por “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (Brasil, 1998, p.29).

De acordo com o documento, o/a aluno/a ao ter contato com as formas de linguagem de outra língua, irá fazer inferências e comparações a partir do que já sabe e compreende em sua língua materna. Tal fator de aprendizagem contribui para as aulas de inglês. Contudo, é preciso que o/a professor tenha consciência de que o uso de comparações deve ocorrer de forma intencional. Lourenço (2011), em seu artigo *Letramento Literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literatura em língua inglesa*, pontua que,

A contribuição da leitura de textos em língua inglesa a partir dos letramentos é diversificada, pois questões como identidade, nacionalidade e cultura são ressaltadas e discutidas, levando o estudante a lidar com as diferenças cada vez mais presentes em nosso cotidiano devido ao contato cada vez maior com outras sociedades, propiciado principalmente pela Internet (Lourenço, 2011, p.106).

A partir do momento que há maior familiaridade com a LI, a contribuição de textos que apresentam outras culturas e modos de viver oportuniza momentos de discussão que ultrapassam os muros da escola.

As aulas de línguas, por muito tempo, foram direcionadas ao domínio da escrita, à aquisição de vocabulário e à memorização de regras gramaticais. De acordo com Kato (1985), os primeiros estudos sobre a leitura surgiram com a preocupação em achar informações específicas em um texto, fazendo uso de estratégias de leitura. Assim pontua a autora,

No Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido mais sobre a escritura do que sobre a leitura, motivo por que os linguistas têm-se voltado, em seus trabalhos aplicados, a se dedicar mais aos problemas

da escrita e da redação. O interesse pela leitura entre nós é bastante recente [...] e esse interesse desenvolveu-se a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira (Kato, 1985, p. 1).

O foco no domínio da escrita foi um dos principais fatores que proporcionaram a valorização da norma culta ao invés da construção de sentidos pelo/a educando/a. A falta de formação adequada do/a professor/a no campo do Letramento Literário é, também, um fator contribuinte para a permanência de um ensino pautado nos processos de escrita, deixando de lado a leitura, seja em língua materna ou estrangeira.

De acordo com Zappone (2011), o contato com a literatura, na maioria das vezes, acontece fora do ambiente escolar. Para o autor, o contato ao mundo da leitura pelo/a estudante ocorre por meio de diferentes formas de ficção, dando como exemplo a facilidade de acesso à “bestsellers, histórias em quadrinhos, versões filmicas de literatura, games baseados em textos literários, já que todos são escritas ficcionais” (Zappone, 2011, p. 98). Tal fator comprova as possibilidades de trabalhar com a literatura em sala, embora o contato com a leitura aconteça, na maioria das vezes, em língua materna (Zappone, 2011).

Dito isto, é importante que o/a professor/a busque dispositivos que possam ajudar nas aulas de leitura e interpretação textual, orientando o/a aluno/a a atuar de forma ativa a partir de uma visão ampla de sua realidade e do que já está familiarizado. Pensar no ensino de literatura nas aulas de inglês é entender que nem sempre a busca por obras consideradas clássicas e canônicas devem ser tidas como principais meio de trabalho em sala.

É importante abrir espaço para outras versões de textos ficcionais que possam atender a esse público estudantil, “em outras palavras, da perspectiva do Letramento Literário as obras citadas não são consideradas “superiores” ou “inferiores”, mas todas são narrativas com elementos literários que podem ser estudadas e trabalhadas nas aulas de língua inglesa” (Zappone, 2011, p. 98).

De acordo com Perrenoud (1999), as habilidades linguísticas e extralinguísticas do educando devem ser notadas pelo/a professor/a, dado que se configuram como competências significativas para o desenvolvimento de abordagens que estimulam e possibilitam a leitura em outra língua. A definição de competência pelo autor é vista como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 1).

Ainda que a capacidade de agir pedagogicamente não seja um processo totalmente controlado conscientemente pelo/a professor/a, mas pela formação a que teve acesso, nas

aulas de leitura, o uso de conhecimentos prévios dos/as educandos/as se torna parte essencial no processo de análise do texto, bem como favorece a compreensão do texto literário e do contexto social da obra. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (PCN - LE), orientam que

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem (Brasil, 1998, p. 32).

Ou seja, é preciso pensar a aprendizagem sociointeracional enquanto um processo capaz de construir habilidades leitoras durante a mediação do texto literário. O ensino de LI passa a ser visto como um momento de interação social. As trocas interativas acontecem a partir do que é compreendido pelo/a estudante, havendo o aprimoramento não só de seu conhecimento de mundo, mas também de suas capacidades linguísticas.

A concepção de leitura nas aulas de LI através da visão sociointeracional permite a interação de consciência do texto, bem como a apropriação do sujeito de seu próprio discurso, favorecendo a autopercepção de seu lugar no mundo social. A forma de ver as relações sociais em contextos histórico, cultural e institucional se integra ao que é apresentado durante as aulas. O uso da linguagem se torna, então, uma potencialidade ao agir criticamente como cidadão.

3.2 Letramento Literário e Racial na EJA

O processo de ensino-aprendizagem com base em textos de literatura negra apresenta assuntos de cunho social, político e ideológico. As aulas de leitura podem proporcionar uma prática educativa mobilizada pela interação do/a leitor/a com o que está sendo lido e de como é lido, levando a atenção para os significados dentro do texto, construídos a partir da interação com o conhecimento prévio dos/as leitores/as. Uma comunidade de leitores é feita pela motivação e preparo gradual dos/as estudantes ao serem apresentados/as ao texto (Cosson, 2006).

Assim, as práticas leitoras no ambiente escolar não podem ser vistas como decodificação e repetição. A respeito disso, Míria Gomes de Oliveira, em seu artigo *O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia*

(2014), pontua que “a palavra encontra em seu caminho na direção do objeto em questão um ambiente dialógico cheio de tensões e inter-relações. Ela vem à tona com algumas, filia-se a outras, nega tantas outras. Não é presa a um significado fixo, mas definido em seu contexto” (Oliveira, 2014, p. 104).

Entender a importância de um ensino de leitura a partir de uma perspectiva racial é compreender que a descolonização de nossas mentes se dá com a percepção de que as histórias contadas em sala de aula apagam grande parte do que realmente foi o nosso passado e ocultam as resistências constitutivas do processo de colonização. A respeito disso, Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias de plantação*, fruto de sua tese de doutorado, explica que “(...) não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco (Kilomba, 2019, p. 38).

Sendo o livro didático a principal ferramenta didática utilizada pelo/a professor/a, é preciso nos preocupar e entender as problematizações referentes aos conteúdos presentes nele. Ainda nos dias atuais, o racismo encontra espaço dentro desses materiais, uma vez que pessoas negras são representadas em posição de inferioridade, fugindo, assim, ao que é orientado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de língua inglesa (2019), o qual determina a importância de

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 2019, p.7).

Em um estudo desenvolvido por Ferreira e Camargo (2014), intitulado *O racismo cordial no livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD*, as autoras escolheram um exemplar da coleção para analisar como são trabalhadas as questões étnico-raciais. No corpo do texto, foram ilustradas partes do material didático que contiam representações estereotipadas de personagens negros/as, bem como a falta de discussões sobre racismo, discriminações e preconceitos, o que vai de encontro ao que é proposto e orientado pelos documentos oficiais de ensino. Dado que, nas falas das autoras, esperasse “pelas orientações e aplicações dos documentos oficiais em sala, a quebra das noções de verdade que foram ensinadas ao longo dos anos nas escolas, principalmente, no que diz respeito ao sujeito negro e ao processo de colonização no Brasil” (Ferreira; Camargo, 2014, p.181).

Ao excluir o conhecimento de minorias, o cânone passa a se apresentar como um projeto-nação da supremacia branca brasileira, impondo uma violência simbólica sobre os cidadãos que nele não estão presentes. As diversas construções e contribuições realizadas por aqueles que compõem uma sociedade plural são silenciadas e as formas de resistência não são contadas. Entender essa negligência histórica vem se tornando o primeiro passo para a desconstrução de preconceitos e a valorização de nossa ancestralidade.

Nilma Souza (1983) em “*Torna-se negro*” fala sobre as diversas formas do racismo cotidiano e os efeitos na vida da comunidade negra, bem como o surgimento de resistências por meio da politização de nossa mentes. De acordo com a autora,

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas, é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1983, p. 17-18).

Este estudo é direcionado às especificidades dos/as estudantes da EJA, os/as quais são reconhecidos/as, de acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, como “[...] àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p.13). Por isso, é necessário levar em conta a educação popular na perspectiva de Paulo Freire, por ser considerada uma educação voltada à tomada de consciência, direcionada às experiências que refletem na formação do aprendiz, bem como o diálogo sobre a ação e reflexões nas interações sociais (Freire, 1996).

Para Arroyo (2005), a escola ainda adota ações pedagógicas que priorizam uma prática de ensino que não retrata a realidade do/a educando/a da EJA. Por isso, no processo de ensino-aprendizagem, deve-se levar em conta os direitos sociais dos/as educandos/as, no que se refere à uma educação voltada às suas reais necessidades, bem como o estudo e o aperfeiçoamento de novas teorias pedagógicas, pois:

Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos, [...] Os "jovens-adultos", mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não "paralisam" os "processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política". [...] É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos (Arroyo, 2005, p. 24-25).

Nesse sentido, a escola atual tem, de acordo com Tinoco (2013), a função de mudar o cenário “de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada” (Tinoco, 2013, p. 123). A falta de uma formação do/a professor/a sobre o trabalho com a leitura literária na EJA precisa ser suprida, com a finalidade de proporcionar uma ação crítico-reflexiva que rompa com atividades didáticas presentes em livros didáticos, que se limitam a trazer trechos de textos literários seguidos de questionários, de busca de informações, omitindo a produção de sentidos presentes em todo ato de ler.

Trabalhar com um poema de Maya Angelou nas aulas de inglês faz parte de um projeto pedagógico em que a negritude é posta como centro dos estudos, um ato revolucionário por se opor à existência de auto-ódio dos que não se encaixam no padrão branco. bell hooks, em seu livro *Olhares negros: raça e representação* (2019), pontua que o acesso ao conhecimento é, geralmente, algo doloroso e difícil de lidar, mas que, também, possibilita a autodefinição do povo negro, “as pessoas negras se afastam da realidade porque a consciência é dolorosa demais. No entanto, só nos tornamos mais conscientes quando começamos a ver com clareza” (hooks, 2019, p. 40).

Dentro de uma prática de ensino revolucionária, a figura do/a professor/a passa a ser vista como mediador/a de conhecimento, que busca contribuir com a formulação de questões pertinente a tópicos sociais, históricos e culturais, a fim de ajudar na construção de mecanismos expressivos e interpretativos sobre a função poética da linguagem, no que condiz à estética, à ética e à diversidade da linguagem presentes no texto literário.

Pensando em uma educação voltada para as habilidades comunicativas e para o diálogo cultural, Freire (1996) aborda perspectivas relevantes ao ensino de uma prática libertadora, ou seja, metodologias que objetivam o desenvolvimento da cidadania dentro e fora do contexto educacional. Uma vez que ser cidadão é estar inserido em um sistema de regras de uma sociedade, o estudante assume posições onde vive, começa a entender os motivos que o levaram a fazer parte do seu meio social (Freire, 1996).

O Letramento Literário e Racial (LLR) na EJA precisa ser direcionado por meio de uma proposta que contemple conhecimentos relacionados a esses sujeitos. Como lembrado por Espinheira Filho (2020), em sua tese de doutorado *As Poéticas Negras Brasileiras nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Ausências, Presenças e Possibilidades de uma Educação Antirracista*, é preciso despertar o interesse pela leitura de obras direcionadas à construção de significados críticos sobre a realidade de minorias, uma vez que:

Pretende, principalmente, oportunizar, nesse debate sobre letramento, a visibilidade de novas práticas de leitura e escrita e outras autorias, em espaços de contradiscursos poéticos, cuja autoria se autodefine como negra e, em suas escritas, nos descortina posições de resistência contra o discurso hegemônico, em uma estética híbrida, mas com uma essência político-ideológica que a diferencia (Espinheira Filho, 2020, p. 95).

Diante disso, o LLR para EJA visa garantir o direito de aprendizagem do educando sobre as relações étnico-raciais e as competências linguísticas, sociais e culturais presentes em textos literários e que devem estar presentes no espaço constitucionalmente instituído como escola regular. As práticas de leitura podem ser vistas como um instrumento de interação de subjetividades, da produção de significados, principalmente quando o desenvolvimento das competências comunicativas de ler, ouvir, escrever e falar estiverem relacionadas aos contextos identitários vivenciados por estudantes da EJA.

Na perspectiva da educação tradicional, o monopólio de poder, até então direcionado ao “ser professor”, começa a tomar uma nova direção, pois o controle de regras dentro da sala de aula passou a dar lugar a comandos interacionais. Ou seja, o ensino-aprendizagem é trabalhado por meio de negociações de saberes flexíveis no processo de desempenho em sala de aula (Freire, 1996).

Nesse viés, o caráter ideológico do LLR, visa uma pedagogia intermediada pelo protagonismo do aprendiz, na busca pela construção de sentidos, em que a emersão de vozes se interliga às práticas cotidianas do/a educando/a. Compreende-se, então, que é um direito de aprendizagem o contato com um ambiente ficcional em que as competências de leitura sejam efetivamente trabalhadas em sua forma e conteúdo. Sobre isso, a escritora Míria Gomes de Oliveira (2000) pontua que,

A complexidade dos processos de produção de sentido durante o ato de leitura não pode justificar a falta de uma política de representação e visão de mundo, centrais aos processos de socialização dos sujeitos envolvidos nas interações em sala de aula. Pelo contrário, buscar uma vivência crítica é assumir também a busca de quais devem ser as condições que capacitam a ação humana nos processos de produção de sentido, ação esta que envolve alunos e professores (Oliveira, 2000, p. 65).

Dessa forma, a escolarização de textos literários exige do/a professor/a uma abordagem diferenciada, ou seja, os objetivos a serem trabalhados devem ser apresentados de forma a deixar o aprendiz consciente sobre o que está sendo apresentado ou representado no texto literário.

A proposta de um ensino pautado no uso da leitura literária negra norte-americana ao alunado da EJA tem o objetivo de fazer possível o contato com aspectos culturais, através de um planejamento didático que envolve temáticas que remetem aspectos do cotidiano, bem como as relações étnico-raciais. Assim, esse tipo de proposta pode potencializar memórias e, até mesmo, o empoderamento identitário na Roda de Leitura. A respeito do efeito que a leitura faz em nossas vidas, Fanon, em seu livro *Peles Negras, máscaras brancas* (2020), faz a seguinte colocação: “Voltei a ler inúmeras vezes. Do lado de lá do mundo branco, uma feérica cultura negra me saudava. Escultura negra! Comecei a enrubescer de orgulho. Estava ali a salvação?” (Fanon, 2020, p. 101).

A leitura literária permite aumentar a base de conhecimentos e visão de mundo, fazendo com que novas conexões entre ideias diferentes sobre um mesmo evento possam surgir e provocar análises e críticas a respeito de valores, discursos, relações epistemológicas de uma sociedade, cabendo ao/à leitor/a assumir uma posição sobre como utilizar o conhecimento adquirido em sua vida.

Marcela Gonzaga (2022), em seu texto dissertativo, *I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros*, define o Letramento Literário e Racial como uma prática de ensino de inglês através do texto literário, atribuindo todo processo pedagógico a conscientização das relações raciais, uma vez que,

[...] 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 (Gonzaga, 2022, p. 46).

Um planejamento voltado ao LLR nas aulas língua inglesa se compromete em atuar em favor de uma educação antirracista, buscando mecanismos que agem de forma a desconstruir pensamentos e ações racistas presentes na construção da sociedade. Toda prática metodológica deve ser direcionada ao favorecimento de condições em que os/as estudantes possam se sentir confortáveis em seus processos individuais de construção identitário racial, bem como o aprimoramento coletivo de práticas leitoras.

Em seu estudo, Gonzaga (2022), aponta quatro princípios do LLR que nortearam o desenvolvimento de seu trabalho, atribuindo a esse tipo de letramento preceitos adquiridos a

partir dos estudos sobre Letramento Literário (Zappone, 2008; Nascimento, 2019). A seguir, é apresentado uma adaptação do quadro desenvolvido pela autora.

Princípios do Letramento Literário Racial Crítico
Trazer uma perspectiva ampla e complexa sobre raça e racismo a partir do uso do texto literário (Cândido, 1989; Zappone, 2008; Lourenço, 2011; Ferreira, 2014; Santos, 2015; Pinto-Júnior, 2020; Santos; Santos; El Kadri, 2021 <i>apud</i> Gonzaga, 2022).
Usar o texto literário para refletir sobre o racismo nas práticas do cotidiano (Cândido, 1989 <i>apud</i> Gonzaga, 2022).
Desafiar a ideologia dominante (Ferreira, 2014; Santos, 2015 <i>apud</i> Gonzaga, 2022).
Formar professores antirracistas (Ferreira, 2014; Santos, 2021 <i>apud</i> Gonzaga, 2022).

Fonte: adaptado de Gonzaga (2022, p. 45)

Dito isto, o LLR busca, juntamente com as teorias antirracistas, desconstruir preconceitos e atitudes racistas presentes nas relações raciais. O uso de texto literário de forma contextualizada nas aulas de inglês pode ser um grande contribuinte para o encerramento de atitudes racistas, sendo esta uma aposta favorável ao processo de construção identitária dos sujeitos negros.

3.3 Afroletrar-se as aulas de inglês na EJA

O afroletramento em aulas de inglês propõe um estudo voltado à representação da tradição africana em diáspora, buscando uma metodologia pautada em discussões que resultam na construção de sentido crítico de educandos/as e educadores/as. Para tanto, o uso dos códigos linguísticos passa a ser usado com a intenção de conscientização política e ideológica. Esse processo de recentramento dos povos africanos e diaspóricos ganhou diversas abordagens, uma delas é a afrocentricidade.

A afrocentricidade é uma matriz teórica que se desenvolveu no meio intelectual dos Estados Unidos, o seu surgimento baseia-se em estudos acadêmicos concentrados na história, cultura e política dos povos da diáspora africana e África. A sistematização de tal conhecimento se deu por meio dos trabalhos do intelectual afro-americano Molefi Asante (1991, 2009). Nas palavras do autor (2009), “a Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômeno atuando

sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Para Asante (2009), há dois conceitos centrais da Afrocentricidade, as ideias de conscientização e agência. A conscientização ocorre de forma gradual, caracterizando-se como um processo longo que precisa de um conhecimento centrado na existência do próprio sujeito. Já a agência consiste na “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). Em outras palavras, o conceito de agência se dá quando o sujeito se vê como próprio agente de sua história, ao tomar conhecimento de sua importância na evolução de vários fatores históricos.

O uso do termo “Afroletrar-se” neste trabalho se refere à busca por um ensino pautado no empoderamento, este por sua vez adquirido a partir das produções de conhecimentos juntamente com a experiência empírica do/a aluno/a em aulas de LI. A afrocentricidade se constitui como um movimento importante para a transformação social, por não aceitar a subalternidade como condição humana, e sim uma imposição eurocêntrica. A tomada de consciência sobre assuntos sociais faz com que o sujeito, em sua individualidade, passe a fazer questionamentos sobre as bases das relações de poder presentes na sociedade.

Assim, o afroletramento (afrocentricidade e letramento) nas aulas de leitura em língua inglesa requer um (re)corte literário capaz de propor a releitura de ensinamentos hegemônicos e etnocêntricos, para abrir espaços para o compartilhamento de processos identitários em sala. É necessário, portanto, tomar como referência de lugar a cultura de matriz africana, o que inclui suas dimensões diaspóricas e resistências. Sobre isto, Elisa Nascimento, em *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (org.) (2009), formula a seguinte proposição:

Ofereço a afrocentricidade como uma localização moral e intelectual que postula os africanos como sujeitos, e não objetos da história humana, afirma Asante (1998, p. xii-xiii). De acordo com essa localização africana, articula-se a abordagem afrocentrada. O conceito de lugar revela como a afrocentricidade não se baseia em categorias biológicas ou genéticas de raça. Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico, a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada (Nascimento, 2009, p. 191).

Nesse sentido, a busca por um lugar de protagonismo negro em sala precisa ser entendido em suas múltiplas identificações identitárias. Para tanto, é preciso fazer uso de

materiais preocupados em referenciar uma perspectiva afrocentrada. O processo de ensino-aprendizagem passa a ser voltado para a inserção do negro na sociedade, tencionando o conhecimento de cânones eurocêntricos.

O termo afrocêntrico pode ser visto como um dos principais meios de contribuição com a não-subalternização de grupos raciais. Desta forma, é importante pensar formas de ensino eficazes sobre a história da cultura africana e afrobrasileira dentro da sala de aula. O pesquisador e escritor Renato Nogueira, em seu artigo *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado* (2010), pontua que a educação básica brasileira precisa “recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro” (Nogueira, 2010, p. 14).

A valorização de protagonismo negro é o principal objetivo dos estudos afrocentrados. O acesso à cultura africana, bem como seu alcance nos processos de expansão diaspórica, despertam indagações sobre os ensinamentos eurocêntricos, passando a buscar referências de contextos étnico-raciais do continente africano, no que tange às formas de resistência presentes em músicas, línguas, linguagens, religiões, dentre outras manifestações culturais. A afrocentricidade é “a conscientização sobre a agência dos povos africanos” (Asante, 2009, p. 94).

A afirmação da identidade negra, segundo Abdias do Nascimento (1980), precisa ser entendida pela comunidade negra em sua dimensão histórica. O conhecimento científico precisa ser acessado para que haja a compreensão das maneiras de ser e estar na sociedade, uma experiência que se inicia através de uma sentença racista, quinhentos anos de opressão. Agentes do seu próprio futuro, o povo negro passa a reivindicar seus direitos, desnaturalizando a subalternização imposta. Nas palavras do autor,

O negro trouxe até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas calcadas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviam unicamente para procrastinar (adiar) o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe

mais uma vez insistir: não nos interessa uma proposta de adaptação aos moldes de sociedades capitalistas e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (Nascimento, 1980, p. 262).

Pensar a cultura africana em seus aspectos diaspóricos foi o ponto teórico inicial deste estudo sobre afroletramento. Tomam-se o lugar consciente de localização afrocêntrica, a valorização das culturas africanas em suas diferentes formas de se apresentar ao mundo, de acordo com os signos adotados ao longo dos anos. É preciso fazer uma releitura das histórias de vida da população negra como sujeitos e não como objetos de pesquisa, reconhecendo o seu lugar protagonista da própria história. No campo da educação, de acordo com Nogueira (2010), é preciso partir de um ponto de vista que “situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes” (Nogueira, 2010, p. 4).

Segundo o estudioso Asante (2009), a valorização de obras que não são provenientes de percepções europeias é vista como fora da norma. Isso porque, por muito tempo, o aceitável se configura a partir de uma visão eurocêntrica, colocando em posição de subalternidade aqueles que não se encaixam em um padrão branco. Conforme o autor, as bases de conhecimento formadas por meio da afrocentricidade se configuram como “chave para a reorientação e recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (Asante, 2009, p. 94).

As problemáticas de uma história única levam à não-construção do pensamento crítico, fazendo com que não haja questionamentos ao que é apresentado. Tem-se como exemplo disso o fato que muito do que sabemos sobre o envio arbitrário de negros/as africanos/as na condição de escravidos/as para o continente brasileiro é através de uma visão do colonizador, dado que, nas palavras de Asante (1991), “a maioria dos debates sobre o tráfico negreiro se concentra nas atividades dos brancos em vez de se concentrar nos esforços de resistências dos africanos” (Asante, 1991, p. 171). É urgente discutir e estudar as formas de resistência e sobrevivência do povo negro.

Um dos fatos históricos a serem discutidos nas aulas de literatura inglesa, a partir de uma abordagem afrocentrada, é a falsa democracia racial implantada no Brasil, uma ideologia presente no senso comum de que as raças convivem em plena harmonia de direitos. Sendo este um dos pontos iniciais levantados nas discussões sobre raça, buscamos trazer evidência

de que, com a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353), pessoas negras não tiveram acesso à escolaridade e seus empregos não foram garantidos por lei.

A ideia de que no Brasil não existe racismo, mas sim um povo miscigenado que vive em harmonia e paz, favorece o sistema de extermínio da população negra. A negação das problemáticas raciais serve de base para a continuidade das desigualdades sociais, políticas e econômicas. Sobre isso, Nascimento (2009) pontua que “talvez a mais destacada característica do racismo no Brasil seja sua natureza inconsciente. As atitudes racistas e o privilégio ao branco imperam como subtexto de raça no contexto intersubjetivo da cultura, ou seja, como fenômeno natural das coisas” (Nascimento, 2009, p. 188).

Uma educação antirracista mostra sua precisão no combate ao racismo estrutural, uma vez sendo reconhecida como um dos principais meios que favorece a tomada de consciência. O estudo e efetivação de “um currículo afrocentrado pode ajudar na dezoomortização de africanos e afrodescendentes, fomentando uma esperança” (Nogueira, 2010, p 14). Uma das características da abordagem afrocentrada é mostrar as potencialidades que há no estudo da história e literatura. O respeito às tradições e costumes afrodiapórico podem contribuir com a afirmação da pessoa negra e afrodescendente, no que condiz a uma formação e empoderamento de cidadãos que, de forma positiva, passem a compreender que todo conhecimento intelectual, cultural e político, fazem parte de um lugar não periférico.

3.4 A poesia em sala de aula

O ato de ler textos em inglês, em sala de aula, se reduz, geralmente, a fragmentos de textos literários e científicos, apresentados pelos livros didáticos e seguidos por questionários com perguntas pontuais sobre informações explícitas.

Embora a leitura do texto poético apresente características específicas, como o ritmo e musicalidade em seus versos, uso de palavras que exprimem sentimento ao/à leitor/a, textos/estrofes curtos, o seu uso na prática pedagógica enfrenta dificuldades de efetivação dentro de contextos regulares de ensino. Uma das causas para esse cenário, segundo o professor e poeta Pilate (2017), é a falta de preparo na formação de professores/as, bem como o desânimo frente a uma rotina marcada por longas horas de trabalho, salas lotadas, além de uma baixa remuneração. Mesmo diante de tantas adversidades, o autor enfatiza a importância do ensino democrático da literatura no ambiente escolar:

Não tenho dúvidas de que a literatura, a arte e a poesia podem dar contribuição decisiva à formação dos jovens, nos contextos escolares, especialmente àqueles das classes menos favorecidas social e economicamente. Por isso, precisamos levar às salas de aula um bem social (a poesia, a literatura e a arte) que infelizmente tem sido sonogado aos estudantes (Pilati, 2017, p. 12).

Na mesma linha de raciocínio, Pinheiro (2002) declara que o uso da poesia como texto didatizado em sala de aula deve estar em constante alerta, visto que muitos/as professores/as não se sentem capacitados para trabalhar com o texto poético, e, quando trabalham, se prendem à estrutura do texto, como a rima, a métrica, mas não buscam entender os significados presentes.

O poema é um gênero textual literário que se tornou conhecido por romper com formas padronizadas de uso da linguagem, ao mesmo tempo em que traduz sentimentos e emoções de muitos/as leitores/as. O texto poético deste estudo, *Still I Rise*, ultrapassa as relações amorosas e subjetivas ao ser entrelaçado com conteúdos de cunho social, político e ideológico. Dessa forma, as subjetividades dos sujeitos leitores entram em contato não só com os aspectos ficcionais e com a manifestação de particularidades do *eu*, mas também com o contexto sócio-histórico em que o texto foi escrito.

A respeito disso, Antonio Candido em seu texto intitulado *O direito à literatura*, presente no livro *Vários escritos* (2011), nos diz que a humanização está inteiramente ligada à literatura, uma vez que o contato com a leitura pode ser vista como

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 182).

Por mais que a função social da poesia ainda não seja credibilizada pela sociedade, uma vez que a leitura de textos poéticos é vista de forma romantizada e marginalizada, é importante mostrar que essa manifestação artístico-literária alcança percepções do cotidiano que formam leitores críticos.

De acordo com o que é exposto por Pilati (2017), a literatura estabelece um diálogo com o outro, mostrando que não há ninguém só, pois explicita maneiras de compreender o mundo e a nós mesmos. Nas palavras do autor, a leitura “[...] participa efetivamente das nossas práticas vitais, ou seja, das nossas experiências do cotidiano que nos formam e nos

fazem viver, das atividades que são necessárias para a produção de nós mesmos como seres humanos, seres sociais” (Pilati, 2017, p. 16).

Isto é, a função social que a leitura de textos poéticos traz para a vida do/a leitor/a diz respeito ao seu caráter reflexivo, uma vez que proporciona a percepção e a autopercepção de sentimentos, emoções que conseguimos reconhecer por meio de uma escrita preocupada em retratar o real, o que é vivido no dia a dia. Apesar disso, por vezes, questões relacionadas ao cotidiano dos/as estudantes/as são ignoradas, evitadas por estarem atreladas às sensibilidades do eu e, portanto, pouco relacionadas ao entendimento crítico da sociedade capitalista desigual.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas as análises dos dados obtidos a partir da proposta pedagógica *Roda de Leitura* em turmas participantes da EJA, na Escola Estadual Educação Democrática, situada no município de Santa Luzia – MG. Foram transcritas algumas contribuições dos/as educandos/as ao que era apresentado, bem como o embasamento de estudiosos/as (Oliveira, 2014, 2016); (Rojo, 2004); (Tinoco, 2013), que apontam para a necessidade de um ensino de leitura a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade.

Para a coleta de dados, utilizamos gravações em áudio. A partir da escuta, selecionamos excertos na transcrição das respostas orais, em que foram discutidas as questões relacionadas a racismo, sexismo, gênero e classe. As estratégias utilizadas durante as aulas basearam-se em atividades impressas, vídeos e imagens relacionadas ao contexto abordado no texto/poema referência da Roda de Leitura, conforme apresentado no *e-book* deste trabalho.

Foram lecionadas oito aulas, das quais selecionamos duas, por serem destinadas à discussão, análise e avaliação do que foi estudado sobre o poema *Still I rise*, de Maya Angelou. O desenvolvimento do projeto no contexto da EJA proporcionou falas e compartilhamento de vivências a partir do que foi lido e compreendido. Tal fato confirma a eficácia de uma educação de qualidade com base nos princípios do LLR.

4.1 Descrição da Roda de Leitura

Uma educação pautada na construção de valores, bem como de pensamento crítico não é algo considerado fácil. Pensar a Educação de Jovens e Adultos por meio de um viés democrático e que leve em consideração as características específicas desse público estudantil, requer uma contextualização do conhecimento construído em sala com a realidade do/a aluno/a. No que concerne às aulas de LI, existe uma lacuna de interesse e motivação, principalmente pela resistência em aprender uma segunda língua.

A aquisição de códigos de linguagem, por meio da escrita e leitura, pode abranger noções de cidadania, ética e valorização de experiências de vida. Durante o desenvolvimento do projeto, assumimos os diálogos entre a LI e LP, como o *code-switching*⁴ e traduções para

⁴ *Code-switching* é definido por Valdes Fallis (1976 apud Grosjean 1982), como sendo “a alternância de duas línguas” (p. 145).

que os alunos se sentissem mais confortáveis durante as atividades didáticas. Com isso, pretendemos trazer os saberes e vivências do repertório cultural do/a aluno/a para a compreensão e atribuição de sentidos ao poema.

Além disso, o presente estudo abordou problemáticas cotidianas juntamente com o estudo da língua. Dessa forma, possibilitou a abertura de espaço para que os posicionamentos críticos e éticos dos/as estudantes fossem ouvidos, opondo-se a ideias limitantes como “o ensino de inglês é fraco na escola pública”, ideias essas que deslegitimam a disciplina e contribuem com as dificuldades em proporcionar um ensino de inglês significativo e efetivo.

Foram oito encontros, realizados ao longo de 4 semanas, com duração de 50 minutos cada. Neste capítulo, foram selecionadas as duas últimas aulas. Por conta do número reduzido de alunos/as das turmas, o projeto foi aplicado para 3 turmas do Ensino Fundamental II: 7º, 8º e 9º ano. Devido à necessidade de uso de televisão e som, os encontros foram realizados na sala de multimídia da escola. As aulas eram iniciadas com a apresentação do tema e a explicação dos objetivos das atividades, bem como as instruções de como realizá-las.

A apresentação do poema *Still I Rise* foi realizada por meio de dois vídeos. O primeiro foi com a própria Maya recitando o poema⁵. Escolhemos o vídeo com legenda, como estratégia de diálogo entre a língua materna e a língua estrangeira. Em seguida, assistimos à leitura da brasileira Brenda Lígia⁶. Durante os encontros, também, objetivou-se apresentar alguns eventos marcantes de Maya Angelou, para que, em seguida, a turma pudesse identificar aspectos da vida pessoal, social e política da autora presentes em sua escrita e narrativa.

Durante os últimos encontros, houve a realização de atividades impressas referentes ao poema. A seguir, apresentarei a análise de algumas falas dos participantes da Roda de Leitura a respeito de trechos do poema e de experiências de vida a partir das seguintes categorias: discussões diretamente ligadas ao racismo brasileiro, questões de gênero, mito da democracia racial, violência policial e o empoderamento racial no combate diário contra as mazelas sociais.

⁵ 'Still I Rise' (Live performance) - por Maya Angelou. Disponível em:<https://youtu.be/qviM_GnJbOM>. Acesso em: 02 fev, 2023.

⁶ 'Ainda assim eu me levanto' - por Brenda Lígia. Disponível em:<<https://youtu.be/2zVSutCK9mE>>. Acesso em: 02 fev, 2023.

4.2 Racismo e relações de gênero

*You may write me down in history / With your bitter, twisted lies, / You may trod me in the very dirt / But still, like dust, / I'll rise*⁷

*Does my sassiness upset you? / Why are you beset with gloom? / 'Cause I walk like I've got oil wells Pumping in my living room.*⁸

Maria⁹: - [...] Você pode continuar me atacando que vou continuar erguida. Minha sensualidade perturba? A mulher não pode sair com o short curto que já é entendido que está chamando um homem para ficar. Você não pode ser livre dentro do seu país, temos que sair com calça até aqui, turbante na cabeça e pronto. E olhe lá, porque tem homens que até com isso, né?!

Mesmo ela sendo um grão de areia, ela vai se reerguer como um castelo de areia.

Maria, em seu apontamento acima, nos mostra que já tem consciência sobre o machismo e o patriarcado estruturais. Ela dá exemplo do que vive, ao fazer a afirmação “Você não pode ser livre dentro do seu país [...]”. Ela ainda cita alguns exemplos de como é ser uma mulher em um país que não respeita as vontades femininas, onde o eu feminino é sempre calado, interrompido. Nesse momento, vemos a sala de aula polifônica se abrir para as vozes não ouvidas.

O processo de empoderamento da mulher negra se desenvolve, também, a partir da consciência de que o seu corpo está sendo objetificado. O uso da palavra “*sassiness*” (petulância, insubmissão) na segunda frase do poema indica uma forma de resistência por meio da construção de autoestima e orgulho das próprias raízes. As estratégias usadas pela autora ao longo do poema, tem como objetivo evidenciar um sentimento de incômodo do/a opressor/a ao ver o surgimento de valorização e afirmação da estética negra. Isto é, em uma sociedade racista, o conceito de beleza sempre foi definido por meio de um padrão branco e europeu, desvalorizando socialmente a beleza negra e afirmando a branquitude como norma.

⁷ “Podes inscrever-me na História/Em mentiras amargas e retorcidas/Podes espezinhar-me no chão sujo/Mas ainda assim, como a poeira, vou-me levantar.” Traduzido por Mauro Catapodis.

⁸ “Minha impertinência incomoda?/Por que ficas soturno/Ao me ver andar como se tivesse em casa/Poços de petróleo jorrando?” Traduzido por Mauro Catapodis.

⁹ Todos os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos/as participantes.

Quando Angelou profere “*Cause I walk like I've got oil wells / Pumping in my living room*”, ela não está se referindo à sensualidade em si, mas ao orgulho de ser quem se é em suas interações cotidianas, até mesmo seu poder dentro da sua própria casa. Sua feminilidade e sensualidade objetificadas são configuradas como um confronto ao que é imposto às mulheres negras, isto é, o silenciamento, a obediência em forma de insubmissão e desmistificação dos poderes auferidos socialmente pelo patriarcado. O conhecimento, o empoderamento e a afirmação do seu corpo como poder e resistência às diversas imposições do que pode ou não ser são percebidos quando ela reconfigura as maneiras do olhar sobre si mesma, se rebelando contra as diversas formas de opressão machista.

4.3 Racismo cotidiano

*Did you want to see me broken? / Bowed head and lowered eyes? /
Does my haughtiness offend you? / Don't you take it awful hard / 'Cause I laugh like I've got
gold mines / Diggin' in my own backyard.¹⁰*

Marcos: - Certa vez estava em um restaurante, e nesse lugar só tinha eu como negro. Observei que ninguém me serviu. Eu estava em Santa Catarina, um lugar predominantemente branco, né! [...] ai eu pensei, vamos aproveitar... Ai falei: “e aê galera, cheguei aí, viu!”. Ficou todo mundo surpreso, mas nada de estranho porque eu acho que também me coloquei, não é soberba, mas, cara, sou igual a todo mundo.

Note-se aqui o desconforto de não ser bem-vindo em lugares historicamente pertencentes à população branca, que se expressa no apagamento de um cliente negro em um restaurante. A imposição do olhar racista sobre o corpo negro para além do racismo de classe, conota a visão do subalterno, não merecedor de regalias e confortos em uma sociedade regida pela falsa ideia supremacista branca. A reação de Marcos mostra que esse racismo não o ofende mais e demanda o respeito que lhe é devido.

A situação descrita por Marcos é vivenciada por muitos/as, a negritude é reconhecida diariamente. De acordo com Grada Kilomba (2019), um compilado de cenas de uma realidade violenta se consolidam nas relações de poder. Segundo a autora,

¹⁰ “Querias ver-me alquebrada?/Cabeça pensa e olhos baixos?/Minha altivez o ofende?/Não leve tão a peito assim:/Eu rio como quem minera ouro/Em seu próprio quintal.” Traduzido por Mauro Catapodis.

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p.78).

A experiência traumática do racismo cotidiano deixa marca na existência das pessoas negras, uma vez que a branquitude estereotipifica esses sujeitos como bandidos, agressivos, violentos, os reduzindo a aspectos de menor valor. Dessa forma, afeta diretamente a psique, emocional e bem-estar dessas pessoas. “Aparentemente, a irracionalidade do racismo é o trauma” (Kilomba, 2019, p. 40). Fanon (1967) *apud* Kilomba (2019) descreve que as ações racistas têm sua origem na irracionalidade do ser. Segundo o autor, não há fundamentos racionais que levariam uma pessoa branca a categorizar o outro como inferior, porque tais atitudes são incompatíveis com tudo que se estabelece como racional.

Assim como Marcos, o rompimento de tais imposições acontece com a tomada de consciência sobre a existência do racismo e como ele opera no Brasil. Resistir é afirmar a própria identidade e chegar à dignidade de ser tratado/a de forma respeitosa. O reconhecimento de nossas competências e habilidades nos mobiliza a frequentar lugares socialmente destinados aos privilégios da elite branca, que precisa se reeducar e reconhecer que a comunidade negra vêm se fortalecendo e ganhando espaço nas várias esferas da sociedade.

A representatividade de estar ocupando espaços até então renegados a pessoas como Marcos, um homem negro, tatuado, músico e que usa um cabelo *black*, pode ser tomada como referência para outras pessoas negras. A realização de conquistar o seu sonho, trabalhar com o que gosta, o coloca em um lugar de potência, pois ela, diretamente ou indiretamente, fortalece muitas pessoas no processo de identidade negra.

Quando se fala da experiência de ser negro/a, fala-se, também, de influências importantes da cultura negra brasileira, de pessoas que fazem parte de nossas vivências, as quais exercem impacto positivo na existência de nossas vidas. Falar de nossas vidas, como Marcos compartilhou suas vivências, é fortalecer nossa história, é entender que somos a continuação de muitos/as, e que precisamos fundamentar nossa existência por meio de narrativas de acolhimento e superação.

4.4 Racismo e famílias inter-raciais

*You may shoot me with your words,
You may cut me with your eyes,
You may kill me with your hatefulness,
But still, like air, I'll rise.¹¹*

Joana: - Eu sou mista. Sou filha de uma mãe negra com um pai branco. Eu não sei sobre isso (racismo) porque eu não passo tanto, porque tenho a pele clara. Eu tenho seis irmãos, só minha irmã é negra, *negra mesmo*. As pessoas não acreditam que a filha dela é dela mesmo, porque nasceu branca com o cabelo louro. Pessoas acham normalmente que a filha dela é a minha filha, raramente as pessoas tratam ela da forma que ela deveria ser tratada.

Professora: - Você tem essa percepção de diferença de tratamento com base na cor, certo?

Joana: - Sim, ela é melhor tratada quando está comigo, com meu pai ou com alguém branco. Ela é melhor tratada quando está perto de alguém branco, como se isso fosse uma bengala. As pessoas acham que ela tá ali para servir, nunca para ser a dona.

Vemos aqui o resultado gerado pelas políticas de miscigenação dos séculos XIX e XX nas relações cotidianas de uma família interracial ao afirmar que “*sou mista*”. Ainda que não saiba nomear o racismo, “*Eu não sei sobre isso*”, Joana exemplifica e denuncia o racismo vivido pela irmã negra fora do núcleo familiar. A forma como é tratada deixa ver o ódio racista direcionado à irmã, o retrato de crueldade, uma vez que outras pessoas a veem como inferior, tendo que se apoiar em alguém (parente) branco para se sentir menos subjugada, ganhar um pouco de visibilidade e respeito.

As tensões vivenciadas por essa família inter-racial refletem as formas de tratamento diferenciados com base na tonalidade da cor da pele e outros traços fenotípicos. Ao dizer “*Ela é melhor tratada quando está perto de alguém branco, como se isso fosse uma bengala. As pessoas acham que ela tá ali para servir, nunca para ser a dona*”, tanto Joana quanto a sua irmã identificam o impacto dos padrões sociais em suas vidas e a imposição do que é aceitável a partir de uma estética branca e racista.

¹¹ “Podes fuzilar-me com palavras/Podes lanhar-me com os olhos/Podes matar-me com malevolência/Mas ainda assim, como o ar, eu me levanto.” Traduzido por Mauro Catapodis.

O reconhecimento de tais situações pode ser considerado uma forma de resistência e contestação a situações externas, que precisam ser problematizadas por famílias inter-raciais. Por meio de uma educação antirracista, pautada na construção de diálogos sobre assuntos delicados que trazem desconforto e mal-estar, podem surgir estratégias de combate e empoderamento na luta contra a discriminação racial.

As situações relatadas denunciam, também, a falsa ideia de democratização racial brasileira. No artigo *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, Kabengele Munanga (2004) define o conceito de *raça* como sendo uma criação social, a partir da qual, no imaginário social racista, pessoas são tratadas de formas diferentes de acordo com a tonalidade de cor. Nesse sentido, o conceito de raça passa a não ser visto apenas como algo relacionado ao fenótipo, ao biológico, mas como um fator social que determina o modo como são desenvolvidas as relações de poder nas sociedades. O autor pontua que,

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2004, n.p).

Em famílias constituídas por indivíduos de raças diferentes, as relações amorosas e afetivas são afetadas pelas formas a partir das quais o racismo opera. Diante das dificuldades enfrentadas pela família de Joana e tantas outras, o problema racial precisa ser visto e abordado, uma vez que orientações sobre a não aceitação da discriminação, principalmente das que foram naturalizadas e que causam grande desconforto em quem sofre, são o principal meio para alcançar uma vida digna de pertencimento e respeito. O enfrentamento de inverdades sobre a história e a cultura do povo negro faz com que o mito da democracia racial seja questionado. Assim, é possível compreender que a politização da fala e do pensamento é uma arma contra a perpetuação de agressões, sejam físicas, psicológicas ou verbais.

A estudiosa Grada Kilomba (2019) pontua a importância do rompimento do silêncio imposto, pois existe um medo de que verdades sejam expostas, obrigando o sujeito branco a ouvir “segredos como a escravidão, segredos como colonialismo, segredos como o racismo” (Kilomba, 2019, p. 41). Isto é, o medo racista de ouvir o que o povo negro tem a dizer, bem como o medo de desconstruir preconceitos arraigados em falas e atitudes. Nesse sentido, a conscientização torna-se o único caminho que possibilita o acesso ao letramento racial, melhorando as formas de viver e o bem-estar das relações humanas. Na fala da autora, esse processo acontece da seguinte forma,

Negação (denial em inglês, no sentido de recusa) é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. Essa é a recusa em reconhecer a verdade. A **culpa** é vivenciada em relação a um ato já cometido, ou seja, o racismo já aconteceu, criando um estado emocional de culpabilidade. A **vergonha** [...] O sujeito branco se dá conta de que a percepção das pessoas negras sobre a branquitude pode ser diferente de sua percepção de si mesmo, na medida em que a branquitude é vista como uma identidade privilegiada – o que significa tanto poder quanto alerta – a vergonha é o resultado desse conflito. **Reconhecimento** [...] o indivíduo finalmente reconhece a realidade do seu racismo ao aceitar a percepção e realidade de *Outras/os*. **Reparação** [...] é o estado de reparar o estrago causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios (Kilomba, 2019, p. 43-46, grifo nosso).

A luta por uma sociedade mais justa e digna deve ser composta não apenas por aqueles que sofrem diretamente os efeitos perversos do racismo, mas por toda a sociedade. Todo cidadão precisa apresentar posicionamentos antirracistas, reconhecendo que o problema existe e precisa ser enfrentado.

Em cada história pessoal, existe a vivência de processos psíquicos relacionados ao racismo, uma vez que a formação da sociedade está erguida sobre hierarquias entre raças, em que os negros não eram considerados humanos e, subsequentemente, lidos como inferiores ao branco. O movimento contrário a essa lógica é reconhecer que o racismo precisa ser enfrentado, em suas várias instâncias sociais.

Joana, sendo uma jovem branca, sempre percebeu que em seu convívio outras pessoas faziam questão de realçar as diferenças entre ela e sua irmã: *“As pessoas não acreditam que a filha dela é dela mesmo, porque nasceu branca com o cabelo louro. Pessoas acham normalmente que a filha dela é a minha filha, raramente as pessoas tratam ela da forma que*

ela deveria ser tratada”. Esse sistema racista, aliado ao machismo, opera para que o cotidiano da mulher negra seja marcado por desafios, estruturando, até mesmo, suas relações familiares.

A partir de uma perspectiva antirracista, faz-se necessário que pessoas brancas reconheçam seus lugares de privilégios socioeconômicos e que entendam que seus posicionamentos políticos podem se aliar ao combate do racismo. A busca por uma sociedade mais justa requer a união de forças para lidar com desconfortos atrelados ao passado e ações atuais, isto é, o reconhecimento da existência das hierarquias nas relações raciais e a sensibilidade de um olhar crítico que deseja se responsabilizar ativamente pela mudança.

4.5 Empoderamento racial

Out of the huts of history's shame

I rise

Up from a past that's rooted in pain

*I rise*¹²

Pedro: - A realidade como ela é, estamos vendo aqui um texto poético, um texto lírico, mas é difícil você passar por um olhar que está te fuzilando, você ser socialmente uma pessoa condenada. Eu sei que você vai se levantar, mas a que preço?

Ao mencionar “*passar por um olhar que está te fuzilando*” e “*ser socialmente uma pessoa condenada*”, Pedro pontua o que acontece na vida cotidiana de uma pessoa negra. Essa colocação abre espaço para a necessidade de construção da autoestima da população negra, que vem se tornando uma poderosa arma de enfrentamento contra o racismo estrutural.

Tornar-se negro/a no Brasil é um processo longo, de descobertas e confrontos. Segundo Neusa Souza (1983), é preciso ter consciência sobre a realidade concreta, dado que a reflexão crítica sobre si mesmo/a pode se tornar o principal meio para o desenvolvimento da autonomia, bem como o desenvolvimento de maturidade emocional para superar imposições injustas e projetar perspectivas melhores de vida. Nas palavras da autora, “a experiência emocional do negro que ‘responde positivamente ao apelo da ascensão social’” (Souza, 1983, p. 17).

¹² “Do fundo das cabanas da humilhação/Me levanto/Do fundo de um pretérito enraizado na dor/Me levanto.” Traduzido por Mauro Catapodis.

Historicamente, o corpo negro é alvo de discriminação, sendo considerado inferior e não merecedor de reconhecimento. Por isso, há a necessidade de enfrentamento, no que diz respeito à não aceitação da comunidade negra a uma vida de negação e subordinação. bell hooks (2019) pontua que o preço a ser pago é alto, mas ao mesmo tempo libertador, porque entende-se que se reerguer é uma atitude de resistência e sobrevivência.

À medida que o pensamento crítico ganha espaço nas interações, a partir do que é lido e entendido, espera-se que o empoderamento se torne algo mais natural. O enfrentamento de inverdades é considerado por hooks como o principal caminho para a libertação e descolonialidade da mente. A descolonização como um processo político é "sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro (hooks, 2019, p. 37).

Pode-se compreender que, atualmente, estão surgindo espaços de visibilidade e discussões sobre diversas questões sociais, sendo uma delas a pauta racial. Tais conquistas de direitos mostram o resultado do “preço” (citado anteriormente por Pedro) pago por anos de injustiça. A luta pela sobrevivência e resistência demonstra o chamado de Angelou ao empoderamento. Se reerguer (*rise*) e acreditar em si mesmo/a são ações vistas como necessidades frente à posição de silenciamento.

Assim, pode-se ter como resposta ao questionamento de Pedro que a organização de um pensamento histórico-contemporâneo, isto é, o reconhecimento que estamos vivenciando os resultados de lutas históricas dos movimentos negros, possibilita entender que o preço a ser pago é o valor de uma vida digna, com garantias de direitos. Tais feitos mostram, também, a necessidade de cooperação e solidariedade entre as pessoas negras.

Os grandes feitos histórico-ancestrais na luta pela liberdade estabelecem o lugar de minorias nas dinâmicas sociais, no que condiz ao surgimento de validação do eu como merecedor de respeito e definição de intelectualidade e caráter. Tal posicionamento vai de encontro a uma ordem hegemônica branca, pois não é mais aceitável a ingenuidade em negar a existência do racismo, um caminho trilhado para erradicação de uma dita norma de domesticação e ruína daqueles que não se encaixam no padrão branco e europeu.

Em sua colocação “[...] é difícil passar por um olhar que está te fuzilando.”, Pedro tem a compreensão que o corpo negro é lido como marginal, objetificado e hipersexualizado, definido a partir de imagens estereotipadas. Reconhecer o racismo é o primeiro passo para combatê-lo, isto é, a conscientização da população discriminada gera o crescimento de

denúncias, fazendo com que situações desagradáveis não passem mais indenidas. Sendo este um avanço, pois, ao procurar a justiça, ocorrerá a efetivação da Lei 7.716/89¹³, a qual garante punições, que resolvem, em partes, o problema ao nomear os/as envolvidos/as e dando prosseguimento aos trâmites de processos reais.

Segundo dados da 17ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2023, o Brasil teve um aumento significativo nas denúncias de racismo e injúria racial. O mapeamento foi feito em cada estado. O resultado apontou que houve “[...] grandes aumentos das taxas de injúria racial (que cresceu 32,3%) e racismo (que cresceu 67%), denotando tanto aumento da demanda por acesso ao direito à não-discriminação” (Brasil, 2023, p. 112).

Os índices de melhoria não significam que o racismo está perto de acabar, mas demonstram um grande avanço ao proporcionar um sentimento de segurança. Além disso, as vítimas estão sendo mais amparadas e orientadas ao prosseguimento de denúncias, o que demonstra a ampliação das ações de combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira. A definição do racismo estrutural é dada por Silvio de Almeida (2019) como sendo “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2019, p.33).

4.6 Falsa democracia racial

*I'm a black ocean, leaping and wide,
Welling and swelling I bear in the tide.¹⁴*

Júnior: - Pedro, isso também vem de uma base, de uma criação. Por exemplo, seu pai cria você para o mundo, lidar com o preconceito. Se você está em uma empresa, se você tem um carro inferior as pessoas vão querer te humilhar, nem só negro. Por exemplo, minha filha, eu a chamo de *macaquinha*... eu criei ela assim, eu sou negro, meu irmão também, somos assim. É bullying, mas ela não se importa muito. Na escola, tem colegas que também já *brincaram* com isso, ela levou na esportiva. Mas eu falo assim com ela: “brincadeira, mas quando chega... partir para o racismo, é diferente!”. Eu penso assim, tem pessoas que

¹³ Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

¹⁴ “Sou um oceano negro, marulhando e infinito,/Sou maré em preamar.” Traduzido por Mauro Catapodis.

levam muito para o coração, cara! Não sei se é porque sou *blindado*, nada me atinge, mas realmente o preconceito é muito pesado.

O relato pessoal que Júnior fez em resposta ao Pedro descreve um espaço nas relações em que há uma naturalização de práticas racistas, uma vez que é dada como exemplo uma situação que evidencia a resistência em assumir práticas racistas em nosso país. Isto é, a fala de Junior, “*lidar com o preconceito. Se vc estar em uma empresa, se vc tem um carro inferior as pessoas vão querer te humilhar, nem só negro.*”, deixa subentendido que pessoas negras podem ser negligenciadas e expostas a situações constrangedoras, cabendo a elas uma “resposta positiva” frente ao tratamento desrespeitoso.

No Brasil, o racismo se apresenta de diversas formas em nosso dia a dia, embora muitas das vezes não seja percebido. A existência do racismo é reconhecida por muitas pessoas, no entanto, ninguém se autoconsidera racista (Munanga, 2003). No imaginário popular, muitas das agressões e violências sofridas pela população negra ainda são negadas. Afinal, o mito da democracia racial não permite dizer que atrocidades ocorrem por questões raciais, perpetuando a negação de preconceitos tão enraizados em nossas relações sociais.

A negação da existência do racismo faz parte de uma construção histórica do Brasil, um país que não vivenciou organizações oficiais de segregação racial como o Apartheid¹⁵, na África do Sul e a Leis Jim Crow¹⁶, nos Estados Unidos. Esse fator gerencia o racismo estrutural brasileiro. A separação racial é vivenciada quando pode-se identificar que a distinção de classe está presente no acesso restrito a lugares elitizados, bem como na dificuldade de ascensão social de certos grupos étnico-raciais. A exclusão de minorias gera problemas na integração e igualdade de direitos, evidenciando uma falsa meritocracia.

O termo “*brincadeira*”, usado por Junior ao se referir a piadas de cunho racista, pode ser entendido como uma forma velada de racismo. A reação à discriminação sofrida por ele ao longo dos anos e os seus ensinamentos a sua filha podem ser analisados como exemplos corriqueiros de que muitas pessoas encontram dificuldades em aceitar o racismo.

¹⁵ “A política de apartheid, ou segregação, foi institucionalizada na África do Sul em 1948 e legitimou um sistema totalitário de discriminação racial, espacial, jurídico, político, econômico, social e cultural” (Pinto, 2007, p. 394).

¹⁶ “O termo “Leis Jim Crow” tem sua origem atribuída ao “Jump Jim Crow”, uma canção de descendência africana, representada pelo artista branco Thomas D. Rice, com maquiagem blackface, a fim de “caricaturar” os(as) negros(as). Essa expressão surgiu pela primeira vez nos anos 1830, se tornou muito popular nos Estados Unidos. A partir de então, “Como resultado da fama de Rice, o termo Jim Crow obteve um significado pejorativo à imagem do(a) “negro(a)”. Após a Guerra Civil, quando as legislaturas sulistas aprovaram as leis de segregação racial contra os(as) negros(as), estas se tornaram conhecidas como leis Jim Crow” (Shaffer, 2006, p. 335).

Mesmo que haja expressões pejorativas associadas à raça, como “*macaquinha*”, o termo “racismo” não é mencionado. E quando há identificação de tratamentos diferenciados por conta da cor da pele, cabe à pessoa prejudicada lidar melhor com a situação. A respeito disso, Maria Cristina Francisco (2021) fala, em seu artigo *A questão racial e a experiência traumática*, sobre os efeitos psicossociais da discriminação na vida das pessoas,

Vivemos em um país marcado pela violência coletiva, transversalizada pelo racismo, pela homofobia e misoginia. As reações defensivas somáticas de ativação energética de luta, fuga e congelamento, assim como seus efeitos, podem passar despercebido por quem está envolvido diretamente - a pessoa sente como algo ruim, mas não exatamente traumático (Francisco, 2021, p. 24).

Ao dizer que é “*blindado*”, Junior se justifica por não se sentir humilhado e/ou desrespeitado por nenhum tratamento diferenciado. Em outras palavras, isso pode ser interpretado como o seguinte: pessoas negras tendem a ignorar com frequência situações de discriminação, por ser essa a principal saída de não confronto de traumas.

Cabe salientar que os estigmas sociais devem ser questionados, dado que “tenta-se, por essa estratégia, antecipa-se ao que nos atinge para evitar o efeito dramático em nossos corpos, evitar as mortes e a discriminação, mas, devido a essência que ocorrem, obriga-nos a uma luta constante pela sobrevivência de nossas vidas” (Francisco, 2021, p. 27). Os cenários de dificuldades que a comunidade negra brasileira encontra, no dia a dia, precisam ser vistos como inaceitáveis, para que, assim, possamos construir pela frente uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

4.7 Racismo e interseccionalidade

Pedro: - *Respondendo ao colega.* Preconceito é um guarda-chuva, né?! São vários! Mas a questão da cor é muito forte hoje, porque historicamente as pessoas negras sofrem muito por isso, existem sim muitos preconceitos. Eu acho que essa questão do racismo é muito importante, ela é muito visível por conta da história, por exemplo, a gente tem a comunidade LGBT, gays, lésbicas, enfim... essas pessoas, não foram por exemplo escravizadas, há 200 ou 300 anos, mas as pessoas pretas foram. As pessoas gordas... porque tem isso também, né! As pessoas gordas também sofrem muito preconceito, mas há 200 ou 300 anos elas não foram escravizadas. As pessoas pretas foram, o que mais temos hoje de minorias?

Caio: - Pois eu acho que gays são muito mais discriminados que os negros. [...] um exemplo, tem uns quinze dias, estava no bairro Nova Cintra, tinha um travesti no ponto de ônibus, um cara mexeu com ele. No outro dia, ele voltou e pediu para chamar ele de *crocante* novamente, pediu para o cara o respeitar.

Pedro: - É o que falei, preconceito é um guarda-chuva, sempre há uma exceção. Você já viu o caso em que um homem foi bombardeado pelo exército no Rio, e ele era músico... Qual seria a explicação para essas pessoas (policiais) terem errado? (se referindo a tantos tiros em uma pessoa inocente).

Entender as diferentes formas de preconceito é fundamental para que surja um sentimento de empatia e justiça frente às diversas dificuldades impostas às minorias. O comentário de Pedro sobre as diferentes formas de opressão presente nas formas de tratamento, foi crucial para entender como o racismo opera e se intensifica de acordo com características fenotípicas, sexualidade, classe social e gênero. Tal fator nos permite compreender melhor a interseccionalidade, termo definido pela estudiosa Kimberlé Williams Crenshaw (2002), como:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

Embora os canais de comunicação de massa têm, cada vez mais, transmitido as inúmeras violências sofridas pela comunidade negra, seja policial, desemprego, discriminação etc, ainda há resistência em encarar o racismo como algo ameaçador para a grande maioria da população. As práticas racistas nas relações humanas devem ser discutidas, denunciadas e penalizadas, para que, assim, haja mais segurança e dignidade de vida para as vítimas de discriminação racial.

A comparação feita pelo Caio para rebater o comentário do colega pode ser entendida como negação às formas de racismo. O aluno em questão tem uma pele clara. Evidentemente,

não se considera como negro, embora, também, não se encaixe no padrão branco, levando em consideração seus traços físicos, como cabelo crespo, nariz largo e lábios grossos.

A discussão levou ao seguinte questionamento: “*Você já viu o caso em que um homem foi bombardeado pelo exército no Rio, e ele era músico... Qual seria a explicação para essas pessoas (policiais) terem errado?*”. Embora Pedro tenha trazido fatos que reafirmam sua colocação, dado que o caso descrito aconteceu com um homem negro de pele retinta, vítima de uma cruel condenação, tal questão não foi respondida pelo colega e nem pela turma. O silêncio e a falta de resposta também podem se configurar como receio de confronto ou confirmação.

Este momento de discussão se configura como um momento importante para a consolidação de uma visão mais crítica, podemos ver que a tomada de consciência de Pedro, o possibilitou contra-argumentar de forma efetiva, uma vez que ele trouxe fatos, fez questionamentos e relacionou as diversas formas de opressão.

A contribuição da leitura do poema para o processo de ensino-aprendizagem, o qual pode ser entendido em seu caráter antirracista, é justamente levar o/a leitor/a a estabelecer relações cotidianas com base na ética, cidadania e respeito ao que é diferente, diverso, valorizando culturas e costumes tão importantes na construção identitária de um povo, de uma nação.

4.8 Racismo e violência policial

Leaving behind nights of terror and fear

I rise

Into a daybreak that's wondrously clear

I rise

Bringing the gifts that my ancestors gave,

I am the dream and the hope of the slave.

*I rise*¹⁷

¹⁷ “Para além de atroztes noites de terror/Me levanto/Rumo a uma aurora deslumbrante/Me levanto/Trazendo as oferendas de meus ancestrais/Portando o sonho e a esperança do escravo/Me levanto.” Traduzido por Mauro Catapodis.

Marcos: - *respondendo ao Pedro.* Eu passei por isso um dia. Eu tinha tocado no dia. Uma moça estava dirigindo, e ela era loura, eu estava no banco do passageiro. Na época eu tinha um **black power**.

Pedro: - Estava sequestrando a moça (disse ironicamente).

Marcos: - É.. estava sequestrando a moça, foi mais ou menos isso.

Passamos por uma blitz. Aí, os policiais vieram, eles foram educados, porém parou um do meu lado e outro do lado dela. Pediu a carteira dela e falou assim: que a carteira estava vencida, que deu sorte que não são os tempos brancos, porque senão eles iriam dar um jeito de levar o carro, porque estava vencida. Depois pegou a lanterna, jogou na minha cara e falou assim para ela: “Tá tudo bem aí?”

Pedro: - Falou com ela? Nossa!

Marcos: - Sim, os policiais perguntaram se ela tinha algum problema comigo. Ela respondeu que não, e fomos embora.

Outra vez, estava com um ex-patrão, estávamos em um hotel, a gente estava resolvendo algumas coisas de trabalho. Ele morava em um condomínio na Tancredo Neves, no bairro Castelo, a gente saiu do condomínio, à época, ele estava com um Corola, com os vidros abertos, tudo de couro branquinho por dentro do carro. Aí, vieram dois motoqueiros, eram dois policiais, um emparelhou aqui, outro ali. E esse meu ex-patrão, é negro, só que eu zoo com ele, porque não toma sol, ai, ficam *branco*, né! Porque assim, eu não pego sol em algumas partes, então eu sou *claro* em alguns lugares. O cara (policial) falou assim para ele: “Tá tudo bem aí, senhor? Tá tudo bem com o senhor?”, e ficou olhando para mim. Ai, ele respondeu assim: “Não vou nem te responder, aqui é meu funcionário, ele é tão honesto quanto você, você não tinha que falar mais nada. Encerrou, falou tchau e vai embora”. Mas que retardo!

Eu aprendi uma coisa com a minha mãe e o poema também diz isso, temos que ser fortes, eu sei quem eu sou, e eu aprendi umas coisas nos dois anos para cá, se eu ficar debatendo demais, se eu não souber nadar e ficar debatendo demais, eu vou me afogar. Então, eu não vou fazer isso mais. Eu parei com isso de uns três anos para cá. Eu não tenho que provar nada para a, b ou c. Sou honesto, pago minhas contas.

Embora a vida não tenha lhe apresentado reais oportunidades e suas relações interpessoais, por vezes, tenham o colocado em lugares que o desqualificam, desmerecendo seu conhecimento por conta da cor da sua pele, Marcos encontra forças e consegue se

posicionar ao que é imposto de forma tão cruel e preconceituosa. Seu empoderamento foi construído ao longo de anos, e sua visão crítica sobre tais situações o direcionou a ver as coisas de forma diferente, uma vez que ele passou a focar em si mesmo. Assim, houve a valorização do próprio eu. Percebe-se, desse modo, a necessidade de se colocar em posição de orgulho e dignidade frente às respostas negativas de ordem racista.

Essa interação em sala, foi necessária para que ele pudesse refletir criticamente sobre as diversas formas de opressão, percebendo em si que o único meio para a redução de preconceitos e estereótipos inclui um diagnóstico interno. Nas palavras de Gomes (2003), a releitura do corpo negro envolve enxergar esse corpo “como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como corpo guerreiro, belo, atuante e presente na história do negro da diáspora, e não como corpo do escravo, servil, doente e acorrentado.” (p. 81).

Em sua fala, “[...] *temos que ser fortes, eu sei quem eu sou [...]*”, Marcos mostra que o autoconhecimento e o cuidado consigo mesmo o direcionaram à celebração de quem se é, de sua ancestralidade. Por meio de sua fala, Marcos nos conscientiza das crueldades presenciadas por ele (e tantos/as outros/as) ao ser julgado pelo olhar racista como um meliante, alguém que desperta ameaça. A respeito disso, Ferrere (2019) pontua que,

Atualmente, o inimigo e alvo da repreensão policial é o indivíduo concebido pela sociedade brasileira como potencialmente perigoso, estereotipado no homem negro, morador de favela, pobre e sem estudo. A segregação social e racial arraigada nas classes dominantes encontra expressão na polícia militar, que é utilizada para sobrepujar os que o Estado e classes dominantes considerarem nocivos (Ferrere, 2019, n.p).

Durante muitos anos, a população negra vem sendo alvo de discriminação e violência policial, sendo esse tratamento naturalizado ainda nos dias atuais. No Brasil, a crença de que “bandido bom é bandido morto” gera a naturalização da existência de tratamentos brutais, inconsequentes, que levam a milhares de mortes, destruições de famílias. Esses tratamentos, muitas vezes, partem de forças policiais para controle do Estado, enquanto sistema que reproduz o que a classe dominante determina. A institucionalização de tais práticas precisa ser revista. É urgente que haja uma formação antirracista, direcionada para que atividades policiais tenham como princípio fundante um caráter instruído na ética e segurança humana.

A situação de perigo presenciada por Marcos foi criada por uma ação racista policial, uma vez que, nos dois casos descritos acima, os agentes direcionaram sua ação de repressão especificamente a ele. Em outros termos, o sujeito categorizado como perigoso foi o Marcos. As abordagens dos agentes são exemplos de uma manifestação discriminatória que teve como

objetivo atender a uma política institucionalizada, usando da violência para oprimir e coagir. De acordo com Ferrere (2019),

A problemática na militarização da polícia não está no uso da farda, ou mesmo na utilização de armas, e sim na sua formação, na sua percepção maniqueísta de que a sociedade é dividida entre cidadãos de bem e criminosos, percepção esta que cria a ideia de que há um inimigo a ser combatido diretamente. O cidadão de boa índole precisa ser protegido, enquanto quem está do outro lado merece ser policiado e reprimido (Ferrere, 2019, n.p)

Durante 350 anos, o Brasil viveu sob um regime escravista, que não valorizava a vida da pessoa negra. Desde então, tratamentos violentos e desumanos se tornaram aceitos, naturalizados por uma sociedade cujo controle político era predominantemente branco e racista. Esse sistema de segurança que julga qual forma de tratamento oferecer, a partir de pré-julgamentos com base na tonalidade da cor da pele, deve acabar. Vejamos o resultado de uma pesquisa sobre mortes decorrentes de intervenções policiais feita pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública:

Os dados que permitem construir o perfil das vítimas da letalidade policial mantêm são faceta evidente e consolidada historicamente do racismo que estrutura a sociedade brasileira. 83% dos mortos pela polícia em 2022 no Brasil eram negros, 76% tinham entre 12 e 29 anos. Jovens negros, majoritariamente pobres e residentes das periferias seguem sendo alvo preferencial da letalidade policial (Brasil, 2022, p. 66).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte da população do Brasil é de pessoas pretas e pardas. Diante disso, é urgente que a população comece a discutir mais sobre a implantação de leis que assegurem, nas diferentes esferas institucionais, treinamentos de abordagens sob uma perspectiva antirracista, garantindo às pessoas, principalmente as negras, dignidade de ir e vir. A luta contra o racismo estrutural deve ser entendida e defendida por todos/as, de modo a criar espaços de discussão sobre quais ações devem ser implementadas para a eliminação efetiva de discriminação racial.

A palavra *Rise* é repetida ao longo do poema diversas vezes, o que podemos entender que seja o seu significado o principal propósito da construção semântica do texto. A resistência, a esperança e a motivação são trabalhadas ao longo do texto a fim de levar o/a leitor/a à reflexão sobre um futuro e uma perspectiva de vida que vai além das bases de opressão presentes na sociedade.

A leitura de pessoas brancas e racistas sobre o corpo negro é corrompida por pensamentos opressores e de censura. O impacto de seus efeitos afetam, historicamente, a escuta de vozes, além de limitar perspectivas de vida, por restringir a liberdade de expressão humana. A leitura do poema *Still I rise* traz esse debate ao abordar a necessidade da construção de uma cultura antirracista nas relações sociais.

A valorização das diferenças é um fator importante a ser considerado na garantia de espaços de fala. O reconhecimento de diversos grupos pode ser considerado como o primeiro passo para a efetivação de representatividade nos diversos espaços da sociedade, nas organizações públicas ou privadas.

4.9 Estereótipos racistas

Marcos: - Já fui preso, andei de viatura, fui pego lá no Palmital, no “Caldeirão” (lugar popularmente considerado como o centro de crimes da região). Estava com uma camisa azul escura, e tinha um meliante que queima o filme da raça, porque realmente era um vagabundo, ele deu um tiro na polícia, para mim se é branco ou negro, fez coisa errada, então é cascudo mesmo, tem que responder na justiça. Por que? porque eu quase levei por causa dele, quase fui linchado por causa dele. Ai, você pensa porque eu falo assim? Porque eu vi o *satanás* depois.

Na delegacia, o delegado bateu no meu ombro e disse: “Filho pode embora, você tá liberado, aqui de vez em quando dá uns B.Os assim”. Ai, eu saí correndo todo bambo... Atravessei a pracinha da Savassi, quando eu fui ver, o cara estava atrás do relógio, com uma *quadradona* enorme e logo me encarou. [...]

Podemos afirmar que bandido tem cara? Segundo Fausto (1983), dentro do imaginário popular, o sujeito se torna suspeito de acordo com a tonalidade da pele. Em outras palavras, a aparência de pessoa negra é associada ao crime. Tem-se como exemplo o caso acima. Marcos foi levado à delegacia de forma desrespeitosa. Afinal, não havia provas contra ele. Diante disso, é possível considerar que toda a ação se moveu com base em estereótipos racistas. Assim, a ação policial não teve como objetivo proteger, mas seguir uma ordem punitiva a quem, historicamente, é colocado como culpado e criminoso.

O fato de Marcos demonstrar compreensão do ocorrido, “*se é branco ou se é negro fez coisa errada, então é cascudo mesmo, tem que responder na justiça*”, pode ser colocado como

exemplo de uma lógica de sobrevivência, na qual a melhor opção encontrada é se manter “neutro” ou, até mesmo, condizente com tais injustiças. No entanto, o estudante percebe que a situação que vivenciou não pode ser colocada como algo justo, pois em nenhum momento ele demonstrou perigo, e muito menos deveria ser visto como meliante, uma vez que não tem precedentes criminais.

Em suas práticas sociais e cotidianas, é perceptível que a forma como as consequências se apresentam nem sempre é sob uma lógica justa. Embora suas ações sejam honestas, o seu corpo negro sempre vai ser considerado perigoso. Tal episódio é explicado por Boris Fausto (1983):

No Código Penal de 1890, prevê-se apenas a punição de um certo tipo de ‘desordem’, assinalada à vadiagem através de uma identificação aparentemente estranha, levando-se em conta a distinção que foi feita. Trata-se, no caso, de um claro exemplo de criminalização de um comportamento com o propósito de reprimir uma camada social específica, discriminada pela cor (Fausto, 1983, p.199-200).

O resultado dessa ordem discriminatória é bem visível, uma vez que vemos muitos trabalhadores, famílias negras, sendo obrigados a lidar com as diversas violências policiais, além de presenciar situações constrangedoras e sofrer injustiças. Tais crueldades ferem os direitos humanos. O Atlas da Violência 2018, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostrou que a população parda e preta é a mais exposta à violência no Brasil, sendo 71,5% das pessoas assassinadas. Esse cenário de guerra vem causando diversos transtornos. O sentimento é de que a exposição a situações de violência está sempre prestes a acontecer, interrompendo a vida de jovens negros/as por conta da negligência e violência policial.

Frantz Fanon (2008) afirma que o corpo negro já nasce com o estigma de ser excluído, questionado sobre suas competências intelectuais, odiado por uma raça que se diz superior, existindo, até mesmo, durante muitos anos, aparatos em estudos biológicos sobre a “incapacidade” da pessoa negra. Séculos depois, “os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; *in vivo* e *in vitro* o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia” (Fanon, 2008, p. 111).

Tais absurdos levaram a sociedade civil a normalizar a existência de fatores de exclusão e violência. Pontuam-se como exemplo os estereótipos racistas da justiça criminal, em que o policiamento é operado com base em preconceitos. Isso faz com que as pessoas

sejam categorizadas de acordo com a tonalidade da pele, o que coloca em perigo a vida de milhares de pessoas sob uma ordem de massacre a lugares em que a população majoritariamente é negra. Infelizmente, as injustiças do passado se fazem presente por meio do racismo estrutural. Sir Alan Burns (1949) *apud* Fanon (2008), faz a seguinte colocação sobre a consolidação do preconceito de cor:

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor (Burns 1949 *apud* Fanon, 2008, p. 110).

Fanon enfatiza que, nas lutas diárias, é preciso entender nossa condição de pessoa negra. O autor declara que a razão é a única maneira possível para uma vida de afirmação e resistência. Isto é, o acesso ao passado é fundamental para o surgimento de indagações e, conseqüentemente, criação de debates, um movimento que pode ser feito de forma individual ou coletiva. Surge, então, uma busca em comum entre os sujeitos envolvidos pela compreensão da própria existência, dando visibilidade e empoderamento aos saberes e formas de viver.

O lugar onde Marcos mora, o coloca sempre como alvo da polícia. O medo e a vergonha de ser abordado de forma violenta pela polícia fazem com que se posicione contra o que é mais semelhante a si mesmo, “[...] *tinha um meliante que queima o filme da raça, porque realmente era um vagabundo [...]*”. Essa ordem de extermínio da população negra induz homens negros e mulheres negras a estarem em constantes conflitos. Passamos, então, a pensar sobre os porquês das diferenças de tratamento, para que a busca por solidariedade entre os/as nossos/as seja algo capaz de romper com essa ordem de violência injustificável.

Sob esse olhar, o pensamento crítico é o princípio fundante para determinar quem somos, nos direciona a buscar por direitos. Isso porque permite a compreensão das leis vigentes, bem como a decolonialidade de nossas mentes e atitudes para com o outro. Os sofrimentos advindos da subalternidade não podem ser tomados como narrativas de vida, mas sim postos em debate para que haja mudança do que é subalternizado, desconstruindo dilemas sociais que assombram uma grande parcela da sociedade.

4.10 Racismo estrutural

Marcos: - Eu fiquei muito assustado, porque não sabia se o cara viria atrás de mim ou dos policiais. Eram dois policiais, um puxou minha camisa. Ai eu disse: “oh, calma aí, isso aí machuca, heim. Cadê a arma, cadê a arma? Que arma, sô! Enfiou a mão dentro da minha camisa, dentro da minha calça, olhou tudo.”. Só que assim, naquele dia, eu fui ver o ensaio do pessoal na igreja, lá no Palmital, que eu conhecia... e assim, eles me abordaram na esquina, mas por quê? É aquela história, a gente chama chinês de japonês.

Então além do racismo que existe das vezes que estive com meu patrão, eu acredito que ali foi racismo também, quando os policiais e as pessoas ficam *o que esse pretinho está fazendo ali*, eu sabia que era eu que resolvia a vida do cara, os trabalho do cara. Se eu falasse assim, ele não vai, ele não vai, não faz, ele não faz. Então, essas pessoas não sabem.

Eu já tive experiência de viajar para fora do Brasil, eu fui para a Alemanha. E a gente pensa assim, cara, alemão é muito racista, mas não, você ver os alemãos com as negras, *negra negra mesmo*, sabe aquelas negras que o cabelo é *deste tamanho*, os negros também com os cabelos tudo grandão, o cara carecão deste tamanho... e assim lá é de boas, todo mundo te cumprimenta, tranquilo, é diferença de alguns locais. Inclusive até outros negros também tem uma espécie de racismo, porque ele se acha *moreno*, ele acha que é *pardo*, que há uma diferença, mas não cara, inclusive *muito brancos*, é!

Todo mundo teve um escravizado... ou um português ou um indígena que pulou a cerca, você não sabe, quem é quem, os gametas estão todos interligados. Eu aprendi que temos que nos sentir mais poderosos, não melhor que o outro, mas não ceder a qualquer imbecil.

Professora: - O empoderamento, o orgulho negro.

Marcos: - Também não acho que seja aquele empoderamento chato, tipo: *vou subir em cima do cara, porque olhou para mim*.

Professora: - Isso é violência, é diferente!

Marcos: - Em todos os sentidos, a gente tem que se colocar. É uma coisa que não aprendi com minha mãe, que era muito simples, ela sempre se colocou em segundo ou terceiro lugar.

E eu custei aprender, acho que depois de mais velho, agora que fui entender, que não...
Peraí, meu trabalho tem um valor, eu tenho um valor, entendeu?!

Pedro: - Acredito que é justamente disso que trata o poema.

Marcos possui consciência de que há uma relação direta entre o racismo estrutural e as situações em que foi mal recebido nos lugares e foi abordado de forma violenta e inesperada por policiais. Permanecer atento e forte a tais situações requer mecanismos de sobrevivência, sendo um deles a manutenção de um olhar crítico e questionador sobre essa política de extermínio ao povo pobre e preto.

Nilma Gomes (2002) discute o seguinte questionamento “[...] e assim, eles me abordaram na esquina, mas por quê?”. De acordo com a autora, “atualmente, embora não estejamos mais sob a égide da empresa colonial e nem da escravidão, a persistência das representações negativas sobre o negro acabam se constituindo em outra ideologia: “a ideologia da cor e do corpo” (Gomes, 2002, p. 195). Com base nessa consideração, é possível entender que a violência sofrida por Marcos e tantas outras pessoas negras revela um Brasil racista, onde as características fenotípicas negras são lidas de forma totalmente preconceituosa. As consequências de um passado de escravização se fazem presentes até os dias de hoje, já que as péssimas condições de vida do povo negro, em todos os setores da sociedade, mostram que a abolição de 1888 nunca os libertou efetivamente.

Marcos reflete sobre seu processo de aceitação e entendimento de sujeito negro: “*Em todos os sentidos a gente tem que se colocar. [...] E eu custei aprender, acho que depois de mais velho, agora que fui entender, que não... Peraí, meu trabalho tem um valor, eu tenho um valor, entendeu?!’*”. Ele passa a se apresentar como um ser superior ao que é esperado. Se a cor de sua pele é definida em termos de aspectos inferiorizados, ele se autodefine como um indivíduo de essência, que tem muito a contribuir em sua busca pelo melhor, fazendo, assim, uma releitura do seu corpo negro.

Para Munanga (2009), o principal passo para a emancipação da mente é a aceitação de nossos traços fenotípicos, pois, segundo o autor, “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2009, p. 19, grifo nosso).

A estrutura semântica do poema possibilita ao público leitor a tomada de consciência sobre mecanismos de defesa contra respostas negativas e de ódio. A colocação dos termos

“*lowered eyes*”, “*teardrops*” e “*soulful cries*” indica um desejo constante de negação e subordinação, principalmente em espaços elitizados como descritos acima por Marcos. Tais colocações fazem parte de um discurso que objetiva afastar a possibilidade de uma vida digna, de orgulho e felicidade.

Angelou toma como característica de sua escrita o desejo de se sobressair nas injustiças sociais, convidando o/a leitor/a a deixar uma posição de silenciamento para desfrutar de uma vida de orgulho e felicidade. Após remeter a aspectos históricos, “*huts of history’s shame*” e “*a past that’s rooted in pain*”, a autora enfatiza que, para a obtenção de uma vida de poder e resiliência, é preciso fazer uso das seguintes palavras: “*dream*” e “*hope*”, sendo elas vitais para a manutenção de resistência e dignidade das pessoas oprimidas.

4.11 Enegrecendo as referências

Professora: - A Maya Angelou também me ensinou esse amor próprio, empoderamento. muitas das vezes, não aprendemos isso em casa, porque nossos pais também foram ensinados de forma diferente, mas aí, vem pessoas que nos ajudam, sabe?! A Maya me ajudou muito, houve outras pessoas que também me ajudaram, intelectuais e cantoras negras.

Marcos: - Quando eu li o poema, eu lembrei da música da Iza, *Pesadão*, não ouço muito o trabalho da Iza, mas essa música me tocou muito também.

Professora: - Vamos ouvir agora, então!

(Foi tocado a música da *Pesadão* - Iza. Logo em seguida, *Stand Up* - Cynthia Erivo, a pedido de uma aluna.)

Pedro: - Tem uma música do Emicida, feat da Elza. A parte “a felicidade do preto é plena, é quase”. Gostaria de falar sobre essa música, *Ismália*. Conheço um pouco de mitologia. Ícaro tinha um sonho de voar, eles tinham asas de cera, e ele queria voar, muito, muito alto, só que se ele voasse muito alto, perto do céu, o sol iria derreter as asas dele. Ele foi amaldiçoado, a vida do Ícaro é essa de voar ao sol, as asas derretem e ele cai, ele tenta de novo, mas ele cai. Nesse contexto, a felicidade do branco é plena e a do negro é quase.

Quando ele se olha no espelho, Ícaro o encara. É isso, é o preto tentando alcançar o céu, mas há muitos empecilhos. *Ismália* também tem a ver com isso, por ser um poema do simbolismo, do Alphonsus de Guimaraens. Era uma mulher que estava louca, via uma lua no céu, refletindo no mar, ele queria tanto a luz da lua, que foi em direção ao mar, tentando

pegar a lua, né, mas morreu afogada. A mulher, tentando alcançar o sucesso, morreu afogada. Tem tudo a ver com o contexto que estamos analisando. O Emicida é foda demais. Ele consegue fazer essas associações.

A Música de Emicida foi colocada durante a discussão com o intuito de fazer uma comparação literária dos contextos abordados em ambos os textos. A presença feminina negra é vista em todo o poema da Maya. Por conta disso, gerou comparação e discussão com a música *Ismália*, de Emicida, a qual é representada por uma mulher negra do século XXI. Na letra da música, o *rapper* ressignifica *Ismália*, personagem que dá nome a um poema simbolista cuja autoria é do escritor brasileiro Alphonsus de Guimaraens, recriando uma personagem que representa as dificuldades encontradas em uma realidade injusta e desigual.

Os trechos da música “*No fim das conta é tudo Ismália, Ismália*”; “*Quis tocar o céu, mas terminou no chão*” e “*Ter pele escura é ser Ismália, Ismália*” exemplificam a vida de 56,1% da população brasileira. Como o poema, trechos da música criticam a naturalização das diversas formas de violência, principalmente a policial, contra esse grupo racial. É isso que evidencia o seguinte trecho da música: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo/Quem disparou usava farda (mais uma vez)/Quem te acusou, nem lá num tava (bando de espírito de porco)/Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada/Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada”

Ao mencionarem artistas negros (Iza, Emicida, Cynthia Erivo), os/as estudantes mostraram que suas percepções de mundo e sobre si mesmos/as vêm sendo construídas a partir do que é consumido no meio artístico. Isso porque ouvir músicas, assistir séries e filmes que retratam assuntos pertinentes à cultura negra são práticas que podem ser vistas como parte de um ritual de (des)construção. Dessa forma, tais práticas tornam-se parte essencial na quebra de tabus, que por muito tempo permaneceram no “não dito” entre as relações sociais.

O fácil acesso aos meios de comunicação e informação tem marcado esse momento na sociedade. A busca por referência potencializa os modos de vida, bem como dá sentido aos aspectos identitários e proporciona o sentimento de orgulho de ser quem é. A comparação literária feita por Marcos entre o poema e a música “Pesadão”, “Quando eu li o poema, eu lembrei da música da Iza, “Pesadão”, não ouço muito o trabalho da Iza, mas essa música me tocou muito também.”, foi pertinente. Vejamos um trecho da música:

“Vou reerguer o meu castelo

Ferro e martelo
Reconquistar o que eu perdi
Eu sei que vão tentar me destruir
Mas vou me reconstruir
Voltar mais forte que antes”

A transmissão de mensagens de amor, empoderamento e fé nas canções da Iza causa grande impacto na vida de muitas pessoas, dado que a combinação da voz com a performance e a letra formam um conjunto de referências que reforçam o empoderamento e o senso crítico. A respeito disso, Iza, em entrevista ao “Tracklist”, fala sobre o seu trabalho como referência no meio artístico e na cultura brasileira. A cantora pontua que:

Minhas músicas e meus clipes refletem o que eu sou. São as minhas vivências e meu ponto de vista. E acho interessante saber que meu ponto de vista é uma questão atual que precisa ser dita, que também está na cabeça das outras pessoas e que elas acabam se conectando com isso. A gente só tem noção do papel que exercemos na vida das pessoas, quando elas nos retornam as vivências delas com a nossa música, as experiências que têm lendo uma entrevista nossa. E isso significa muito para mim! (n.p)

A reflexão sobre tais obras teve o intuito de mediar discussões assertivas sobre os problemas causados pelo racismo. Nesse momento da Roda de Leitura, foi importante perceber que, mesmo que o alunado não tenha domínio da língua inglesa, é possível compreender e explorar textos em aulas de LI na EJA, bem como estimular a leitura e interpretação na perspectiva do LLR.

5 PEQUENO COMPILADO DE RESULTADOS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tive o cuidado de escolher materiais e estratégias de ensino que atendessem às demandas da EJA. Toda ação metodológica foi construída por meio de pesquisas. Busquei por ideias que dialogassem com o tema, bem como a sensibilidade em referenciar o protagonismo negro em cada atividade apresentada à turma.

A leitura nas aulas de LI teve como objetivo possibilitar o acesso a novos mundos, no que condiz a expansão da mente sobre o que até então era desconhecido. O Letramento Literário e Racial nas aulas de inglês se configurou como principal meio capaz de reeducar pensamentos e ações enraizadas no senso comum, e reconhecer o racismo como uma problemática coletiva que precisa ser enfrentada e repudiada.

Embora a LI ainda seja considerada como uma disciplina desinteressante por alguns/mas alunos/as, minha experiência com a EJA se deu de forma positiva. Houve, sim, um esforço para vencer as adversidades, no que se refere ao pouco conhecimento linguístico na língua alvo e a falta de hábito de leitura. No entanto, as discussões construídas a partir da Roda de Leitura mostraram a importância e o impacto de abordar temas que dialogam com a realidade do/a aluno/a. Por meio do desenvolvimento da Roda de Leitura, foi possível proporcionar um ensino-aprendizagem de inglês significativo para o público da EJA.

A construção de sentido se deu a partir do conhecimento de mundo dos/as estudantes/as, juntamente com a exposição dos conteúdos em sala. A abordagem com foco na leitura possibilitou a abertura para relatos sobre o que acontece no dia a dia da comunidade escolar, bem como em suas vivências pessoais e familiares.

Durante o desenvolvimento da Roda de Leitura, observei que os/as estudantes/as eram detentores de saberes e que suas experiências somaram com as discussões sobre temas sociais apresentados durante os encontros. Foram mencionados por eles/as assuntos relacionados aos diversos tipos de preconceito, como racismo e discriminação por classe e sexualidade. Dessa forma, a atenção ao que é imposto como “superioridade” foi questionada, abrindo espaço para momentos de escuta sensível ao compartilhamento de histórias presentes no cotidiano.

O objetivo das aulas era estimular o compartilhamento de saberes por meio da ficção, comparar o vivido pelo eu lírico com o enredo da vida de cada um/a. O envolvimento com as narrativas apresentadas se deu de forma fluida, as relações estabelecidas entre vida real e texto poético foram com base em reflexões críticas. Nessa direção, foi perceptível que o desempenho participativo dos/as estudantes se desenvolveu de acordo com a identificação do enredo poético.

A capacidade leitora e interpretativa sobre o que é lido e vivido enriqueceu o repertório de histórias de resistência, bem como estimulou debates acerca de pontos de vista diferentes, o que fez surgir justificativas e contrapontos consistentes. Sob uma ótica pessoal e coletiva, foi possível estabelecer posicionamentos concretos com base em fatos, sejam históricos ou da atualidade, além de reconhecer a complexidade da sociedade em enxergar os diversos tipos de preconceito.

Dentro de alguns fatores que prejudicam o ensino-aprendizagem do inglês na EJA, pontuo como urgente a necessidade de aumento de carga horária, pois uma aula por semana não é o suficiente para a assimilação de conteúdos, seja a introdução à gramática ou a leitura com foco na explanação de temas sociais, que despertem o senso crítico dos/as estudantes e a transformação de suas mentes em enxergar a necessidade de mudança na sociedade atual.

Entender a rotina dos/as estudantes/as foi um dos pontos que influenciaram todo o planejamento, uma vez que tentei proporcionar momentos em que a escuta e o compartilhamento fizessem parte das estratégias de participação e motivação deles/as ao prosseguimento dos estudos. Além disso, fugir do tradicional (livro didático, quadro) possibilitou me tornar mais sensível às limitações da comunidade discente, compreendendo que para o avanço na aquisição da língua inglesa seria preciso recorrer às novas tecnologias. Para tanto, dentro do espaço escolar estudado, foi necessário utilizar os recursos disponíveis, como a sala de multimídia, por ela ser equipada com aparelhos eletrônicos, como computador, projetor e internet.

O trabalho, na perspectiva do LLR, possibilitou abordar uma leitura que coloca em questionamento as relações étnico-raciais. O texto poético *Still I Rise* fomentou discussões sobre narrativas reais, ou seja, relatos autobiográficos visíveis para as pessoas negras e que levam à percepção de seus papéis nas relações cotidianas. O peso da sobrevivência, em uma sociedade racista, nos leva a perceber a necessidade de referenciar narrativas contra-hegemônicas, dada sua função em desconstruir conceitos enraizados nas várias dimensões do saber humano.

Diante disso, consideramos que o presente estudo foi de encontro a ensinamentos de um ciclo vicioso do senso comum, no que condiz à normalização de preconceitos, além de contrapor os valores impostos pela branquitude sobre os modos de viver e a valorização humana. O estudo com base no texto de Angelou nos fez enxergar a necessidade de mudança de comportamento e posicionamento político, ao negar seguir uma ordem que mantém os privilégios da branquitude.

Assim, é importante pontuar que houve a efetivação de uma educação antirracista ao longo do desenvolvimento da Roda de Leitura, uma vez que este trabalho promoveu a conscientização do racismo estrutural. Tal movimento de intervenção pedagógica colaborou com a ressignificação da maneira de pensar dos/as estudantes, bem como a valorização do eu e do orgulho negro, sendo estes considerados engrenagens para uma democratização nas relações.

Na luta contra o racismo, tentamos mostrar a força e a resistência que o povo negro estabelece ao longo da história, dada sua significância e sua relevância até os dias atuais. Recorrer ao LLR possibilitou uma formação cidadã mais consciente sobre o pertencimento racial, além de abrir espaço para reflexões sobre como os fatores sociais e a interseccionalidade afetam a vida das pessoas.

O compartilhamento de experiências aprofundou a necessidade de falar sobre experiências traumáticas envolvendo o racismo e buscar por soluções que englobam todos/as. As contribuições apresentadas, durante a Roda de Leitura, trouxeram sentimentos de desconfortos, desacordos e, também, o surgimento de soluções para as problemáticas sociais, além de contribuir para uma prática de escuta de fragilidades de ordem interpessoal.

Durante a troca de saberes, foi perceptível que a busca por referências negras no meio artístico e intelectual é algo presente na vida dos/as estudantes. Partindo de um ponto em comum, os/as alunos/as compartilharam um diálogo cheio de escuta, significados e resistências. Cremos que este estudo tem muito a contribuir no campo da educação para as relações raciais, dada a sua realização efetiva em compreender as raízes da história e a cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

ANGELOU, Maya. *And Still I Rise*. New York: Random House, 1978.

_____. **Ainda assim, eu me levanto**. Tr. Mauro Catopodis. Vinte Cultura e Sociedade, 2014. Disponível em: <https://vinteculturaesociedade.wordpress.com/2014/02/15/still-rise-de-maya-angelou-em-duas-traducoes/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. **I Know Why the Caged Bird Sings**. New York: Bantam Books, 1971. Armstrong, Karen.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3constr-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2020.

ASANTE, Molefi K. **The Afrocentric Idea in Education**. The Journal of Negro Education, vol. 60, n. 2, 1991. p. 170-180.

_____. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2018. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: IPEA, jun. 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRISCOE, Constance. **Feia**: a história real de uma infância sem amor. trad. José Pinto de Sá; rev. Ana Cardoso Pires. - 1ª ed. - Colares : Pedra da Lua, 2008. - 273 p. ; 22 cm. - Tít. orig.: Ugly: the true story of a loveless childhood. - ISBN 978-989-8142-17-7.

CÂNDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. São Paulo: Comissão Justiça e Paz de São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009. p. 23-52. Disponível em: https://www.academia.edu/27811325/Darras_B_2008_As_varias_concepcoes_da_cultura_e_s_u_efeictos_sobre_os_processos_de_mediacao_cultural. Acesso em: 18 dez. 2023.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. **O Letramento Literário e a Educação de Jovens e Adultos**. Revista Diálogo Educacional, vol. 9, núm. 26, enero-abril, 2009. p. 149-160. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2009000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2022.

ESPINHEIRA FILHO, Ivan de Pinho. **As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista**. Belo Horizonte, 2020. Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

_____. **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, Aparecida de Jesus.; CAMARGO, Mábíia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 177–202, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/182>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERRERE, Victor Matheus. **Reflexões sobre a desmilitarização da polícia.** Revista Jus Navigandi, Junho, 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74407/reflexoes-sobre-a-desmilitarizacao-da-policia>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **As câmeras corporais na polícia militar do Estado de São Paulo: processo de implementação e impacto nas mortes de adolescentes.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FRANCISCO, Maria Cristina. **A Questão Racial e a Experiência Traumática.** REVISTA LATINO-AMERICANA DE PSICOLOGIA CORPORAL, n. 11, p. 22–37, 2021. Disponível em: <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/115>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção de beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese. USP: São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2002.

_____. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar, 2023.

GONZAGA, Marcela Cristina Fideles. **I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros.** 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores,** 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JOFFELY, Soraia. **Entrevista: IZA fala sobre representatividade em “Gueto” e orgulho das suas origens.** Tracklist, 2021. Disponível em: <https://tracklist.com.br/entrevista-iza/108182#>. Acesso em: 22 mar. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess

Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O Inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. 141 fls. Dissertação - (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOURENÇO, Daiane da Silva. 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.

MARQUES, Simon de Sena. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2021. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) - Faculdade de letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MORRISON, Toni. **The Salon Interview – Toni Morrison**. Interview with Zia Jeffrey. Salon Magazine. 1998. Disponível: https://www.salon.com/1998/02/02/cov_si_02int/. Acesso em: 20 mar. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 24 mar. 2023.

_____. **Negritude usos e sentidos**. 3º edição. São Paulo: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora / Elisa Larkin Nascimento (org.)**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Renato. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África de Africanidades, ano 3, n. 11, 2010. - ISSN 1983- 2354. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, Fabiana Teles Patricio de. **Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos**. Campina Grande. 2015. 109f. Dissertação - (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Coleção Alfabetização e Cidadania, n.11, São Paulo, RAAAB, 2001.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura**. Campinas, 2000. Dissertação - (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Formação Inicial de Professores e o ensino da Literatura para a diversidade: Machado sem máscaras**. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 83 - 95, 2016.

_____. **O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia**. Revista Portuguesa de Educação, v.27, p. 95-110, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37431490006.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Oliveira, Míria Gomes., & Costa, S. R. de J. (2020). **O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME-Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências**. Revista Educação UFSM, v. 45, 2020.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPeL, 2010.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINTO-JÚNIOR, Carlos Guedes. **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.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. **Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro**. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 393-421, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cint/v29n2/v29n2a05.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Ana Rita. **“(NESTE) ESPELHO ONDE O REFLETIDO ME INTERROGA”:** pesquisando a própria prática em unidocência na EJA - múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. Belo Horizonte, 2020. Dissertação. - (Mestrado em Educação) - Faculdade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Caroline Martins dos. **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, Cecilia Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; El KADRI, Michele Salles El Kadri. **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. 2023.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SHAFFER, Donald. **Jim Crow Laws**. In ZUCZEK, Richard (org). Encyclopedia of the reconstruction era. Vol. 1 e 2. Greenwood: Greenwood Press, 2006. p. 335-338.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

VAN DIJK, Teun; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Org.). **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **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. 2023.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Estudo: Afroletra-se as aulas de inglês: a poesia de Maya Angelou como prática de Letramento Literário e Racial na EJA

Pesquisadora Responsável: Lucimeire dos Passos Rodrigues

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa é importante para o campo da educação, mas especificamente ao ensino de literatura nas aulas de língua inglesa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa qualitativa e solicitar a sua permissão para que a mesma seja publicada em meios científicos como revistas, congressos e/ou reuniões científicas na área da educação e afins.

O objetivo desta pesquisa é perceber em que sentidos a Roda de Leitura pode (ou não) oportunizar uma prática pedagógica numa perspectiva crítica e reflexiva, em que os/as estudantes da EJA poderão refletir sobre a realidade social em que estão inseridos. O texto a ser trabalhado é o poema *Still I rise* (1978) da poetisa afro-americana Maya Angelou, a abordagem pedagógica escolhida para as aulas diz respeito aos princípios do Letramento Literário e Racial.

Se o(a) Sr.(a) aceitar esse relato de caso, os procedimentos envolvidos em sua participação dizem respeito a realização das atividades propostas, bem como a troca de saberes e experiências. Essa pesquisa será realizada em um período de 2 meses, ou seja, um bimestre. Não haverá fotos ou imagens dos participantes durante a realização da mesma.

Nenhum dado que possa identificar o(a) sr(a) como nome, codinome, iniciais, registros individuais, fotografias serão utilizadas sem sua autorização. A sua participação na pesquisa contribuirá com o aumento de conhecimento na área em estudo, bem como com o melhoramento de práticas pedagógicas nas aulas de leitura em língua inglesa para a EJA.

Sua participação neste relato de caso é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização do projeto de pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao

atendimento que você recebe ou poderá vir a receber na instituição de ensino. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação, e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lucimeire dos Passos Rodrigues, pelo telefone (31) 995249097 ou pelo e-mail (lucimeirerodrigues09@gmail.com) ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **Afroletra-se as aulas de inglês: a poesia como recurso didático na EJA.**

<p>_____</p> <p>Nome do participante ou responsável</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do participante ou responsável</p>	<p>Data: ____/____/____</p>
---	-----------------------------

Eu, Lucimeire dos Passo Rodrigues, declaro cumprir as exigências contidas neste documento.

<p>_____</p> <p>Assinatura e carimbo do investigador</p>	<p>Data: ____/____/____</p>
--	-----------------------------

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS FALAS

Maria: - Você está atacando uma pessoa, mas continua com a cabeça baixa. Você esquece de Você mesma, e continua atacando uma pessoa. Você pode continuar me atacando que vou continuar erguida.

Minha sensualidade pertuda? A mulher não pode sair com o short curto que já é entendido que está chamando um homem para ficar. Você não pode ser livre dentro do seu país, temos que sair com calça até aqui, turbante na cabeça e pronto. E olhe lá, porque tem homens que até com isso, né?!

Mesmo ela sendo um grão de areia, ela vai se reerguer como um castelo de areia.

Marcos: - Certa vez estava em em restaurante, e nesse lugar só tinha eu como negro. Observei que ninguém me serviu. Eu estava em Santa Catarina, um lugar predominantemente branco, né! [...] ai eu pensei, vamos aproveitar, né... Ai falei, ae galera, cheguei ai viu. Ficou todo mundo surpreso, mas não nada de *estranho* porque eu acho que eu tbm me coloquei, não é soberba, mas, cara, sou igual a todo mundo.

Professora: - Já parou para pensar que alguém nesse restaurante se incomodou com a sua atitude?

Marcos: - Sim... Outra vez foi em outro restaurante, nesse dia eu estava mal vestido. Me senti incomodado... meu patrão perguntou o que estava acontecendo. Respondi que estava me sentindo um peixe fora d'água. O patrão me respondeu que assim: “cara, você não entende quem você é, né?! Cara, isso aqui é um restaurante, qualquer um pode entrar nesse lugar. Você está assim por causa da sua roupa, por causa da sua cor?” Respondi que era um mix dessas coisas. Em seguida, ele (patrão) chamou o garçom. Então ele fez uma observação que o garçom é branco e eu preto, mas foi tudo tranquilo, nos serviram de boa... Ele (patrão) completou: “da mesma forma que você faria por ele, então tá tudo certo, vc come aqui, vc é o rei, cara, fica de boas!”.

Joana: - Eu sou mista. Sou filha de uma mãe negra com um pai branco. Eu não sei sobre isso (racismo) porque eu não passo tanto, porque tenho a pele clara. Eu tenho seis irmãos, só minha irmã é negra, *negra mesmo*. As pessoas não acreditam que a filha dela é dela mesmo, porque nasceu branca com o cabelo louro. Pessoas acham, normalmente, que a filha dela é a minha filha. Raramente as pessoas tratam ela da forma que ela deveria ser tratada.

Professora: - Você tem essa percepção de diferença de tratamento, certo?

Joana: - Sim, ela é melhor tratada quando está comigo ou com meu pai, ou com alguém branco. Ela é melhor tratada quando está perto de alguém branco, como se fosse uma bengala. As pessoas acham que ela tá ali para servir, nunca para ser a dona.

Pedro: - A realidade como ela é, estamos vendo aqui um texto poético, um texto lírico, mas é difícil você passar por um olhar que está te fuzilando, você ser socialmente uma pessoa condenada. Eu sei que você vai se levantar, mas a que preço?

Júnior: - Pedro, isso também vem de uma base, de uma criação. Por exemplo, seu pai cria você para o mundo, lidar com o preconceito. Se vc estar em uma empresa, se você tem um carro inferior as pessoas vão querer te humilhar, nem só negro. Por exemplo, minha filha, eu a chamo de macaquinha... eu criei ela assim, eu sou negro, meu irmão também, somos assim. É bullying, mas ela não se importa muito. Na escola, tem colegas que também já *brincou* com ela assim, ela levou na esportiva. Mas eu falo assim com ela “brincadeira, mas quando chega... partir para o racismo, é diferente”. Eu penso assim, tem pessoas que levam muito para o coração, cara! não sei se é porque sou blindado, nada me atinge, mas realmente o preconceito é muito pesado.

Pedro: - Preconceito é um guarda-chuva, né?! São vários! Mas a questão da cor é muito forte hoje, porque historicamente as pessoas negras sofreram muito por isso. Existem sim muitos preconceitos. Eu acho que essa questão do racismo é muito importante, ela é muito visível, por conta da história. Por exemplo, a gente tem a comunidade LGBT, gays, lésbicas, enfim... Essas pessoas não foram, por exemplo, escravizadas, há 200 ou 300 anos, mas as pessoas pretas foram. As pessoas gordas, porque tem isso também, né! As pessoas gordas também sofrem muito preconceito, mas a 200 ou 300 anos elas não foram escravizadas. As pessoas pretas foram. O que mais temos hoje de minorias?

Caio: - Respondendo ao Pedro. Pois eu acho que gays são muito mais discriminados que os negros. Vou dar um exemplo, eu tenho um enteado que é gay, tenho dois filhos e um enteado. Só ele mora comigo, meu filho é casado e minha filha mora com a mãe dela. Se eu pudesse escolher, escolheria ele, não porque meus filhos são ruins. É por conta da criação, ele é educadíssimo, não fala um palavrão, isso é uma escolha dele. Mas percebo que ao passar na rua com ele, as pessoas são arrogantes com ele. Um exemplo, tem uns quinze dias estava no bairro Nova Cintra, tinha um travesti no ponto de ônibus, um cara mexeu com ele. No outro dia ele voltou e pediu para chamar ele de crocante novamente, pediu para o cara o respeitar.

Pedro: - É o que falei, preconceito é um guarda-chuva. Sempre há uma exceção. Você já viu o caso que um homem foi bombardeado pelo exército no Rio, e ele era músico. Qual seria a explicação para essas pessoas (policiais) terem errado? (se referindo a tantos tiros em uma pessoa inocente)

Marcos: - Eu passei por isso um dia. Eu tinha tocado no dia. Uma moça estava dirigindo, e ela era loura, eu estava no banco do passageiro. Na época eu tinha um *black power*, eu estava ao lado no banco do passageiro.

Pedro: - Estava sequestrando a moça. (disse ironicamente)

Marcos: - É.. estava sequestrando a moça, foi mais ou menos isso.

Passamos por uma blitz. Ai, os policiais vieram, eles foram educados, porém parou um do meu lado e outro do lado dela. Pediu a carteira dela e falou assim: “que a carteira dela estava vencida, que deu sorte que não são os tempos brancos, porque senão eles iriam dar um jeito de levar seu carro, por que tá vencido, mas a gente tá de boas”. Depois pegou a lanterna e jogou na minha cara, falou assim com ela: ‘tá tudo bem ai?’

Pedro: - Falou com ela? Nossa!

Marcos: - Sim, os policiais perguntaram se ela tinha algum problema com ele, no caso eu. Ela respondeu que não, acabou que fomos embora.

Outra vez, um ex-patrão, eu estava com ele em um hotel, a gente estava resolvendo algumas coisas de trabalho. Ele morava em um condomínio na Tancredo Neves, no bairro Castelo. a gente saiu do domínio ali. Na época ele estava com um corola, com os vidros abertos, tudo branquinho por dentro de couro. Aí veio dois motoqueiros, dois policiais, aí um emparelhou aqui outro aqui. E esse meu ex-patrão, é negro, só que eu zoo com ele por que ele é vagabundo, não toma sol ai fica branco, né! Porque assim, eu não pego sol em algumas partes, então eu sou claro em alguns lugares. O cara (policial) falou assim para ele: “tá tudo bem ai senhor, tá tudo bem com o senhor.” E ficou olhando para mim. Ai, ele respondeu assim: “não vou nem te responder, aqui é meu funcionário, ele é tão honesto quanto você, você não tinha que falar mais nada, fala tchau, encerrou e vai embora”. Mas que retardado!

Eu aprendi uma coisa com a minha mãe e o poema também diz isso, temos que ser forte, eu sei quem eu sou, e eu aprendi umas coisas nos dois anos para cá, se eu ficar debatendo demais, se eu não souber nadar e ficar debatendo demais eu vou me afogar. Então, eu não vou fazer isso mais. Eu parei com isso de uns três anos para cá. Eu não tenho que provar nada para a, b ou c. Sou honesto, pago minhas contas.

Já tive um problema também que já fui preso, andei de viatura, fui pego lá no palmital, no caldeirão. Estava com uma camisa azul escura, e tinha um meliante que queima o filme da raça, porque realmente era um vagabundo, ele deu um tiro na polícia, para mim se é branco ou se é negro, fez coisa errada, então, é cascudo mesmo, tem que responder na justiça. Por que? Porque eu quase levei por causa dele, quase fui linchado por causa dele. Ai, você pensa por que eu falo assim? Porque eu vi o satanás depois.

Na delegacia, o delegado bateu no meu ombro e disse: “filho pode embora você tá liberado, aqui de vez em quando dá uns B.Os assim”. Aí eu saí correndo todo bambo. Atravessei a pracinha da Savassi, quando eu fui ver, o cara estava atrás do relógio, com uma quadradona enorme, e já me encarou.

Eu fiquei muito assustado, porque não sabia se o cara viria atrás de mim ou dos policiais. Eram dois policiais, um puxou minha camisa. Ai eu disse: oh, calma aí, isso aí machuca, heim. Cadê a arma, cadê a arma? que arma sô! Enfiou a mão dentro da minha camisa, dentro da minha calça, olhou tudo. Só que assim, naquele dia eu fui ver o ensaio do pessoal na igreja, lá no Palmital, que eu conhecia... E assim, eles me abordaram na esquina, mas por que? É aquela história, a gente chama chinês de japonês.

Então além do racismo que existe das vezes que estive com meu patrão eu acredito que ali foi racismo, quando os policiais e pessoas ficam “o que esse pretinho aqui está fazendo ali”, eu sabia que era eu que resolvia a vida do cara, os trabalho do cara. Se eu falasse assim, ele não vai, ele não vai, não faz, ele não faz. Então, essas pessoas não sabem. Eu já tive experiência de viajar para fora do Brasil, eu fui para a Alemanha. A gente pensa assim, cara, alemão é muito racista, mas não, você ver os alemãos com as negras, negra, *negra mesma*, sabe aquelas negras que o cabelo é deste tamanho, os negros também com os cabelos tudo grandão, o cara careção deste tamanho... E assim lá é de boas, todo mundo te cumprimenta, tranquilo, é diferença de alguns locais. Inclusive até outros negros também tem uma espécie de racismo, porque ele se acha moreno, ele acha que é pardo, que há uma diferença, mas não cara, inclusive muito brancos, é!? Todo mundo teve um escravizado... ou um português ou um indigena que pulou a cerca, você não sabe, quem é quem, os gametas estão todos interligados. Eu aprendi que temos que nos sentir mais poderosos, não melhor que o outro, mas não ceder a qualquer imbecil.

Professora: - O empoderamento, o orgulho negro.

Marcos: - Também não acho que seja aquele empoderamento chato, tipo: “vou subir em cima do cara, porque olhou para mim...”

Professora: - Isso é violência, é diferente!

Marcos: - Em todos os sentidos a gente tem que se colocar. É uma coisa que não aprendi com minha mãe, que era muito simples, ela sempre se colocou em segundo ou terceiro lugar. E eu custei aprender, acho que depois de mais velho, agora que fui entender... que não... peraí, meu trabalho tem um valor, eu tenho um valor, entendeu?!

Pedro: - Acredito que é justamente disso que trata o poema.

Professora: - A Maya Angelou também me ensinou esse amor próprio, empoderamento. muitas das vezes, não aprendemos isso em casa, porque nossos pais também foram ensinados de forma diferente. Mas aí, vem pessoas que nos ajudam, sabe?! A Maya me ajudou muito, houve outras pessoas que também me ajudaram, cantoras. A Iza é uma delas.

Marcos: - Quando eu li o poema, eu lembrei da música da Iza, “Pesadão”, não ouço muito o trabalho da Iza, mas essa música me tocou muito também.

Professora: - vamos ouvir agora, então. Vou colocar a música que o Marcos pediu.

Pedro: - Tem uma música do Emicida, *feat* com a Elza. A parte “a felicidade do preto é plena, é quase”. Gostaria de falar sobre essa música, *Ismália*. Conheço um pouco de mitologia... Ícaro tinha um sonho que queria voar, eles tinham asas de cera, e ele queria voar, muito muito alto. Só que se ele voasse muito alto, perto do céu, o sol iria derreter as asas dele. Ele foi amaldiçoado, a vida do Ícaro é essa de voar ao sol, as asas derretem e ele cai, ele tenta de novo, mas ele cai. Nesse contexto, a felicidade do branco é plena e a do negro é quase. Quando se olha no espelho, Ícaro me encarou. É isso, é o preto tentando alcançar o céu, mas há muitos empecilhos. *Ismália* também tem a ver com isso, por ser um poema do simbolismo, do Alphonsus de Guimaraens. Era uma mulher que estava louca, via uma lua no céu, refletindo no mar, ele queria tanto a luz da lua, que foi em direção ao mar, tentando pegar a lua, né, mas morreu afogada. A lua, tentando alcançar o sucesso, morreu afogada. É isso! É isso! Tem tudo a ver com o contexto que estamos analisando. O emicida é foda demais. Ele consegue fazer essas associações.

Maria: - Coloca stand up (música da cantora britânica Cynthia Erivo, a aluna sabia toda música em inglês.)

APÊNDICE C – Plano de aula 01

Plano de aula

Série: Anos finais da EJA. **Disciplina:** Língua Inglesa **Tópico:** Identificar possíveis relações entre duas músicas, uma em língua inglesa, outra em língua portuguesa.

Aulas nº: 1, 2 **Materiais necessários:** televisão ou data show; atividade impressa; acesso à internet.

Conteúdos: Input: vídeo “*Pesadão*”, de Iza com participação especial de Marcelo Falcão; “*Stand up*”, de Cynthia Erivo. Output: realização da atividade impressa sobre a música “*Stand up*”, contemplando as quatro habilidades: a escuta, a fala, a leitura e a escrita (listening, speaking, reading and writing).

Objetivos de aprendizagem: Apresentar um repertório linguístico e cultural familiar. Ambas as letras retratam um contexto específico, isto é, a valorização da cultura negra, construção de identidade e empoderamento. Os elementos presentes nos textos, fortalecem a construção do senso crítico dos/as estudantes, bem como apresentam relações com a realidade do mundo em que vivem.

Habilidade: (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Estrutura/atividade: esse plano contém duas atividades de uma sequência de três planos. Vamos trabalhar com a competência oral, com foco na escuta, realização de atividade impressa, destaque de palavras-chave e construção de pensamento crítico. Para isto, vamos seguir as seguintes orientações:

- Só será usado o videoclipe da música “*Pesadão*”, não é preciso entregar a letra da música impressa, pois o objetivo é fazer uma comparação literária dos textos, de forma oral. Caso precise, o videoclipe pode ser passado mais de uma vez.
- No primeiro dia de aula, serão apresentados apenas os videoclipes das músicas e, em seguida, serão feitas, de forma oral, perguntas sobre os possíveis significados/intencionalidades das compositoras.
- A partir das seguintes perguntas, o/a professor/a mediará a discussão.

Have you already heard these songs? (Vocês já tinham ouvido essas músicas?)
 Do you know the singers? (Vocês conhecem as cantoras?)
 What most grabs your attention in those songs? (O que mais chama sua atenção nessas músicas?)

- No segundo dia, a atividade impressa será entregue aos/as estudantes para ser realizada em sala. É sugerido que a música “*Stand up*” seja novamente ouvida.

Atividade: https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/music/music_vocabulary/STAND_UP_Performed_by_Cynthi_978796/

Vídeo da música “*Pesadão*”: <https://www.youtube.com/watch?v=WyriMOO6rbw>

Vídeo da música “*Stand up*”: <https://www.youtube.com/watch?v=cvFfCUL11I8>

Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

Question 01. Listen to the song and complete the lyrics. (Ouça a música e complete a letra.)

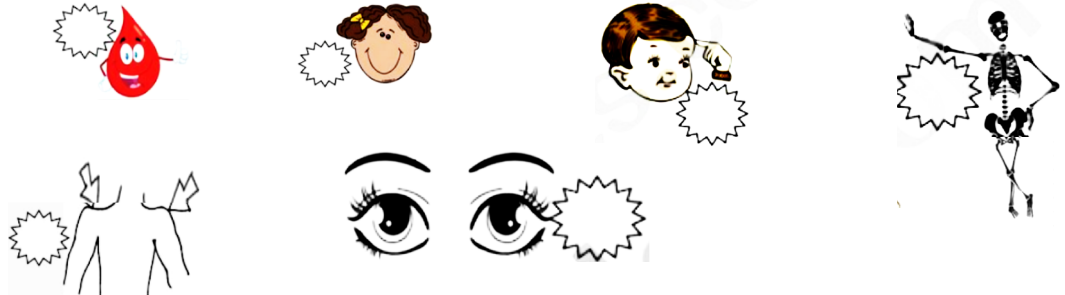
**SUN / GUN / RUN / PEOPLE / STAND UP / HOME /
MORNING / WAY / SHINE / SKY / RIVER / FREEDOM / LORD**

Question 02. What messages does the letter pass along to you? (Que mensagens a letra da música passa para você?)

Question 03. After listening to the song, do you think there is any relationship between the Brazilian song “Pesadão” by Iza? Comment. (Depois de ouvir a música, você acha que existe alguma relação entre a música brasileira “Pesadão” de Iza? Comente.)

Question 04. List the words that have in the human body, with their respective image. (Liste as palavras que existem no corpo humano com sua respectiva imagem.)

- A) face
- B) shoulders
- C) eyes
- D) head
- E) bones
- F) blood



Question 05. Cynthia Erivo uses some abbreviations in her song. In the English language, there are a lot of words people abbreviate. Relate the words to their abbreviations. (Cynthia Erivo usa algumas abreviaturas em sua música. Na língua inglesa, há muitas palavras que as pessoas abreviam. Relacione as palavras com suas abreviaturas.)

- | | |
|-----------|----------------------|
| A) I'll | () I am |
| B) gonna | () because |
| C) don't | () what's is |
| D) I'm | () do not |
| E) "cause | () going to |
| F) that's | () we are |
| G) we're | () that is |
| H) what's | () I will |

Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

Stand Up - Performed by Cynthia Erivo

I been walkin'
 With my face turned to the _____
 Weight on my shoulders
 A bullet in my _____
 Oh, I got eyes in the back of my head
 Just in case I have to _____
 I do what I can, when I can, while I can, for my _____
 While the clouds roll back and the stars fill the night



That's when I'm gonna _____
 Take my people with me
 Together we are going
 To a brand new _____
 Far across the river
 Can you hear freedom calling?
 Calling me to answer
 Gonna keep on keepin' on
 I can feel it in my bones

Early in the _____
 Before the Sun begins to _____
 We're gonna start movin'
 Towards that separating line
 I'm wadin' through muddy waters
 You know I got a made up mind
 And I don't mind if I lose any blood on the _____
 to salvation
 And I'll fight with the strength that I got until I die

So I'm gonna stand up
 Take my people with me
 Together we are going
 To a brand new home
 Far across the _____
 I hear freedom calling
 Calling me to answer
 Gonna keep on keepin' on
 I can feel it in my bones

I go to prepare a place for you
 I go to prepare a place for you

Levantar

Eu tenho andado
 Com meu rosto virado para o sol
 Peso nos meus ombros
 Uma bala na minha arma
 Oh, eu tenho olhos atrás da minha cabeça
 Para o caso de eu ter que correr
 Faço o que posso, quando posso, enquanto posso, pelo
 meu povo
 Enquanto as nuvens se esparsam e as estrelas enchem a
 noite

É quando eu vou me levantar
 Levar meu povo comigo
 Juntos estamos indo
 Para um novo lar
 Lá do outro lado do rio
 Você pode ouvir a liberdade chamando?
 Me chamando para responder
 Vou continuar continuando
 Eu posso sentir nos meus ossos

Pela manhã bem cedo
 Antes que o Sol comece a brilhar
 Nós vamos começar a nos movimentar
 Em direção a essa linha de separação
 Estou andando pelas águas lamacentas
 Você sabe que eu sou decidida
 E eu não me importo se eu perder um pouco de sangue a
 caminho da salvação
 E lutarei com a força que tenho até morrer

Me levantar
 Levar meu povo comigo
 Juntos estamos indo
 Para um novo lar
 Lá do outro lado do rio
 Eu ouço a liberdade chamando
 Me chamando para responder
 Vou continuar continuando
 Eu posso sentir nos meus ossos

Eu vou preparar um lugar pra você
 Eu vou preparar um lugar pra você

APÊNDICE D – Plano de aula 02**Plano de aula**

Série: Anos finais da EJA

Disciplina: Língua Inglesa

Tópico: Maya Angelou's biography

Aulas nº: 3, 4

Materiais necessários: televisão ou data show; atividade impressa, acesso à internet.

Contents: Input: vídeo sobre a biografia de Maya Angelou. Output: atividade impressa e quiz sobre a vida pessoal e profissional de Maya Angelou.

Objetivos de aprendizagem: Apresentar os aspectos da vida social, pessoal e profissional de Maya Angelou, pontuando as principais ações e experiências, bem como seus legados.

Habilidade: (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

Estrutura/atividade: esse plano contém duas atividades de uma sequência de três planos que trabalha a competência oral, com foco na leitura e compreensão de texto/vídeo biográfico, destaque de palavras-chave e construção do pensamento crítico. As atividades devem ser usadas de forma articulada, pois cada um apresenta alternativas para uso em sequência.

Antes de realizar a atividade impressa, é sugerido assistir ao vídeo sobre Maya Angelou: <https://www.youtube.com/watch?v=oZo0oAS1IGk>. O vídeo contém duração de mais de 13m40s, assim, é preferível fazer cortes ao longo da apresentação do mesmo. A escolha por um vídeo em português é devido à não disponibilidade de uma versão legendada. Caso seja preferível apenas em inglês, tem-se como sugestão o seguinte vídeo: “*Biography, Books, Poems, & Facts*”: <https://www.youtube.com/watch?v=AggBniwXwzM&t=106s>

Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____



Right Choice

Recall what you've learned about Maya Angelou by answering the following questions. Encircle the letter of the best answer.

What is Maya Angelou's first book?

- A. I Know Why The Caged Bird Sings
- B. And Still I Rise

What play did Maya Angelou earn a Tony Award for?

- A. Look Back
- B. Look Away

What is the name of Maya Angelou's son?

- A. Gunn Johnson
- B. Guy Johnson

What university did Maya Angelou first teach in?

- A. One Forest University
- B. Wake Forest University

What is the name of the leader to whom Maya Angelou write an elegy for?

- A. Martin Luther King, Jr.
- B. Nelson Mandela

At what age did Maya Angelou die?

- A. 86 years old
- B. 96 years old

What film did Maya Angelou write that made her one of the first African-American female screenplay writers?

- A. Atlanta, Georgia
- B. Georgia, Georgia



Fonte:

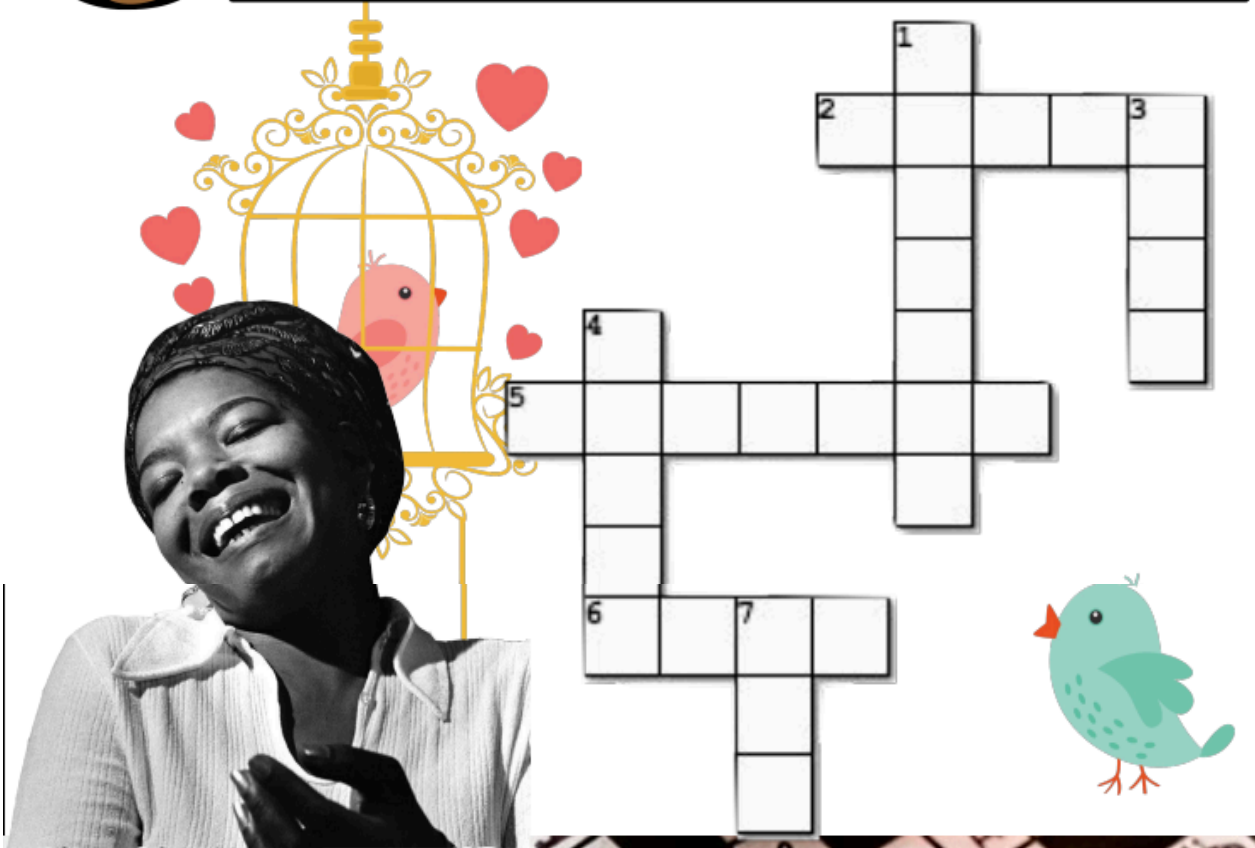
https://bridgeprepgreatermiami.com/ourpages/auto/2020/4/6/43386040/MayaAngelouInfo_ActivityPacket.pdf

Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____



Book Title Crossword

Complete the crossword puzzle by supplying the word that will complete Maya Angelou's book title.



ACROSS	DOWN
2. All God's Children Need Traveling _____	1. My Painted House, My Friendly _____ and Me
3. Wouldn't Take Nothing For My _____ Now	3. _____ Flung up to Heaven
5. Gather Together In My _____	4. The Heart of a _____
	7. Mom & Me & _____

Fonte:

https://bridgeprepgreatermiami.com/ourpages/auto/2020/4/6/43386040/MayaAngelouInfo_ActivityPacket.pdf

APÊNDICE E – Plano de aula 03

Plano de aula



Série: Anos finais da EJA.

Disciplina: Língua Inglesa.

Tópico: Identificação de Elementos Literários.

Aulas nº: 4, 5

Materiais necessários: televisão ou data show; atividade impressa.

Contents: Input: “*Still I Rise*”, de Maya Angelou (Live performance); “*Ainda assim eu me levanto*” (*Still I rise*), de Maya Angelou por Brenda Ligia. Output: identificar, descrever e ilustrar três figuras de linguagem no poema em estudo.

Objetivo de aprendizagem: Reconhecer a representação do imaginário no texto poético, bem como a função social da literatura, no que condiz às relações entre realidade e ficção.

Habilidade: (EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

Estrutura/atividade: esse plano contém uma atividades de uma sequência de três planos que trabalha a competência oral, com foco na leitura e compreensão de texto poético, destaque de palavras-chave e identificação de figuras de linguagem. A realização da atividade seguirá a seguinte ordem:

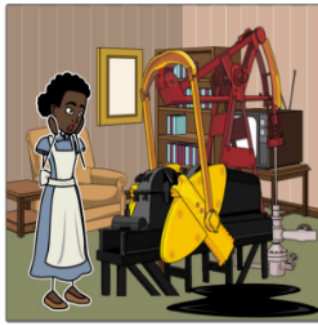
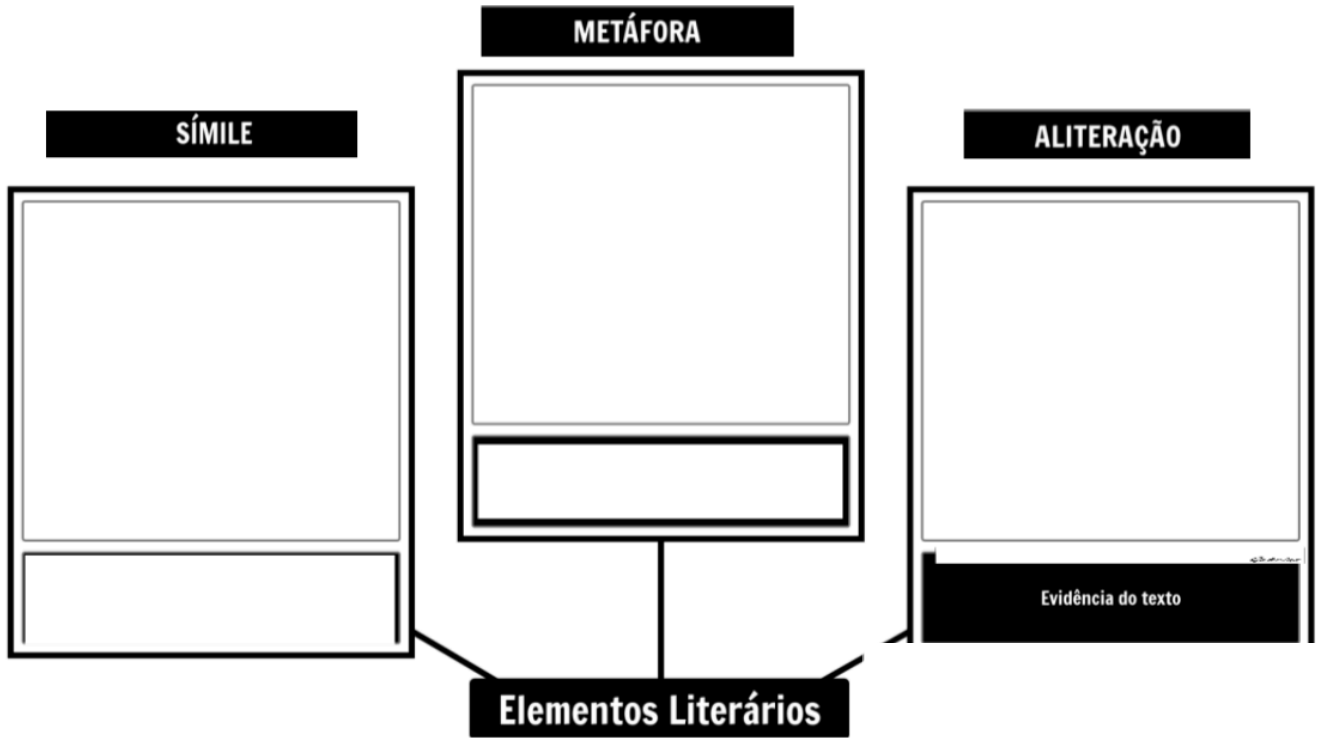
1. Explicação sobre as três figuras de linguagem descritas abaixo.
2. Orientação para ilustrar cada exemplo usando como referência as cenas, personagens e itens.
3. Na caixa de descrição, direcionar a identificação do trecho do poema correspondente, isto é, a frase que retrata a figura de linguagem.
4. O último momento, será destinado à análise crítica sobre os elementos literários presentes na atividade e sua ligação com a realidade atual.

Metáfora (metaphor): é utilizada para fazer a comparação entre dois ou mais elementos sem utilizar termos que indiquem que uma comparação está sendo feita, deixando de forma implícita. Exemplo presente no poema:

Aliteração (alliteration): é caracterizada pela repetição consecutiva de sons consonantais idênticos ou parecidos, principalmente em versos e frases.

Símile (simile): é uma comparação que se constitui pelas relações entre as palavras. Isto é, um recurso da linguagem que altera os sentidos de uma expressão e classifica-se como uma figura de palavra.

Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____



Fonte: <https://www.storyboardthat.com/assignment/666878?initialTab=edit&firstPageInTrial=False>

APÊNDICE F – E-book

AFRO LETRAR-SE

A POESIA DE MAYA ANGELOU COMO PRÁTICA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NA EJA



Lucimeire dos Passos Rodrigues

Lucimeire dos Passos Rodrigues

AFRO LETRAR-SE

A POESIA DE MAYA ANGELOU COMO PRÁTICA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NA EJA

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2023

Professora Mestra

Lucimeire dos Passos Rodrigues

Projeto gráfico e diagramação

Douglas Martins

Juan Miguel

Coordenação do projeto gráfico

Glaucinei Rodrigues Corrêa

Luísa Duarte

Projeto de Extensão Design & Educação

R696a

Rodrigues, Lucimeire dos Passos, 1995-

Afroletrar-se [recurso eletrônico] : a poesia de Maya Angelou como prática de letramento literário racial na EJA / Lucimeire dos Passos Rodrigues. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, 2023. [27] p. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Afroletrar-se em aulas de inglês [manuscrito] : a poesia de Maya Angelou como prática de letramento literário e racial na EJA / Lucimeire dos Passos Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023. -- 99, [27] : enc, il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Miria Gomes de Oliveira.]

1. Angelou, Maya. -- And still I rise -- Crítica e interpretação. 2. Língua inglesa -- Estudo e ensino (Educação de adultos). 3. Língua inglesa -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Letramento. 5. Leitura. 6. Literatura -- Estudo e ensino (Educação de adultos).

I. Título. II. Oliveira, Miria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 428.07

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

sumário

01 plano de aula ... p.6

02 plano de aula ... p.13

03 plano de aula ... p.19



PLANO de AULA 01



01

Aula 1 Aula 2

Identificar possíveis relações entre duas músicas, uma em língua inglesa, outra em língua portuguesa



Recurso Digital

INGLÊS
EJA

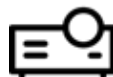
INICIO DA JORNADA



Materiais necessários

Para essa jornada serão necessários os seguintes recursos:

- > televisão ou data-show;
- > atividade impressa;
- > acesso à internet



Conteúdo

- > **Input:** vídeo “Pesadão”, da cantora Iza com participação especial de Marcelo Falcão; “Stand up”, da cantora Cynthia Erivo.
- > **Output:** realização da atividade impressa sobre a música “Stand up”, contemplando as quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita (listening, speaking, reading and writing).

Objetivos de aprendizagem

Apresentar um repertório linguístico e cultural familiar. Ambas as letras retratam um contexto específico, isto é, a valorização da cultura negra, construção de identidade e empoderamento. Os elementos presentes nos textos, fortalecem a construção do senso crítico dos/as estudantes, bem como apresentam relações com a realidade do mundo em que vivem.

Habilidades

(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Estrutura/atividade

Esse plano contém duas atividades de uma sequência de três planos. Vamos trabalhar com a competência oral, com foco na escuta, realização de atividade impressa, destaque de palavras-chave e construção de pensamento crítico. Para isto, vamos seguir as seguintes orientações:

1. Só será usado o videoclipe da música “Pesadão”, não é preciso entregar a letra da música impressa, pois o objetivo é fazer uma comparação literária dos textos, de forma oral. Caso precise, o videoclipe pode ser passado mais de uma vez.



Música: IZA - Pesadão

<https://youtu.be/WyriMO06rbw>

2. No primeiro dia de aula, serão apresentados apenas os vídeos das músicas e, em seguida, serão feitas, de forma oral, perguntas sobre os possíveis significados/intencionalidades das compositoras.

3. A partir das seguintes perguntas, o/a professor/a mediará a discussão:

Have you already heard these songs? (Vocês já tinham ouvido essas músicas?)

Do you know the singers? (Vocês conhecem as cantoras?)

What most caught your attention in those songs? (O que mais chamou sua atenção nessas músicas?)

4. No segundo dia, a atividade impressa será entregue aos/as estudantes para ser realizada em sala. É sugerido que a música "Stand up" seja novamente ouvida.



Música: Cynthia Erivo - Stand Up

<https://youtu.be/cvFfCUL1I18>





Música: Cynthia Erivo - Stand Up

I been walkin'
With my face turned to the _____
Weight on my shoulders
A bullet in my _____
Oh, I got eyes in the back of my head
Just in case I have to _____
I do what I can, when I can, while I can, for my _____
While the clouds roll back and the stars fill the night

That's when I'm gonna _____
Take my people with me
Together we are going
To a brand new _____
Far across the river
Can you hear freedom calling?
Calling me to answer
Gonna keep on keepin' on
I can feel it in my bones

Early in the _____
Before the Sun begins to _____
We're gonna start movin'
Towards that separating line
I'm wadin' through muddy waters
You know I got a made up mind
And I don't mind if I lose any blood on the _____ to salvation
And I'll fight with the strength that I got until I die

So I'm gonna stand up
Take my people with me
Together we are going
To a brand new _____
Far across the river
Can you hear _____ calling?
Calling me to answer
Gonna keep on keepin' on
And I know what's around the bend
Might be hard to face 'cause I'm alone
And I just might fail
But _____ knows I tried
Sure as stars fill up the _____

Stand up
Take my people with me
Together we are going
To a brand new home
Far across the _____
I hear freedom calling
Calling me to answer
Gonna keep on keepin' on
I can feel it in my bones

I go to prepare a place for you
I go to prepare a place for you

Eu tenho andado
Com meu rosto virado para o sol
Peso nos meus ombros
Uma bala na minha arma
Oh, eu tenho olhos atrás da minha cabeça
Para o caso de eu ter que correr
Faço o que posso, quando posso, enquanto posso,
pelo meu povo
Enquanto as nuvens se esparsam e as estrelas
enchem a noite

É quando eu vou me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo
Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Você pode ouvir a liberdade chamando?
Me chamando para responder
Vou continuar continuando
Eu posso sentir nos meus ossos

Pela manhã bem cedo
Antes que o Sol comece a brilhar
Nós vamos começar a nos movimentar
Em direção a essa linha de separação
Estou andando pelas águas lamacentas
Você sabe que eu sou decidida
E eu não me importo se eu perder um pouco de
sangue a caminho da salvação
E lutarei com a força que tenho até morrer

Então eu vou me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo
Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Você pode ouvir a liberdade chamando?
Me chamando para responder
Vou continuar continuando
E eu sei o que há depois da curva
Pode ser difícil de enfrentar, porque estou
sozinha
E eu provavelmente irei falhar
Mas Deus sabe que eu tentei
Tão claro quanto as estrelas enchem o céu

Me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo
Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Eu ouço a liberdade chamando
Me chamando para responder
Vou continuar continuando
Eu posso sentir nos meus ossos

Eu vou preparar um lugar pra você
Eu vou preparar um lugar pra você



Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

01. Listen to the song and complete the lyrics. (Ouça a música e complete a letra.)

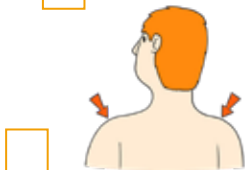
**SUN / GUN / RUN / PEOPLE / STAND UP / HOME /
MORNING / WAY / SHINE / SKY / RIVER / FREEDOM / LORD**

02. What messages does the lyrics pass along to you? (Que mensagens a letra da música passa para você?)

03. After listening to the song, do you think there is any relationship between the Brazilian song "Pesadão" by Iza? Comment. (Depois de ouvir a música, você acha que existe alguma relação com a música brasileira "Pesadão" de Iza? Comente.)

04. List the words that have in the human body, with their respective image. (Liste as palavras que existem no corpo humano com sua respectiva imagem.)

- A) face
- B) shoulders
- C) eyes
- D) head
- E) bones





PLANO de AULA 02

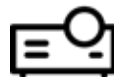




Materiais necessários

Para essa jornada serão necessários os seguintes recursos:

- > televisão ou data-show;
- > atividade impressa;
- > acesso à internet



Conteúdo

- > Input: vídeo sobre a biografia de Maya Angelou.
- > Output: atividade impressa e quiz sobre a vida pessoal e profissional de Maya Angelou.

Objetivos de aprendizagem

Apresentar os aspectos da vida social, pessoal e profissional de Maya Angelou, pontuando as principais ações e experiências, bem como seus legados.

Habilidades

(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

Estrutura/atividade

Esse plano contém duas atividades de uma sequência de três planos que trabalha a competência oral, com foco na leitura e compreensão de texto/vídeo biográfico, destaque de palavras-chave e construção do pensamento crítico. As atividades devem ser usadas de forma articulada, pois cada uma apresenta alternativas para uso em sequência.

1. Antes de realizar a atividade impressa, é sugerido assistir ao vídeo sobre Maya Angelou. O vídeo contém duração de mais de 13m40s, assim, é preferível fazer cortes ao longo da apresentação do mesmo.



Recurso Digital

INGLÊS
EJA



Bio: Maya Angelou (Português)
<https://youtu.be/oZo0oAS1IGk>



Bio: Maya Angelou (Inglês)
<https://youtu.be/AggBniwXwzM>

You may write me down in history
With your bitter, twisted lies,
You may trod me in the very dirt
But still, like dust, I'll rise.

Does my sassiness upset you?
Why are you beset with gloom?
'Cause I walk like I've got oil wells
Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,
With the certainty of tides,
Just like hopes springing high,
Still I'll rise.





Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

Recall what you've learned about Maya Angelou by answering the following questions. Choose the correct answer. (Lembre-se do que você aprendeu sobre Maya Angelou respondendo as seguintes perguntas. Escolha a resposta correta.)

1. What is Maya Angelou's first book? (Qual é o primeiro livro de Maya Angelou?)

- A) I know why the caged bird sings
- B) And still i rise

2. What play did Maya Angelou earn a Tony Award for? (Por qual peça Maya Angelou ganhou o Tony Award?)

- A) Look back
- B) Look Away

3. What is the name of Maya Angelou's son? (Qual o nome do filho de Maya Angelou?)

- A) Gunn Johnson
- B) Guy Johnson

4. What University did Maya Angelou first teach in? (Em que faculdade Maya Angelou lecionou a primeira vez?)

- A) One Forest University
- B) Wake Forest University

5. What is the name of the leader to whom Maya Angelou write an elegy for? (Qual é o nome do líder para quem Maya Angelou escreveu uma elegia?)

- A) Martin Luther King Jr.
- B) Nelson Mandela

6. At what age did Maya Angelou die? (Com que idade Maya Angelou morreu?)

- A) 86 years old
- B) 96 years old

7. What filme did Maya Angelou write that made her one of the first African-American female screenplay writers ? (Que filme Maia Angelou escreveu que a tornou uma das primeiras roteiristas afro-americanas?)

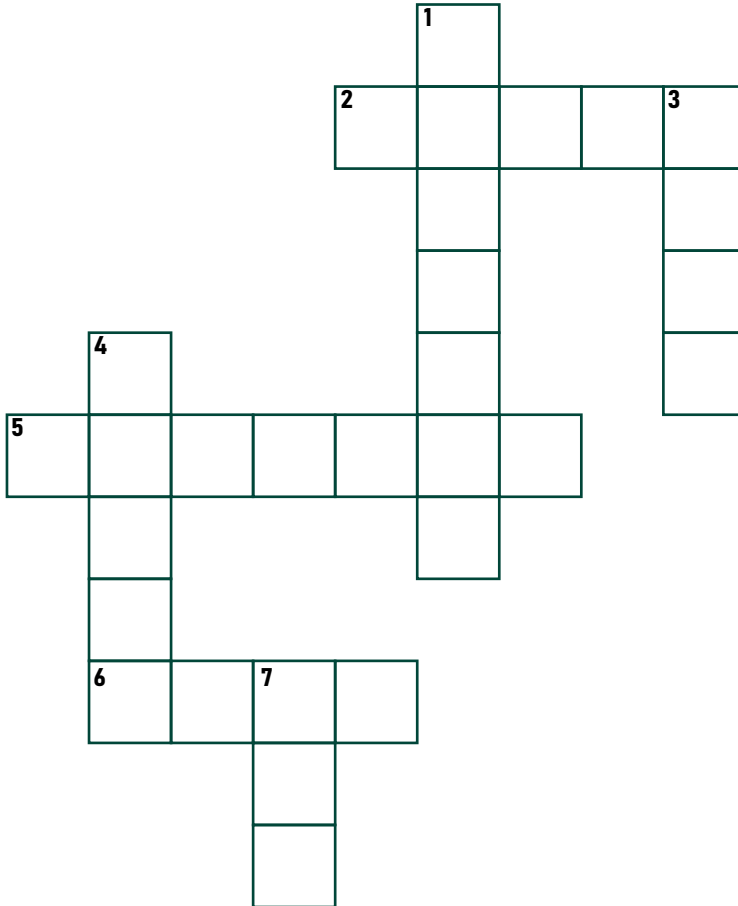
- A) Atlanta, Georgia
- B) Georgia, Georgia



Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

BOOK TITLE CROSSWORD

Complete the crossword puzzle by supplying the word that will complete Maya Angelou's book title. (Complete as palavras cruzadas com a palavra que completará o título do livro de Maya Angelou.)



ACROSS

DOWN

- 2. All god's children need traveling _____
- 3. Wouldn't take nothing for my _____ now
- 5. Gather together in my _____

- 1. My painted house, my friendly _____ and me
- 6. _____ flung up to heaven
- 4. The heart of a _____
- 6. Mom & me & _____



PLANO de AULA 03

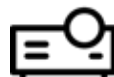




Materiais necessários

Para essa jornada serão necessários os seguintes recursos:

- > televisão ou data-show;
- > atividade impressa;
- > acesso à internet



Conteúdo

- > **Input:** Input: “Still I Rise”, de Maya Angelou (Live performance); “Ainda assim eu me levanto” (Still I rise), de Maya Angelou por Brenda Ligia.
- > **Output:** Identificar, descrever e ilustrar três figuras de linguagem no poema em estudo.

Objetivos de aprendizagem

Reconhecer a representação do imaginário no texto poético, bem como a função social da literatura, no que condiz às relações entre realidade e ficção.

Habilidades

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

Estrutura/atividade

Esse plano contém duas atividades de uma sequência de três planos que trabalha a competência oral, com foco na leitura e compreensão de texto poético, destaque de palavras-chave e identificação de figuras de linguagem. A realização das atividades seguirá a seguinte ordem:

1. Explicação sobre as três figuras de linguagem descritas abaixo.
2. Orientação para ilustrar cada exemplo usando como referência as cenas, personagens e itens.
3. Na caixa de descrição, direcionar a identificação do trecho do poema correspondente, isto é, a frase que retrata a figura de linguagem.
4. No último momento, será destinado à análise crítica sobre os elementos literários presentes na atividade e sua ligação com a realidade atual.



Recurso Digital

Metáfora (metaphor): produz sentidos figurados por meio de comparações. Também é recurso expressivo. Ex.: Seu coração é uma pedra!

Aliteração (alliteration): repetição de sons consonantais. (consoantes). Ex.: Boi bem bravo.

Símile (simile): refere-se àquilo que é semelhante, parecido. Ex.: Ela nadou como um peixe.



'Still I Rise' (Live performance)
https://youtu.be/qviM_GnJb0M



'Still I Rise' - Brenda Ligia
<https://youtu.be/2zVSutCK9mE>





Ainda me levanto (And Still I rise) - Maya Angelou

Podes inscrever-me na História
Em mentiras amargas e retorcidas.
Podes espezinhar-me no chão sujo
Mas ainda assim, como a poeira, vou-me levantar.

Minha impertinência incomoda?
Por que ficas soturno
Ao me ver andar como se tivesse em casa
Poços de petróleo jorrando?

Como as luas e como os sóis,
Como a constância das marés,
Como a esperança alçando voo,
Assim me levanto.

Querias ver-me alquebrada?
Cabeça pensa e olhos baixos?
Ombros caídos como lágrimas,
Enfraquecida de tanto pranto?

Minha altivez o ofende?
Não leve tão a peito assim:
Eu rio como quem minera ouro
Em seu próprio quintal

Podes fuzilar-me com palavras
Podes lanhar-me com os olhos
Podes matar-me com malevolência
Mas ainda assim, como o ar, eu me levanto

Minha sensualidade perturba?
Por acaso te surpreende
Que eu dance como quem tem diamantes
Ali onde as coxas se encontram?

Do fundo das cabanas da humilhação
Me levanto
Do fundo de um pretérito enraizado na dor
Me levanto
Sou um oceano negro, marulhando e infinito,
Sou maré em preamar

Para além de atrozes noites de terror
Me levanto
Rumo a uma aurora deslumbrante
Me levanto
Trazendo as oferendas de meus ancestrais
Portando o sonho e a esperança do escravo
Ainda me levanto
Me levanto
Me levanto

Traduzido por Mauro Catapodis

You may write me down in history
With your bitter, twisted lies,
You may trod me in the very dirt
But still, like dust, I'll rise.

Does my sassiness upset you?
Why are you beset with gloom?
'Cause I walk like I've got oil wells
Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,
With the certainty of tides,
Just like hopes springing high,
Still I'll rise.

Did you want to see me broken?
Bowed head and lowered eyes?
Shoulders falling down like teardrops,
Weakened by my soulful cries?

Does my haughtiness offend you?
Don't you take it awful hard
'Cause I laugh like I've got gold mines
Diggin' in my own backyard.

You may shoot me with your words,
You may cut me with your eyes,
You may kill me with your hatefulness,
But still, like air, I'll rise.

Does my sexiness upset you?
Does it come as a surprise
That I dance like I've got diamonds
At the meeting of my thighs?

Out of the huts of history's shame
I rise
Up from a past that's rooted in pain
I rise
I'm a black ocean, leaping and wide,
Welling and swelling I bear in the tide.

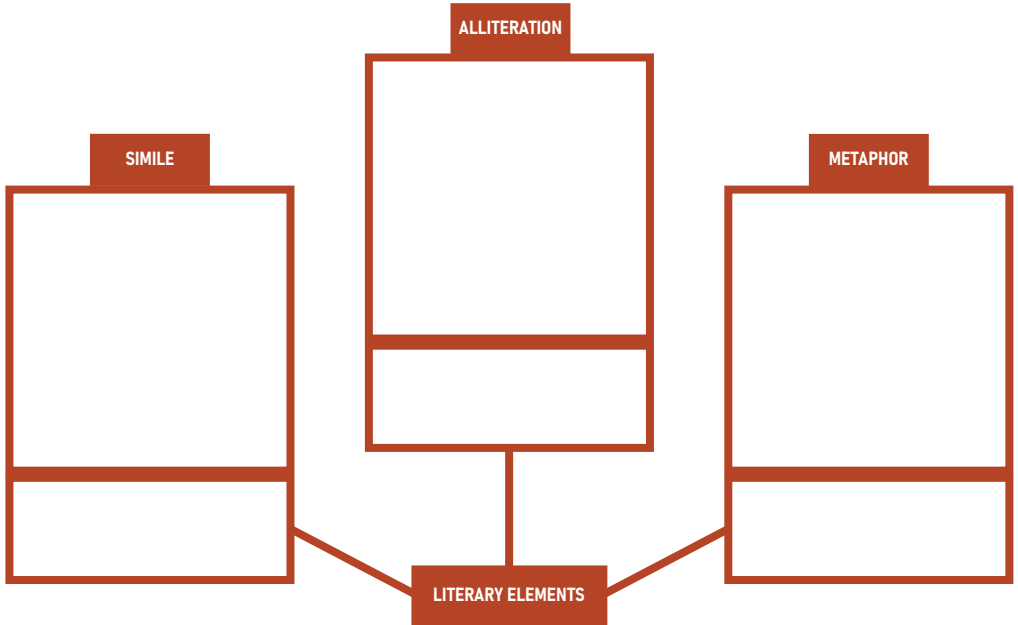
Leaving behind nights of terror and fear
I rise
Into a daybreak that's wondrously clear
I rise
Bringing the gifts that my ancestors gave,
I am the dream and the hope of the slave.
I rise
I rise
I rise.



Student: _____ Grade: _____ Teacher: _____

1. In the description box, direct in identification of the corresponding poem excerpt that portrays the figure of speech. (Na caixa de descrição, direcionar a identificação do trecho do poema correspondente que retrata a figura de linguagem.)

2. Illustrate each example using scenes, characters, and items as references (Ilustrar cada exemplo usando como referência as cenas, personagens e itens.)



“Cause I walk like I’ve got oil wells Pumping my living room”

“You may cut me with your eyes”

“Huts of history’s shame”



Text-Based Questions

1. Who do you think the narrator is “speaking to”? (1-4) (Com quem você acha que o narrador está “falando”?)

2. How does the speaker walk? (7) (Como o eu poético anda?)

3. What 4 things does she compare herself to in this stanza? (9-11) (Quais são as 4 coisas que ela se compara nesta estrofe?)

4. What actions are described in stanza 4? (13-16) (Quais ações são descritas na estrofe 4?)

5. What would be the effect of having gold mines in your backyard? (19) (Qual seria o efeito de ter minas de ouro em seu quintal em sua vida?)

6. a. What is she “shot” with? (21) (Com o que ela foi atingida/alvo)

b. What is she “cut” with? (22) (Com o que ela foi cortada?)

c. What is she “killed” with? (23) (Com o que ela foi atingida/assassinada)

7. Where is she coming “out of” and “up from”? (29-31) (De onde ela está vindo “out of” e “up from”?)

8. What are TWO things she says she “is” in the last stanza? (Quais são as duas coisas que ela diz que “é” na última estrofe?)

Text (poem)

(1) You may write me down in history
With your bitter, twisted lies,
You may tread me in the very dirt
But still, like dust, I'll rise.

(5) Does my sassiness* upset you?
Why are you beset* with gloom?
'Cause I walk like I've got oil wells
Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,
(10) With the certainty of tides,
Just like hopes springing high,
Still I'll rise.

Did you want to see me broken?
Bowed head and lowered eyes?
(15) Shoulders falling down like teardrops.
Weakened by my soulful cries.

Does my haughtiness offend you?
Don't you take it awful hard
'Cause I laugh like I've got gold mines
(20) Diggin' in my own back yard.

You may shoot me with your words,
You may cut me with your eyes,
You may kill me with your hatefulness,
But still, like air, I'll rise.

(25) Does my sexiness upset you?
Does it come as a surprise
That I dance like I've got diamonds
At the meeting of my thighs?
Out of the huts of history's shame

(30) I rise
Up from a past that's rooted in pain
I rise
I'm a black ocean, leaping and wide,
Welling and swelling I bear in the tide.

(35) Leaving behind nights of terror and fear
I rise
Into a daybreak that's wondrously clear
I rise
Bringing the gifts that my ancestors gave,
(40) I am the dream and the hope of the
slave. I rise. I rise.
I rise.



PLANO DE AULA 01

Música: Cynthia Erivo - Stand Up - PG 10 - 11

1. SUN - GUN - RUN - PEOPLE - STAND UP - HOME - MORNING - SHINE - WAY - HOME - FREEDOM - LORD - SKY - RIVER
2. PERSONAL ANSWER
3. PERSONAL ANSWER
4. A) FACE / ROSTO
B) SHOULDERS / OMBROS
C) EYES / OLHOS
D) HEAD / CABEÇA
E) BONES / OSSOS
5. (D) I am
(E) because
(H) what is
(C) do not
(B) going to
(G) we are
(F) that is
(A) I will

PLANO DE AULA 02 - PG 16

1. A) I know why the caged bird sings
2. B) Look Away
3. B) Guy Johnson
4. B) Wake Forest University
5. A) 86 years old
6. B) Georgia, Georgia

BOOK TITLE CROSSWORD - PG 17

ACROSS

DOWN

2. All god's children need traveling **Shoes**
3. Wouldn't take nothing for my **journey** now
5. Gather together in my **name**

1. My painted house, my friendly **chicken** and me
6. **A Song** flung up to heaven
4. The heart of a **woman**
6. Mom & me & **mom**



PLANO DE AULA 03 - PG 23

LITERARY ELEMENTS

SIMILE



A simile is comparison of one thing with another using like or as. An example from the poem is: 'Cause I walk like I've got oil wells pumping in my living room

ALLITERATION



Alliteration is the use of the same letter or sound at the beginning of closely connected words. An example of this from the poem is: Huts of history's shame.

METAPHOR



A metaphor is when something is symbolic of something else. An example from the poem is: 'You may cut me with your eyes. This means that the looks people give her cut like knives.

LITERARY ELEMENTS

TEXT-BASED QUESTIONS - PG 24

1. Personal answer
2. 'Cause I walk like I've got oil wells
3. moons - suns - tides - hopes
4. broken - bowed head - lowered eyes - shoulders falling down
5. Personal answer
6. words
7. eyes
8. hatefulness
9. Out of the huts of history's shame / Up from a past that's rooted in pain
10. I am the dream and the hope of the slave.