



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE LETRAS ARTES E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - PPGE**

Nathália do Nascimento Gonçalves Nolasco

**“LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS”: (RE) (DES)
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA
ESCOLA DE AUTORIA**

Campo Grande, MS
2023

Nathália do Nascimento Gonçalves Nolasco

**“LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS”: (RE) (DES)
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA
ESCOLA DE AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino.

Grupos de Pesquisa: Linguagens e Feminismos: Gênero, Letramentos e Identidades (GELF).

Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político)midiáticas (SuDiC).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Poças Biondo.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine de Moraes Santos.

Campo Grande, MS
2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof.^a Dr.^a Elaine de Moraes Santos (Coorientadora)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/ PR, Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof.^a Dr.^a Izabel Souza do Nascimento (Avaliadora - Membro Titular Externo)
Doutora pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Brasil Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/Natal)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (Avaliador - Membro Interno – Suplente)
Doutor pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Jefferson Gustavo dos Santos Campos (Avaliador Membro Externo – Suplente)
Doutor pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil Universidade Federal de Rondônia (UNIR/ Rondônia)

Há muitas pessoas para as quais eu gostaria de dedicar este escrito. Chegar até aqui foi graças à energia e às orações de muitas pessoas que sonharam e sonham comigo. Dessa forma, na intenção de não traí-las, dedico a minha pesquisa à pessoa que acreditou em mim enquanto eu ainda era uma garotinha, a pessoa que sempre me incentivou a estudar, meu amado avô Hélio Gonçalves. A você que, através de uma cartilha, mostrou-me, desde pequena, que, somente quando nos aperfeiçoamos, é que podemos ser melhores e, sendo melhores, podemos ajudar as pessoas que estão à nossa volta.

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento se dá a Deus. E, agora, agradecerei a muitas famílias que, em suas variadas formas, ajudaram-me a chegar até aqui, as que se constituem: pela aliança sanguínea, pelos fios de afeto, pelas relações de companheirismo, pelos laços do amor e pelos elos de amizade.

Aos meus pais e a meu irmão que, mesmo distantes, sempre me colocavam em suas orações e, por todas as vezes em que estiveram por perto, souberam me cuidar, seja com uma palavra ou com uma comidinha que chegava à minha casa.

À minha pequena Helena, que, mesmo com seus cinco anos de idade, soube compreender a importância dessa jornada até aqui. Graças a ela, a vida é mais feliz.

A Rudson Nolasco de Abreu, que soube ser gentil e afetuoso nos meus momentos de desespero e angústia, que me assolavam pelas atividades que precisava desenvolver na pesquisa. Graças a ele, em vários momentos deste turbilhão de sentimentos e ações, eu pude focar no que precisava ser feito, enquanto ele tomava conta do nosso grande amor.

À orientadora Fabiana Poças Biondo, que soube acreditar em mim e, com seu olhar gentil e seu coração de ouro, introduziu-me nesse universo da pesquisa e me ajudou a chegar até o início de uma nova jornada para mim.

À coorientadora Elaine de Moraes Santos, que ressignificou todo o meu trajeto universitário da graduação. Graças à sua exigência de minha permanência no LABREV, uma vez durante a semana, eu pude conviver em um ambiente de muita alegria, dedicação e, principalmente, de muita união entre os pesquisadores que ali se encontravam.

À minha terapeuta, Nayara França, que me auxiliou nos meus momentos de extrema exigência que eu tinha com a minha escrita, nestes instantes, por acreditar que nada era bom o suficiente. Ela conseguiu destravar meu padrão irreflexivo e me ajudou a sair das travas que me compunham. Sem sua ajuda, eu não conseguiria acreditar o quanto esta pesquisa é importante.

A todos os membros do grupo de pesquisa GELF (Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades), sobretudo por nossas reuniões maravilhosas porque, a cada leitura compartilhada, a cada experiência relatada com vocês, eu percebia que não estava sozinha em minha luta pela educação pública de qualidade. Tenho um carinho especial por este grupo que se tornou uma família.

A todos os membros do grupo de pesquisa SUDIC (Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político) midiáticas), pois, quando nos encontrávamos no LABREV, mesmo estando todos em etapas muito distintas da pesquisa, sabíamos ser um para o outro uma pessoa acolhedora, amável

e gentil. Nas lutas diárias que a pesquisa nos coloca, é maravilhoso ter a certeza de que há um lugar em que podemos recarregar nossas energias, seja com contribuições pontuais em nossa escrita ou como uma companhia para tomar o chá. Meu muito obrigada a vocês.

A todos/todas alunos/alunas que passaram por mim nestes últimos dez anos, se não fosse por vocês, eu jamais me adentraria novamente ao universo acadêmico. Meu muito obrigada pela contribuição direta ou indireta de cada um/uma. Agradeço até os momentos de raiva que vocês me deram, já que, como professora da educação básica, a gente sempre utiliza um enunciado-jargão: “Se eu conseguir fazer a diferença na vida de apenas um/uma aluno/a já me sentirei realizada”. Posso ser mais feliz em dizer, hoje, que sei como fiz a diferença para algumas dezenas de alunos/alunas.

A todas as pessoas que trabalham na escola Amélio, uma instituição que é muito mais do que um local de trabalho pelo qual eu passei: trata-se da minha segunda casa e da minha família que me ajudou a crescer enquanto professora. Sempre sentirei saudades de nossas trocas diárias enquanto tomávamos um chá, ou sentávamos para realizar um planejamento para as aulas ou para os inúmeros projetos que desenvolvíamos. Serei eternamente grata por todas as pessoas que conheci lá.

Às integrantes do clube de leitura Livros e cebolas, pois, uma vez por mês, ao longo dessa jornada, vocês foram meu alento. É sempre bom ter um lugar totalmente diferente do qual você vive rotineiramente, um local que existe apenas para entreter. Eu amo ler, a leitura para mim é como o ar que eu respiro. Sempre sonhei ter um lugar para discutir o que eu estava lendo, e vocês construíram isso. Meu muito obrigada pelos livros e cebolas que partilhamos mensalmente.

Aos amigos da academia Ng Training, uma vez que, para além de exercitar a mente, é crucial que se exercite o corpo, mas, para além da necessidade física, também é preciso ter amigos que nos motivam a perseverar mesmo tendo momentos em que se quer abandonar tudo. Obrigada a vocês por todo encorajamento e alegria que me dão. Logo, eu volto para o grupo de corrida, me aguardem.

À Lorene Tiburtino e à Talita Galvão. Nós nos conhecemos desde o ano de 2019, quando trabalhamos juntas, e foi uma das melhores épocas da minha vida. Depois desse ano, não conseguimos mais o privilégio de trabalhar na mesma escola, contudo sempre conversamos pelo whatsapp e nos encontramos nas reuniões do clube de leitura ou no encontro do grupo “Das lindas do Amélio”. Mesmo não nos vendo diariamente, nós nos amamos e nos apoiamos todos os dias. Meu muito obrigada pela preciosa amizade que nós temos.

À Daniela e Fernanda, que compartilham comigo os medos e inseguranças da maternidade: vocês me ajudam a maternar de forma mais leve. Com nossas conversas, dissipamos nossas culpas e nos apoiamos. Sou grata a Deus por ter vocês e suas famílias em minha vida.

À minha amiga-irmã, Natalia Rosa: afeto, parceria e compreensão resumem muito brevemente a nossa relação. A você sou grata pelas partilhas diárias e pelo consolo de sempre para aqueles momentos em que o fardo pesou demais sobre os meus ombros. Obrigada por me ajudar a escapar das crises de ansiedade e por me auxiliar todos os dias em nosso ambiente de trabalho. Graças a você eu tive um porto seguro quando me senti sozinha.

Às/ aos minhas/meus amigas/os e colegas de trabalho da escola Tito, que ajudaram a conciliar meus horários de estudo com meus horários de trabalho na escola.

A todos os meus demais amigas/os e familiares que me apoiaram e torceram por mim, da sua maneira, através de uma mensagem pelo whatsapp na indicação de uma leitura, pelas suas orações e intenções. Meu muito obrigada pela energia que vocês emanaram a mim.

A todos os professores da Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. Através do conhecimento de vocês, eu pude ter contato com inúmeras teorias e linhas de estudos, obrigada por mostrarem as múltiplas faces da pesquisa.

*Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas –
Filosofia UBUNTU.*

“LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS”: (RE) (DES) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA ESCOLA DE AUTORIA

Este trabalho busca investigar o processo de (des)(re)construção identitária de alunas/os do primeiro ano do ensino médio após o projeto de leitura e produção. “Lendo Mulheres Afro-Brasileiras”, que contempla leitura e discussão de textos voltados à identidade da mulher negra, a fim de trazer para o contexto escolar escritoras negras não canônicas. Para dar corpo à pesquisa, a coleta de dados leva em conta a articulação entre as respostas geradas por meio de um questionário via formulário do Google e os cartazes digitais elaborados pelas/os estudantes como conclusão das atividades empreendidas em uma escola de autoria. No projeto, as turmas leem textos escritos por Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Meimei Basto e Jarid Arraes, enquanto premissa para a reflexão coletiva em torno da temática. A escolha de tais escritoras se dá pela sua importância cultural e por trazerem, em suas produções, a mulher negra como porta-voz de sua história. A base teórica do trabalho pauta-se em estudos sobre letramento crítico (JORDÃO, 2016; FERREIRA, 2014; JESUS; CARBONIERI, 2016; etc.), em diálogo com estudos sobre identidade e sobre gênero, principalmente com foco na questão de representatividade da mulher negra (HALL, 2005; MUNANGA, 2009; GOMES, 2002/2006; WERNECK, 2016, entre outros). A análise dos dados obtidos, por sua vez, desenvolve-se por meio de metodologia interpretativista, cara à Linguística Aplicada, campo em que se insere a proposta (LOPES, 2020). Como resultado, percebemos que as/os alunos/as (res)significaram questões sobre racialidade em suas leituras e produções textuais, bem como construíram suas impressões sobre identidade negra; porém, não chegaram a reconstruir suas identidades - o que acreditamos estar ligado ao pouco tempo de desenvolvimento do projeto de ensino sobre literatura afro-brasileira, sobretudo por termos explorado pouco a discussão com eles a respeito de sua leitura e produção. Assim, salientamos a importância de práticas educacionais de valorização à história e à cultura afro-brasileira, que precisam ainda ser intensificadas nas redes de ensino de educação básica.

Palavras-chave: Identidade. Literatura afro-brasileira. Letramento Crítico.

RESUMEN

Este trabajo busca investigar el proceso de (de)(re)construcción de la identidad de estudiantes del primer año de la enseñanza media después del proyecto de lectura y producción “Lendo Mulhereres Afro-Brasileñas”, que incluye lectura y discusión de textos enfocados en la identidad de las mujeres negras, con el fin de acercar al contexto escolar a las escritoras negras no canónicas. Para dar cuerpo a la investigación, la recolección de datos tiene en cuenta la articulación entre las respuestas generadas a través de un cuestionario a través de un formulario de Google y los carteles digitales elaborados por los estudiantes como conclusión de las actividades realizadas en una escuela de autoría. En el proyecto, las clases leyeron textos escritos por Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Meimei Basto y Jarid Arraes, como premisa para la reflexión colectiva en torno al tema. La elección de estas escritoras se debe a su importancia cultural y porque traen, en sus producciones, a la mujer negra como vocera de su historia. La base teórica del trabajo se sustenta en estudios sobre literacidad (racial) crítico (JORDÃO, 2016; FERREIRA, 2014; JESUS; CARBONIERI, 2016; etc.), en diálogo con estudios sobre identidad y género, centrándose principalmente en la cuestión de la representatividad de la mujer negra (HALL, 2005; MUNANGA, 2009; GOMES, 2002/2006; WERNECK, 2016, entre otros). El análisis de los datos obtenidos, a su vez, se desarrolla a través de una metodología interpretativa, cara a la Lingüística Aplicada, campo en el que se inserta la propuesta (LOPES, 2020). Como resultado, notamos que los estudiantes (re)significaron cuestiones sobre la racialidad en sus lecturas y producciones textuales, así como la construcción de sus impresiones de la identidad negra; sin embargo, no lograron reconstruir sus identidades - lo que creemos está ligado al corto tiempo de desarrollo del proyecto de enseñanza sobre literatura afrobrasileña, principalmente porque poco hemos explorado la discusión con ellos sobre su lectura y producción. Por lo tanto, destacamos la importancia de las prácticas educativas que valoran la historia y la cultura afrobrasileñas, que aún deben intensificarse en las redes de enseñanza de la educación básica.

Palabras llaves: Identidad. Literatura Afrobrasileña. Literacidad Crítico.

ABSTRACT

“READING AFRO-BRAZILIAN WOMEN”: (RE)(DE)CONSTRUCTION IDENTITY AND CRITICAL LITERACY IN A SCHOOL PROGRAM FOR AUTHORSHIP

This work aims to investigate the (re)(de)construction identity process of students in the first year of high school after the reading project called “Lendo Mulheres Afro-Brasileiras”, which contemplates the reading and discussion of texts focused on the identity of black women, in order to bring non-canonical black writers to the school context. To justify the research, the data collected takes into account the articulation through responses of a questionnaire produced on Google Forms, and the digital posters prepared by the students as a conclusion to the activities elaborate in a school program denominated “Escola da Autoria”. In the project, the classmates read texts written by Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Meimei Basto and Jarid Arraes, as a premise for collective reflection about the theme. The choice of such writers is due to their cultural importance and because they bring, in their productions, the black women as a protagonist for their history. The theoretical basis of the work is based on studies on critical literacy (JORDÃO, 2016; FERREIRA, 2014 JESUS; CARBONIERI, 2016), in dialogue with studies about gender and identity, mainly focusing on representativeness of black women (HALL, 2005; MUNANGA, 2009; GOMES, 2002/2006; WERNECK, 2016, among others). The data analysis is developed through an interpretive methodology based on Applied Linguistics, the field in which the proposal is inserted (LOPES, 2020). As a result, we noticed that the students (re)signified questions about race in their readings and textual productions, as well as they built their impressions about black identity; however, they were did not able to manage the reconstruction of their identities — in which we believe is linked to the short time of the project development on Afro-Brazilian literature, mainly because the time was not enough to expand the discussion with them regarding their practices of reading and production. Thus, we stress the importance of educational practices that value Afro-Brazilian history and culture, which still need to be intensified in basic education teaching networks.

Keywords: Identity. Afro-Brazilian Literature. Critical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Capas dos livros do PLP | 62 |
| Figura 2 – As escritoras negras estudadas no PLP | 67 |
| Figura 3 – Mapa das emoções 01 | 75 |
| Figura 4 - Nuvem de palavras | 90 |
| Figura 5 – Mapa das emoções 02 | 110 |
| Figura 6 – Mapa das emoções 03 | 111 |
| Figura 7 – Mapa das emoções 04 | 112 |
| Figura 8 – Mapa das emoções 05 | 113 |
| Figura 9 – Mapa das emoções 06 | 113 |
| Figura 10 – Mapa das emoções 07 | 114 |
| Figura 11 – Mapa das emoções 08 | 115 |
| Figura 12 – Mapa das emoções 09..... | 116 |
| Figura 13 – Mapa das emoções 10..... | 118 |
| Figura 14 – Mapa das emoções 11 | 119 |
| Figura 15 – Fragmento de caderno compartilhado 01 | 124 |
| Figura 16 – Fragmento de caderno compartilhado 02..... | 124 |
| Figura 17 – Fragmento de caderno compartilhado 03 | 125 |
| Figura 18 - Fragmento de caderno compartilhado 04 | 125 |
| Figura 18.1 - Fragmento de caderno compartilhado 04 | 126 |
| Figura 19 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 128 |
| Figura 20 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 130 |
| Figura 21 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 131 |
| Figura 22 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 132 |
| Figura 23 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 133 |
| Figura 24 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 134 |
| Figura 25 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas no Portal Capes..... | 42 |
| Quadro 2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | 47 |
| Quadro 3 – Artigos pesquisados na Scientific Electronic Library on-line (Scielo.org)..... | 50 |
| Quadro 4 – Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp..... | 50 |
| Quadro 5 – Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | 52 |
| Quadro 6 – Organização do projeto de leitura e produção | 65 |
| Quadro 7 – Etapas da execução do projeto de leitura e produção | 74 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|----|
| Foto 1 – Salas de informática e laboratórios..... | 55 |
| Foto 2 – Área verde da escola | 56 |
| Foto 3 – Refeitório da escola | 58 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ANPOLL | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| PPGEL | Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| CEP | Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| COVID19 | (co)rona (vi)rus (d)isease 2019 |
| GELF | Grupo de estudos - Linguagens e Feminismo: Gênero, Letramento e Identidades. |
| SUDIC | Grupo de estudos - Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político) midiáticas. |
| EJUD | Escola judicial |
| EM | Ensino Médio |
| LC | Letramento crítico |
| PL | Projeto de leitura |
| LA | Linguística aplicada |
| LRC | Letramento racial crítico |
| PLP | Projeto de leitura e produção |
| TCLE | Termo de consentimento livre esclarecido |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UERN | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte |
| UEPE | Universidade Estadual de Pernambuco |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNB | Universidade de Brasília |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UEPB | Universidade Estadual da Paraíba |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – 6ª pergunta do questionário | 89 |
| Gráfico 2 – 8ª pergunta do questionário | 94 |
| Gráfico 3 – 9ª pergunta do questionário | 96 |
| Gráfico 4 – 13ª pergunta do questionário | 97 |
| Gráfico 5 – 13ª pergunta do questionário da segunda aplicação | 98 |
| Gráfico 6 – 14ª pergunta do questionário | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 16 |
| 1 RACIALIZAÇÃO E(M) LETRAMENTOS CRÍTICOS | 23 |
| 1.1 Considerações preliminares | 23 |
| 1.2 Sob as lentes dos Letramentos Críticos | 23 |
| 1.2.1 Letramento racial crítico: uma costura a mais | 30 |
| 1.3 (Re) (Des) construção identitária na educação básica pública | 35 |
| 1.4 Das diferenças nas vozes, nos cenários e nas narrativas da pesquisa: o estado da arte..... | 41 |
| 2 PRÁTICAS SOCIAIS E(M) AUTORIAS NA ESCOLA | 54 |
| 2.1 Considerações preliminares | 54 |
| 2.2 Do local em que foram gerados os dados da pesquisa | 55 |
| 2.3 Do público da escola e dos participantes do projeto | 58 |
| 2.4 O projeto de leitura e produção e(m) escola de autoria | 61 |
| 2.4.1 O porquê das escritoras afro-brasileiras | 67 |
| 2.4.2 Das aulas | 73 |
| 2.5 A pesquisa-ação e os estudos aplicados da linguagem | 80 |
| 3 LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS | 83 |
| 3.1 Considerações preliminares | 83 |
| 3.2 Do questionário | 83 |
| 3.3 Dos materiais produzidos | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS | 142 |
| APÊNDICES | 150 |
| APÊNDICE A | 150 |
| APÊNDICE B | 152 |
| APÊNDICE C | 154 |
| ANEXOS | 156 |
| ANEXO 01 - Música | 156 |
| ANEXO 02 – Textos utilizados no projeto de leitura e produção | 157 |
| ANEXO 03 - Transcrição das aulas | 174 |
| ANEXO 04 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos..... | 199 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, apresentamos às nossas alunas e aos nossos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, da educação básica, escritoras/escritores aplaudidos pela Academia Brasileira de Letras, autoras/autores que entram no cânone e são consagradas/os e eternizadas/os. Em geral, não ousamos fugir da linha histórica das escolas literárias com medo de que, sem elas, nossas alunas e nossos alunos sejam privados de conhecer escritas formidáveis. Mas não é só isso! Não arriscamos, por vezes, porque desconhecemos, porque é mais cômodo repetir os ensinamentos da “linha histórica”, normalmente já estabelecida no livro didático. Essa atitude acaba por anular muitas possibilidades de entrar em contato com escritas significativas e de nossas/os alunas/os se identificarem como sujeitos, em sua representatividade. Por esse motivo, e após conhecer e me encantar pelos textos de algumas escritoras negras brasileiras, surgiu em mim a vontade de trabalhar com um projeto de leitura e produção voltado para a literatura afro-brasileira,¹ em minhas aulas na educação básica. Foi desse desejo que surgiu o projeto "Lendo mulheres afro-brasileiras", que viria a se tornar objeto desta pesquisa.

Trabalho² como professora da educação básica desde o ano de 2013; e, na escola onde desenvolvi o projeto de leitura e produção em questão, estou, entre idas e vindas, há seis anos. A escola é da rede estadual de Campo Grande-MS e faz parte do projeto Escola da Autoria, um modelo educacional instaurado no ano de 2017. Em linhas gerais, esse modelo de educação busca desenvolver o protagonismo do educando, por meio de práticas educacionais que os levem a refletir sobre os seus sonhos e a construção do seu projeto de vida.³

Os textos que elegi para a realização da proposta foram: *Silêncio, Sororidade e Logradouro*, de Meimei Bastos; *Invisível e Cuidado*, de Cristiane Sobral; *Os negros e A cultura*, de Maria Carolina de Jesus; *Aqualtune*, de Jarid Arraes e *Ayolwa, a alegria do nosso povo*, de Conceição Evaristo. Tais escritos dialogam entre si, em atividades que foram desenvolvidas

¹ Quando eu iniciei a pesquisa, não tinha conhecimento do uso do termo "literatura negro-brasileira" (CUTI, 2010); meus estudos iniciais partiram da definição de "literatura afro-brasileira" proposta por Eduardo de Assis Duarte em "Por um conceito de literatura afro-brasileira." Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-a-fro-brasileira#:~:text=Eduardo%20de%20Assis%20Duarte%20%2D%20Por.%2Dbrasileira%20%2D%20Literatura%20Afro%2DBrasileira>. Acesso em: 21 fev. 2023. Como desenvolvi o projeto de leitura e produção que informa esta pesquisa a partir deste último termo, escolho utilizá-lo nesta dissertação, ciente da discussão em torno dos conceitos "afro-brasileira" e "negro-brasileira".

² Embora seja adotada a primeira pessoa do plural na dissertação, em alguns momentos, mobilizamos a primeira pessoa quando se trata de trazer meu envolvimento, como professora da educação básica.

³ No capítulo 2, falarei mais sobre as particularidades desta modalidade de ensino e sobre as especificidades da escola.

com o intuito de promover os letramentos críticos⁴ de discentes e fazer com que refletissem sobre sua (re) (des) construção identitária e dos grupos aos quais pertencem em nossa sociedade.

Mas, como eu cheguei a esses textos? No meio de uma vasta literatura recém-descoberta, qual a necessidade de estas cinco escritoras e, especificamente, deste recorte totalmente feminino? Antes de responder às indagações enumeradas, voltemos um pouco para entender quando se iniciou a motivação maior. Minha jornada com a literatura afro-brasileira se iniciou ano de 2019, quando realizei o curso “Empenhadas pela educação”, que une o projeto “Mulheres Inspiradoras” com o programa “Maria Faz a Diferença na Escola” – realizado pelo Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul, por meio da Escola Judicial (Ejud) e da Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar.

Cheguei a esse curso por um desses "acazos" da vida. Enquanto conversava com uma colega de trabalho, em nosso intervalo de aulas na escola, ela comentou que havia se inscrito em um curso que era voltado para a luta e o combate à violência doméstica a partir da literatura, chamado “Empenhadas pela educação”. Fiquei interessada pela temática e pedi a ela que me enviasse o link de inscrição. Como esta formação não foi disponibilizada para todos os docentes da rede estadual de ensino, foi divulgada apenas para coordenadores e gestores educacionais de forma informal, recebi a informação sobre o curso como uma oportunidade e decidi me inscrever para compreender melhor a proposta.

Durante sua realização, estive em contato com juízas, professoras/es e profissionais de gestão educacional dos municípios de Campo Grande, Corumbá, Nova Andradina, Angélica e São Gabriel do Oeste, do estado de Mato Grosso do Sul. A proposta principal era mostrar práticas inovadoras na educação que pudessem auxiliar no combate às desigualdades e violências a que alunas/os estão sujeitas/os. No tocante à agenda de formação, foram dois dias tendo contato com advogadas/os da vara da família e com educadoras/es que demonstraram práticas exitosas em sala de aula.

No curso, conheci o projeto “Mulheres Inspiradoras”, criado pela professora Gina Vieira, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que busca trabalhar com biografias femininas para estimular as/os alunas/alunos a perceberem que há mulheres grandiosas no mundo, mas, principalmente, mulheres reais como as que elas/eles têm em seu âmbito familiar. Para promover a compreensão de mulheres inspiradoras, o projeto se volta para várias leituras biográficas e literárias de algumas dessas mulheres, incentivando a produção de outras biografias sobre mulheres inspiradoras para aqueles que participam do projeto. No âmbito do

⁴ Irei explicar mais detalhadamente a que se refere na seção 1.2 Sob as lentes do Letramento Crítico.

do curso "Empenhadas pela educação", a professora Gina nos indicou a leitura de alguns livros (*Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo; *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai; *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; *Só por hoje não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral; *Um verso e Me*, de Meimei Bastos; *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara e *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga), os quais recebemos após o curso. Além disso, uma das escritoras indicadas, Cristiane Sobral, esteve conosco para uma roda de conversa. Na ocasião, ela discursou sobre sua obra e performou um dos seus poemas. O contato com a Cristiane me fez querer ressignificar minhas aulas: elas precisavam ter aquela emoção que a autora nos deu, a Cristiane e todas as demais escritoras negras precisavam compor, a partir daquele dia, o meu agir docente.

No entanto, eu ainda não conseguia estruturar e transpor didaticamente o conhecimento com o qual eu tive contato. Fui amadurecendo a ideia, utilizando alguns recortes dos textos de Sobral em algumas aulas, na intenção de promover diálogos entre a turma; nada muito concreto, mas fui lendo os livros que adquiri no curso e, a cada obra literária lida, eu sentia que aquilo precisava pertencer ao currículo. No processo, eu não compreendia o apagamento daqueles escritos em minha formação, porém, sabia que era urgente que eles fizessem parte, já que, agora, eu não tinha como negar o que conhecia, como se uma venda tivesse sido retirada de minhas vistas e, sem ela, tudo mudou.

Desta feita, resolvi escrever um projeto de pesquisa e tentar retornar ao ambiente acadêmico, para cursar o Mestrado em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A princípio, sem um norteamento teórico bem definido, pois eu só tinha certeza de uma coisa: minha pesquisa seria pautada em alguma prática pedagógica e na literatura das mulheres negras brasileiras que, naquele momento, atravessavam minhas vivências pessoais e profissionais. Como professora de escola pública, não tinha como me submeter a pesquisas que se distanciassem do meu fazer docente e, como mulher, não poderia deixar de fazer alguma coisa.

Logo após a reestruturação do meu projeto, cheguei à seguinte base teórica para a pesquisa relacionada aos estudos sobre letramento (racial) crítico: Adichie (2009), Candido (2011), Carbonieri (2016), Chartier (1999), Cosson (2012, 2021), Fanon (2008) Ferreira (2014), Gomes (2012), Jordão (2016; 2017), Jordão e Fogaça (2007), Jouve (2013), Martins (2006), Melo (2022), Nascimento (1978), Pereira e Lacerda (2019), Rouxel (2013) e Souza (2009; 2016); aos estudos sobre identidade e sobre gênero, com foco na questão de representatividade da mulher negra: Bhabha (1998), Hall (2005), Gomes (2002, 2006), Munanga (2009), Silva (2012), Werneck (2016), Woodward (2000). A análise dos dados obtidos, por sua vez, é

conduzida por meio de uma pesquisa interpretativista, cara à Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2020), campo em que se insere o trabalho.

Todavia, a reestruturação da minha pesquisa não garantia o cumprimento de minhas ideias, era preciso vivenciá-las; porém, isso só aconteceu depois da incansável submissão do projeto ao Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos. Aliás, no capítulo 2, no item “2.2.2 Das aulas”, discorro sobre essa etapa. Ainda falta uma costura neste enredo sobre o que não foi mencionado: o momento de decidir quais textos literários fariam parte do projeto de leitura e produção em que seriam gerados os dados deste estudo. No capítulo 2, especificamente na seção “2.2 O Projeto de Leitura e Produção E(M) Escola de Autoria”, eu explico como e por que foi somente com a vinda da pandemia, em período de reclusão, quando todas/os nós tivemos que nos afastar fisicamente dos lugares, que eu consegui tempo para voltar à minha biblioteca particular e (re)ler as escritoras negras que compunham meu pequeno acervo.

Foi difícil delimitar as leituras do projeto. Havia momentos em que eu gostaria de trabalhar um romance inteiro com as alunas e os alunos, com a obra Ponciá Vincenzo, de Conceição Evaristo, por exemplo. Em outros, eu preferiria os slams, de Meimei Bastos, e os diários, de Carolina de Jesus. Ainda teve o instante em que os poemas de Cristiane Sobral exigiam que fossem apenas eles, exclusivamente esta escritora. Na verdade, não posso negar que conhecer Cristiane fez com que eu ficasse completamente envolvida pela sua energia.

A princípio, eu pensei em inserir outras escritoras, como: Maria Firmina dos Reis com sua obra *Úrsula*; ou Geni Guimarães, com a obra *Um defeito de cor*; Cidinha da Silva, com a coletânea de contos *Um exu em Nova York*, uma coletânea de poemas organizada por Mel Duarte, intitulada *Querem nos calar*. No entanto, mesmo conhecendo a importância cultural destas escritoras, não conseguia pensar em uma forma de elas comporem a seleção de textos para serem discutidos nas aulas. Também percebi que faltava uma quinta escritora das quatro já escolhidas e, para decidir quem seria, eu optei por verificar quais as regiões do nosso país compunham as outras seleções realizadas. E, com isso, pude perceber que tinha escolhido Cristiane Sobral, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus da região Sudeste e Meimei Bastos da região Centro-Oeste, mas não havia, nesta seleção, ninguém da região Sul, Norte e Nordeste.

Fiquei, então, tentada a refazer as escolhas das escritoras por uma de cada região; pensando desta forma, decidi escolher por uma escritora nordestina: busquei por escritoras negras nordestinas e me deparei com a ilustre Jarid Arraes. Ao observar como se dava o início de sua obra e como ela decidiu escrever cordéis que representassem biografias de mulheres negras, apagadas em nossa história, eu não tive dúvidas de que um de seus cordéis faria parte

do projeto de leitura e produção (PLP).

Ainda falta responder o porquê do recorte sobre o feminino. Mesmo conhecendo outros escritores negros que poderiam compor e mesclar este recorte, eu notei que, quando estudamos literatura brasileira e, aqui, não diferencio o recorte de que tipo de literatura, na grande maioria das vezes, somos levados a obras de escritores homens. Nosso cânone, nossos estudos em geral se voltam para a escrita deles, como se as mulheres não produzissem ou fizessem parte de uma categoria menor de literatura. Entender isso foi um incômodo tão grande que tive que admitir: apenas mulheres iriam compor este recorte, e isso era algo de que eu não abriria mão.

Ao escolher as escritoras que compõem o projeto, ditas no parágrafo acima, decidi não atingir a completude de suas obras, mas sim aquilo que julguei que se adequaria às alunas e aos alunos que teriam contato com estes escritos. Era preciso pensar na linguagem utilizada e nos recursos que estariam disponíveis para o compartilhamento das leituras. Isso porque, mesmo a escola tendo uma biblioteca, não se tinha um vasto acervo de escritoras negras, e as que estavam disponíveis não eram em um número considerável de exemplares, que fossem suficientes para a turma. Logo, eu precisaria prover todo o material necessário para a execução do projeto. Mesmo podendo utilizar de um arquivo digital, em que os discentes teriam acesso pelos seus celulares ou tablets da escola, para mim, quando se trabalha com leitura, é essencial ter o material impresso. Em um mundo ideal, todas/os as/os alunas/alunos teriam os livros físicos em mãos, e não trabalharíamos com recortes, e sim com obras completas. A vida real, entretanto, é diferente. Na educação pública, os recursos e o tempo para estes projetos costumam ser escassos, mesmo estando em uma escola que possui uma estrutura considerada excelente em relação às demais instituições da rede.

Com isso, nas aulas destinadas ao projeto de leitura e produção, trabalhei com as cinco escritoras mencionadas no decorrer de um bimestre, sendo que a leitura de seus textos aconteceu semanalmente, conforme o cronograma estipulado⁵. As/os alunas/alunos que participaram do projeto são do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Mediante esse processo, será que, por meio dos textos escolhidos para sala de aula, é possível propiciar uma leitura de autoidentificação e reconhecimento? Somada a essa questão de pesquisa, está a crença de que, a partir de representações de mulheres negras na escola, as/os sujeitas/os da pesquisa estariam em contato com elementos identitários que possibilitariam a sua representatividade.

Na defesa dessa ideia e com o foco em obras de escritoras afro-brasileiras, em geral não

⁵ O cronograma de execução do projeto de leitura encontra-se na seção “2.2 O projeto de leitura e produção e(m) escola de autoria”.

canônicas, em aulas de Língua Portuguesa, a partir do projeto de leitura e produção descrito, esta pesquisa tem por objetivo principal investigar como se dá o processo de (des) (re) construção identitária dos alunos do primeiro ano do ensino médio após o desenvolvimento projeto de leitura e produção com textos a propósito de questões identitárias e de representação da mulher negra na nossa literatura.

Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos: (i) Averiguar e descrever os modos de identificação e representação dos alunos participantes da pesquisa em termos de gênero e de raça; (ii) Identificar e analisar possíveis mudanças em termos de visão crítica e representação identitária dos alunos antes e após a realização do projeto de leitura e produção; (iii) Discutir as possíveis contribuições de projetos de ensino como o proposto no desenvolvimento dos letramentos críticos dos alunos.

Para seguir tais proposições da pesquisa, traço o seguinte percurso, no capítulo 1, teórico, *Racialização e(m) letramentos críticos*, apresento as questões teóricas que amparam este trabalho. No desmembramento *1.2 Sob as lentes dos letramentos críticos*, discuto como é possível mobilizar a racialização por meio dos letramentos críticos. Em seguida, no tópico *1.2.1 Letramento racial crítico: uma costura a mais*, abordo sobre os aspectos teóricos dessa ramificação dos letramentos. No item *1.3 (Re) (des) construção identitária na educação básica pública*, problematizo as questões identitárias de uma forma mais geral e, mais especificamente, volto-me para as questões de negritude. Para finalizar esse capítulo, a seguir, em *1.4 Das diferenças nas vozes, nos cenários e nas narrativas da pesquisa: o estado da arte*, elenco as principais pesquisas, escolhidas por mim, que dialogam com as questões levantadas aqui.

Posteriormente no capítulo 2, de cunho metodológico, mostro o percurso da criação do projeto de leitura e produção que motivou esta pesquisa. Na seção *2.2 Do local em que foram gerados os dados da pesquisa* e *2.3 Do público da escola e dos participantes da pesquisa*, explico as particularidades do ambiente e do público em que os dados da pesquisa foram gerados. A seguir, em *2.4 O projeto de leitura e produção e(m) escola de autoria*, disserto sobre a estrutura do projeto e quais etapas foram previstas para sua execução. Em *2.4.1 O porquê das escritoras afro-brasileiras*, justifico a escolha das escritoras do projeto. Na sequência, em *2.4.2 Das aulas*, relato como se sucederam as aulas em que os dados foram gerados. E, para finalizar o capítulo, em *2.5 A pesquisa-ação e os estudos aplicados da linguagem*, situo a pesquisa dentro dos estudos aplicados da linguística e a metodologia de pesquisa-ação que ampara os estudos que surgiram a partir do projeto de leitura e produção.

Por fim, no capítulo 3, que é analítico, adentro a descrição e interpretação parcial dos dados gerados em dois momentos. No item *3.2 Do questionário*, apresento as respostas, com o

recorte racial, das/os discentes sobre as questões levantadas e, em seguida, em *3.3 Dos materiais produzidos*, elenco e discuto parte dos materiais entregues pelas/os alunas/os.

1 RACIALIZAÇÃO E(M) LETRAMENTOS CRÍTICOS

1.1 Considerações preliminares

Uma das questões que mobiliza este trabalho, já trazida na introdução, é: como a literatura afro-brasileira costuma ser silenciada nos currículos escolares. Esta afirmação surge ao observar que eu nunca tinha visto, em minha formação acadêmica, escritoras negras em posição de destaque e reconhecimento.

A partir de tal interpretação, discutirei, neste capítulo, como é possível mobilizar a racialização por meio dos letramentos críticos. Para isso, começo usando autores como Carbonieri (2016), Chartier (1999), Cosson (2012, 2021), Jordão (2016; 2017), Jordão e Fogaça (2007), Jouve (2013), Martins (2006), Nascimento (1978) e Rouxel (2013). Na seção “Letramento racial crítico: uma costura a mais” discorro sobre os aspectos teóricos dessa ramificação dos letramentos em minha pesquisa, utilizando-me de teóricos como Adichie (2009), Candido (2011), Fanon (2008), Ferreira (2014), Gomes (2012), Melo (2022), Pereira e Lacerda (2019) e Souza (2009; 2016). Já a seção “O adentramento no conceito de: (Re) (Des) construção identitária e/ou representação?” é construída a partir de discussões promovidas pelos seguintes teóricos: Bhabha (1998), Hall (2005), Gomes (2002, 2006), Munanga (2009), Silva (2012), Werneck (2016), Woodward (2000).

Para encerrar o primeiro capítulo, no item “1.3 Das diferenças nas vozes, nos cenários e nas narrativas da pesquisa: o Estado da Arte”, escrevo sobre as semelhanças e os contrastes encontrados em dissertações, teses, artigos e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o meu projeto de pesquisa.

1.2 Sob as lentes dos letramentos críticos

A pesquisa está alinhada à proposta dos Letramentos Críticos (LC), compreendendo que uma leitura nunca é neutra e, sim, corresponde às interpelações dos sujeitos em suas interpretações. Para Luke (2004; 2012), considerado um dos estudiosos precursores no campo dos LC, trata-se de um termo utilizado para se referir ao uso de tecnologias impressas e de outros meios de produção de linguagem com o objetivo de reconhecer e problematizar normas e sistemas de regras que foram naturalizados na sociedade, buscando transformá-las. Ainda conforme o autor, “[...] desde os projetos educacionais de Freire (1970), no Brasil, abordagens de letramentos críticos têm sido desenvolvidas por meio da teoria feminista, pós-colonial, pós-estruturalista e crítica racial; lingüística crítica e estudos culturais” (LUKE, 2012, p. 05,

tradução minha)⁶. Como se nota, portanto, trata-se de uma abordagem já bastante difundida, no Brasil e no mundo, que tem por característica, ainda, o protagonismo discente; este deverá tornar-se, progressivamente, agente do seu processo de descobrimento das leituras às quais será exposto. Assim, os LC

[...] nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

É importante trabalhar com LC, pois ele promove conscientização e transformação a partir do texto lido. Por meio desse princípio, compreende-se que a/o aluna/o é dotada/o de múltiplos repertórios textuais do mundo no qual vive e sua interpretação é baseada nesses repertórios e na sua compreensão de mundo. Os LC aceitam essa bagagem leitora da/o aluna/o e promove um olhar crítico sobre o exposto. O intuito é fazer com que as/os discentes consigam, através de discussões e reflexões, combaterem, via linguagem, os preconceitos, as desigualdades sociais e as econômicas.

Pela perspectiva dos LC, ao terem contato com o texto, a/o aluna/o deve analisar quais vozes emanam dali, em qual contexto aquele texto foi produzido, em que período foi escrito e publicado, qual a intenção do seu escritor e qual a importância dele para seu processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário de perspectivas nas quais os excertos servem apenas para interpretar quem são seus agentes e suas funções dentro da narrativa. Trata-se, assim, de ver quem eles poderiam ser nesse mundo, o que possibilita alguns questionamentos, conforme a teoria dos LC: o que implica a escolha de determinada/o personagem? E a linguagem utilizada no texto, qual o efeito dela?

Compreende-se que os LC “promove[m] a reflexão, a transformação e a ação” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 06). Logo, nesta vertente teórica, a/o estudante

⁶ No original: The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life (A. Luke, 2004). Since Freire’s (1970) educational projects in Brazil, approaches to critical literacy have been developed through feminist, postcolonial, poststructuralist, and critical race theory; critical linguistics and cultural studies;

não recebe o conhecimento de forma passiva e silenciosa, ela /ele é estimulada/o a questionar, a compreender, a ver as multifaces possíveis e impossíveis de determinado texto.

A leitura é vista, na concepção de LC, como uma ferramenta capaz de criar pontes e proporcionar aos seus sujeitos, um relacionamento mais próximo com a/o professora/professor que possibilita esta prática, pois

A cada conteúdo trabalhado em sala de aula, a cada olhar trocado com o professor, a cada nova experiência vivida, a rede de emoções se modifica, em graus de intensidade variáveis de acordo com a força da experiência que se agrega à rede. As experiências escolares, desde os conhecimentos mais abstratos construídos em sala de aula até as relações interpessoais estabelecidas no pátio, fazem parte da nossa experiência de vida e o LC não despreza nenhuma delas: a percepção do ser como multifacetado e formado pelo conjunto de experiências vividas não permite à abordagem por LC restringir ao trabalho do professor em sala de aula exclusivamente conhecimentos de ordem cognitiva – o professor é visto como um ser humano que interage com outros e, ao fazê-lo, engaja-se e compromete-se com seu desenvolvimento integral (JORDÃO, 2016, p.52-53).

Portanto, nota-se que a transformação, a reflexão e a ação não ficam na responsabilidade somente do discente no viés dos LC, ambos, professora/professor e aluna/o, em sala de aula, são reconstruídos e cabe ao/à docente mediar e possibilitar caminhos que tornam a prática, aqui destacada, possível.

Cosson (2021, p. 65) reitera que nossa interpretação leitora é “[...] feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que o momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Cabe, então, salientar que a leitura como prática social corresponde a uma reinvenção, reinterpretação e transformação de significados (CHARTIER, 1999).

Jordão e Fogaça (2007, p. 88) destacam que “[...] sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade”. Refletindo sobre isto, compreende-se que, através da linguagem, lutas são traçadas a respeito de quem e do que será posto em destaque ou apagado, e o que esta escolha implica a interpretação do que foi dito. Os LC estimulam a indagação dos discursos dominantes nos textos, tencionando a busca pela justiça e a igualdade para encontrar um local de equidade. Logo, o texto está bem longe de ser apenas pretexto para discussão de gramática.

Utilizamos da literatura afro-brasileira para pôr em prática as propostas do LC nesta pesquisa, para que assim discutamos: quais vozes emergem das leituras realizadas em sala de aula? Com quais contextos minhas/meus alunas/os se identificam? Qual o sentido da raiva, do

desespero, da agonia presentes nos textos que estavam lendo? Por que aquela leitura incomodava, causava agonia e às vezes desespero? Com a enumeração dessas interrogações não visamos à produção de perguntas de pesquisa, mas sentimos que essas inquietações, promovidas pelo LC, fomentaram a execução do projeto de leitura e as ações em sala de aula.

Muitos questionamentos precisam ser levantados ao expor um texto em sala de aula, não podemos recorrer apenas à célebre pergunta: o que você achou do texto? É preciso mais, mas nem sempre o docente em sala consegue articular. Jucá (2016) disponibiliza, em seu artigo, os seguintes questionamentos que podem ser levantados ao se pensar nesta prática de ensino e quando aplicá-la:

A que lugar se pretende que o aluno chegue com essa atividade, ou seja, o que se espera que ele aprenda? Para que serve aprender essas coisas? Existem relações entre essa atividade e a vida/realidade/cotidiano do aluno? Quais? A atividade proposta abre espaço para que o aluno faça questionamentos, para que se posicione criticamente diante da própria atividade, de si mesmo e das demais pessoas ou questões envolvidas? Como os objetivos propostos para essa atividade estão relacionados aos objetivos propostos para as demais atividades/aulas/unidades didáticas/bimestres ou para o ano letivo? Existem outras formas de explorar aquilo a que se propôs essa atividade? Quais? Os recursos disponíveis são adequados e suficientes para a realização da atividade? (JUCÁ, 2016, p. 108-109).

Entende-se, portanto, que é preciso uma intenção na proposta, ela tem de dialogar com o cotidiano da/o aluna/o, tornar o ambiente um espaço de escuta, de discussão e de promoção da opinião do outro. E, para tanto, autoriza-se, na perspectiva do LC, usar variadas formas de textos, como tessituras impressas ou digitais, pois não podemos nos limitar a um único estilo de recurso. Nos letramentos críticos, cabem trabalhar inúmeras manifestações da linguagem, e esta é a riqueza desta vertente teórica.

Como dito na introdução desta dissertação, trabalhamos com o projeto de leitura desenvolvido na escola, com textos literários de autoria feminina negra, pois pensamos nas possíveis dificuldades de autorreconhecimento das/os discentes diante de escritores brancos, economicamente privilegiados, homens e heterossexuais. Tendo contato com este estilo de escrita, caminhamos para o que Jouve (2013, p. 53) afirma:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retomar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o.

Nessa trajetória, é possível que o discente reconheça um pouco de si no texto lido; esse reconhecer-se é o que buscamos na prática em sala de aula, para que assim consigamos ajudar

as/os leitoras/es a compreenderem a linguagem que as escritoras utilizaram, para entender os pensamentos da construção daquela escrita, pois, de acordo com Jordão (2017, p. 197),

Ao leitor cabe o papel de decodificar os elementos linguísticos utilizados pelo autor e assim ter acesso ao pensamento que deu origem ao texto; o leitor, no entanto, precisa ser crítico para não tomar o código como neutro e não cair nas armadilhas do autor: o leitor precisa emancipar-se ideologicamente para assim poder ver as coisas como elas realmente são, e não como o autor quer fazer entender que elas sejam.

Ao discutirmos sobre o papel do/a leitor/a, reflitamos: quem forma este/a leitor/a? Em que momento da educação básica os/as docentes precisam voltar-se obrigatoriamente a isso? Os documentos educacionais não apontam o período exato deste marco de aprendizagem, contudo, é uma tarefa da/o docente preocupar-se com a leitura não somente como algo a ser decorado e realizado de forma fluente pela/o aluna/o, e sim como uma prática que mobiliza a/o educanda/o a desconstruir estereótipos e problematizar as desigualdades perpetuadas pela linguagem.

Com o projeto de leitura e produção “Lendo mulheres afro-brasileiras”, nós nos preocupamos com a/o sujeito leitora/leitor, afinal, o que nossas/os alunas/os leem na educação básica? Suas leituras são baseadas em quais escolhas? Cabe a nós, professoras/professores desta etapa de ensino, encontrar oportunidades no currículo para inserir leituras não canônicas, que busquem privilegiar outras diversidades para valorizarmos, hoje, aquelas/aqueles que comumente foram e são apagadas/os de nossa história.

Logo, nesta proposta, compreendemos também que “[...] toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular” (ROUXEL, 2013, p. 208). O contato com a escrita feminina negra do projeto de leitura e produção em questão possibilita às/aos suas/seus participantes reconstruir a leitura através de sua percepção de mundo, o que a torna única para ela/ele.

Mesmo com a extinção da disciplina de literatura no currículo escolar (o que consideramos um retrocesso), faz-se necessário (e ainda mais fundamental) promovê-la em todas as disciplinas possíveis na escola, em uma perspectiva crítica amparada pelos estudos dos letramentos críticos. Para isso,

[...] o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com os textos. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura se torna significativo (MARTINS, 2006, p. 85).

Conforme observado com Martins (2006), a importância do texto literário se dá na construção com suas/seus leitoras/leitores, na discussão dos sujeitos com suas impressões da leitura e, por esse motivo, é imprescindível trazer textos literários para a sala de aula; sua riqueza favorece, ainda, abordagens críticas de trabalho como a focalizada neste estudo.

A literatura afro-brasileira escolhida para compor esta pesquisa foi selecionada por percebermos a falta dela nos currículos escolares. Em geral, observamos que ainda se mantém (ou se escolhe manter, a depender do contexto) uma falsa crença de que todos somos iguais e possuímos os mesmos direitos no Brasil:

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' [...]. No entanto, 'devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 1978, p. 41-42).

Por ainda vivermos no imaginário desse mito, é necessário um trabalho educacional crítico, que tenha por mote a problematização da opressão racial e de gênero, entre outras, e que busque desmistificar essa suposta igualdade. Por tal motivo, o projeto de leitura e produção alinha-se à proposta dos Letramentos Críticos que busca promover a construção da compreensão crítica a partir dos textos que são lidos. Mediante esta vertente teórica, “[...] é a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramentos que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas” (JORDÃO, 2017, p. 200).

Como Jordão (2017) observa, na prática de leitura, construímos significados com os textos, atribuímos valor; logo, faz-se necessário ensinar às/aos alunas/os de forma que, por meio do seu conhecimento de mundo, elas/eles consigam ressignificar as leituras com suas histórias de vida.

Ao entrar em contato com os textos das escritoras afro-brasileiras que mais tarde vieram a integrar o projeto de leitura e produção que informa esta pesquisa, ressignifiquei minhas próprias histórias e tive a motivação e coragem para retornar à universidade e pensar em uma prática educacional voltada à criação de representatividade feminina negra no ambiente escolar. Nesse movimento crítico de leitura, propiciada por esse contato, cresceu em mim, como

professora, a vontade de contribuir para que sentimentos como o que Ribeiro (2018) descreve possam ser evitados nas cadeiras escolares:

Mas todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como ‘olha a mãe da Djamila aí’. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata — me encolhia na carteira tentando me esconder (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Refletindo sobre as palavras de Ribeiro (2018), notamos o quanto as aulas de História eram constrangedoras para ela; todavia, ainda caminhamos a passos curtos para mudar esses discursos. Recordando a educação básica, lembramos do delineamento do povo negro escravizado que era repassado nos bancos escolares, sem nenhuma forma de reflexão, indignação ou de relatos dos conflitos que sucederam a violência da escravidão. Sentimentos como o da autora supracitada também são externados na literatura, nas vozes das escritoras selecionadas para o projeto, como podemos perceber no seguinte fragmento de Cristiane Sobral:

Fim de semana
 Encontro com os gatos pardos
 Desisto da trança, tento o secador
 Mais um episódio incômodo nada consolador
 Saio festiva e apanho da chuva que encolhe as minhas madeixas
 Fujo da vergonha algemando a carapinha com
 grampos
 Madrugada noite preta
 Enfrento o fantasma do não dormir
 Em outra
 jornada de angústia
 Numa tentativa de liberdade condicional
 Solto o pixaim ao natural
 Enfim livre! (SOBRAL, 2016, p. 84).

No excerto exemplificado, compreendo a simbologia como sinal de luta e resistência personificados no cabelo afro. Dessa forma, o projeto de leitura e produção, parte constituinte do *corpus* de análise desta pesquisa, surge da necessidade de construir representatividades negras no ambiente escolar para que, assim, possamos começar a cumprir de fato (e de direito) com a Lei 10.639/03, que define como obrigatório o Ensino da Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino, conforme texto a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003)

Como se nota, desde ao menos 20 anos, já ficou estabelecido o tratamento de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, seja em escolas públicas ou privadas. A preconização no currículo, porém, não garante que o trabalho esteja sendo de fato realizado, nem de que modo. A opção pela leitura de mulheres negras brasileiras, sobretudo, dependerá das concepções que a/o professora/professor tem sobre literatura, das suas vivências, experiências e repertórios.

Na próxima seção, apresentarei um desdobramento dos estudos do letramento crítico, proposto por Aparecida de Jesus Ferreira: "letramento racial crítico". Para se juntar à autora, em suas reflexões sobre questões raciais e de educação crítica, mobilizamos outras/os autoras/es que discutem tais questões, a partir de outras perspectivas.

1.2.1 Letramento racial crítico: uma costura a mais

Em sua obra *Peles negras máscaras brancas*, Fanon (2008) elucida que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Por este ponto de vista, podemos entender que é exatamente quando conseguimos nos pronunciar que passamos a existir para o outro.

Tal concepção será melhor discutida na seção em que discorreremos sobre identidade e representatividade. Iniciamos brevemente essa discussão aqui, no entanto, pois a proposta do "letramento racial crítico" (LCR), desenvolvida pela pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2014), consiste justamente em evidenciar sujeitos que antes eram tidos como inexistentes como sujeitos de conhecimento. A autora acrescenta o termo racial aos letramentos críticos de forma a destacar o lugar da escola nos debates sobre questões raciais:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais de e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário,

seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

A partir da definição de Ferreira (2015, 2014), compreendemos que a o LRC pode ajudar as/os docentes a promoverem questionamentos sobre raça e identidade em sala de aula e, dessa forma, viabilizar reflexões para a/o aluna/o acerca da compreensão de si e do meio ao qual se insere. E isso é extremamente relevante, pois, possibilita a configuração de espaços, no contexto escolar, para combater os preconceitos raciais, contribuindo para os propósitos da educação de abordagem crítica: que sigamos rumo a uma sociedade mais igualitária e justa.

A teoria do letramento racial crítico, segundo a autora, concebe que é nas esferas educacionais que podemos construir ferramentas de conscientização e incorporação política, ao invés de nos concentrarmos em trabalhar com competências linguísticas. Essa vertente teórica procura, ainda, ensinar as/os educandas/os a analisar e criticar as estruturas sociais que perpetuam o racismo e, portanto, desenvolver mecanismos de defesa e de resistência.

Embates assim precisam ser inseridos no contexto escolar, no qual temos uma diversidade de pessoas que chegam com sua bagagem de mundo, seus repertórios textuais e suas concepções sobre a vida, que precisam ser atendidas a partir de suas realidades, bem como tê-las ampliadas. O conhecimento promovido nas escolas precisa emancipar o sujeito das amarras sociais; e será mesmo que a instituição escolar consegue promover essas desconstruções? Gomes (2012, p. 99) questiona:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

Infelizmente, as instituições escolares, muitas vezes, estão mais presas ao desempenho e índices, do que à criticidade da/o educanda/o. Contudo, temos uma lei para as discussões sobre história e cultura afro-brasileira, a Lei Federal nº 10.639/2003, que regulamenta que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira."

O que, na teoria, nos mostra a importância de os discursos presentes nos ambientes escolares partirem não somente do colonizador, mas também de quem foi colonizado; logo,

saberíamos também da história daquelas/es que foram desumanizadas/os, apagadas/os e mortas/os no período da construção/apropriação no nosso país.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas (GOMES, 2012, p. 100).

Mediante essa demanda, preconizada para o currículo da educação básica brasileira, bem como mediante o enorme fosso de desigualdade que vivenciamos a cada dia em nossa sociedade, é que vimos, no letramento racial crítico, uma proposta educacional capaz de fazer refletir e promover importantes contribuições no âmbito escolar e na formação cidadã das/os discentes. E é justamente na esteira dessa perspectiva crítica de trabalho com linguagens que amparamos a escolha pelos textos de mulheres negras brasileiras no projeto de leitura e produção “Lendo mulheres afro-brasileiras”. Isso, pois, acreditamos que o desenvolvimento de tais leituras via um trabalho com LCR pode

[...] contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103).

Ao promover debates sobre questões raciais em nosso projeto, por meio da linguagem, acreditamos poder atuar na compreensão de algumas de relações de poder, por vezes mascaradas e invisibilizadas na sociedade. Isso porque partimos da compreensão de que a linguagem é em si um mecanismo de poder; logo, a forma como as pessoas a utilizam demonstra como se autoriza ou desautoriza determinadas falas e ações preconceituosas.

Atreladas a tais concepções teóricas, disponibilizamos os textos literários de autoria de mulheres negras aos estudantes que participaram desta pesquisa, pois compreendemos que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Contudo, muitas vezes, a literatura, quando chega à sala de aula, vem permeada por um cânone eurocêntrico masculino e nos faz refém de uma vertente histórica dos personagens. A escritora Adiche (2009, p. 12), ao falar sobre o perigo de uma única história, nos alerta: “É

assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Esta fala emblemática nos faz refletir sobre o que sabemos de determinados povos, quais histórias sobre eles são contadas? Quem conta essas histórias? O mesmo ocorre sobre a construção da/o negra/o em nossa esfera social. Como construímos essas narrativas?

A partir destas indagações, precisamos “[...] buscar o conhecimento, para desmistificar conceitos na sala de aula e auxiliar na formação de alunos críticos, que não conheçam apenas a versão eurocêntrica de uma história, mas que conheçam as nossas heranças africanas e lutem contra o preconceito (SOUZA, 2016, p. 8).

Para que isso ocorra, além de propiciar o contato com outras formas de ser e existir da pessoa negra, é necessário promover práticas escolares capazes de validar a opinião das/os alunas/os, afinal, para que haja a reflexão, é preciso que saibamos nos posicionar e nos colocar linguisticamente. Souza (2009, p. 188), em sua tese de doutorado, afirma que

uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos.

Tanto Ferreira (2015) quanto Souza (2009) abordam a temática de que se é necessário que tenhamos contato com outras histórias para que, assim, consigamos nos identificar e não correremos o risco de internalizarmos a "história única", tal qual narrada por Adichie (2009).

Enquanto Souza (2009) estuda as formas de letramentos para além da sala de aula, pois busca discutir textos produzidos por pessoas negras que, muitas vezes, não são legitimados pelo cânone literário, o LRC proposto por Ferreira (2015) fala da importância de levar para a sala de aula textos como esses que Souza valida, e outros que possam protagonizar outras identidades para além do branco europeizado.

O diálogo entre as pesquisadoras nos remete às reflexões feitas no prefácio de *Peles negras, máscaras brancas*, no qual Kilomba (2020) percebe o quanto foi difícil escrever sobre negritude ao se deparar com uma biblioteca em que escritoras/es negras/os não existiam. Para a autora,

[...] este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo. As obras de Frantz Fanon existem, mas são ausentes, e por isso deixam de ter existência real. O existente passa a ausente e deixa assim de existir (KILOMBA, 2020, p.07).

Logo, não basta existirem produções e representatividades negras, é importante que elas saiam do anonimato e circulem em todos os âmbitos sociais, escolares, acadêmicos, dentre outros.

Completando as discussões, a pesquisadora Melo (2015) ressalta que “[...] quando não tratamos ou não questionamos os estereótipos de raça, gênero, etc. em nossas aulas de línguas, na concepção performativa da linguagem, nós estamos fazendo coisas com as temáticas citadas e com as pessoas pertencentes às chamadas minorias” (MELO, 2015, p.71). Ou seja, quando deixamos de nos posicionar e problematizar as histórias trazidas pelo currículo escolar, compactuamos com o apagamento e o silenciamento de algumas vozes e histórias, invisibilizadas pela sociedade moderna.

Em um de seus artigos, Melo (2022) reflete sobre como as questões raciais eram problematizadas em seu contexto escolar, a exemplo de como Ribeiro (2018), Kilomba (2019) e Gonzalez (2022) já refletiram sobre o impacto disso em suas vidas. Conforme Melo (2022), desde a sua infância, ela refletia sobre a questão racial:

Na escola, quando a temática era abordada, eu me sentia sempre atraída por ela e ao mesmo tempo desconcertada, pois os livros didáticos ou as/os docentes sempre posicionavam as pessoas negras como culpadas pelas mazelas raciais que sofriam, desconsiderando as estruturas sociais, culturais e históricas. Naqueles atos de fala performativos iteráveis, em várias séries escolares não se abordavam os movimentos de resistência negra que lutaram contra a escravidão. Zumbi, Dandara, o candomblé e os orixás eram invisíveis. Assim como eu, muitas crianças negras também não se viram representadas nas aulas que frequentávamos. Não se tratava abertamente do racismo na década de 1980 ou início dos anos 1990, e no interior de São Paulo esse assunto era raramente abordado fora de casa (MELO, 2022. p. s/p).

Assim, a escolha por trabalhar com o letramento racial crítico, na presente pesquisa, se dá primeiramente com o intuito de demarcar, salientar a representatividade de mulheres negras no contexto escolar e pelas múltiplas possibilidades de embates e reconstruções que essas leituras podem propiciar.

Por meio dessa abordagem, acreditamos também ser possível agir frente ao racismo dentro e fora da escola, pois o racismo, de acordo com o professor Cunha Jr. é “[...] um sistema de dominação elaborada cientificamente, como um sistema ideológico, que é disseminado de forma pedagógica e estruturada” (CUNHA JR, 2022, p. 110).

Diante disso, busquei sensibilizar as/os alunas/os a compreenderem que notícias como, por exemplo, a da morte do menino Miguel⁷ de 05 anos, que foi negligenciado pela patroa de

⁷ FERREIRA, Luiz Claudio. História de racismo e morte de menino no Recife faz 3 anos sem punição. **Agência**

sua mãe e teve a sua vida ceifada drasticamente; ou a da morte da menina Luana⁸, que foi espancada por policiais durante uma abordagem; ou ainda a do caso de João Pedro⁹, morto no decorrer de uma ação conjunta entre polícia civil e federal; entre tantas outras, não retratam casos aleatórios, e sim escancaram algo muito maior: todas elas “[...] fazem parte de um sistema estrutural que busca exterminar as populações negras.” (BRAÚNA; SOUZA; SOBRINHA, 2022, p. 7).

Reconhecemos, então, a relevância de proporcionar, nas esferas escolares, uma educação linguística crítica, capaz de fazer compreender que nós, como pessoas racializadas, somos parte da estrutura desigual de nossa sociedade. Para refletir sobre identidade, gênero, raça e racismo, é importante que consigamos representar tais questões nos materiais escolares e nas práticas educacionais.

Reafirmamos, então, a importância de escritoras negras serem lidas e (re)conhecidas. Mas não a partir de textos que as coloquem sendo narradas por homens brancos que as posicionam como subalternas e invisíveis, e sim que elas mesmas contem suas histórias, para que, então, possam ser vistas de outras formas, por outros ângulos. Na próxima seção, problematizamos questões identitárias de maneira geral, propostas por Hall (2005) e Silva (2012); e mais especificamente voltada para negritude, com Bhabha (1998), Gomes (2002, 2006), Munanga (2009), Werneck (2016), Woodward (2000).

1.3 (Re) (Des) construção identitária na educação básica pública

Hall (2005) aponta que as nossas identidades são complexas, fragmentadas e flexíveis, estando relacionadas a espaços, tempos e relações de poder inerentes às nossas vivências sociais e culturais. Dadas as múltiplas formas de (re) (des) construção de nossas identidades, ao longo de tempos e espaços sociais particulares, buscamos refletir sobre como isso se dá com alunas e alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola de autoria de Campo Grande-MS, a partir de um projeto de leitura e produção amparado por leituras de obras escritas por mulheres afro-brasileiras. Para amparar nossos propósitos de pesquisa e de ensino, inter-relacionados neste estudo, concordamos com o autor, para o qual,

Brasil. Brasília, 02 jun 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2023-06/historia-de-racismo-e-morte-de-menino-no-recife-faz-3-anos-sem-punicao>. Acesso em 03 jun. 2023.

⁸ O que faz o caso Luana Barbosa tão assustador?. **Diplomatique.** São Paulo 02 dez. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-que-faz-o-caso-luana-barbosa-tao-assustador/>. Acesso em 12 mai. 2023.

⁹ TOLENTINO, Luana. Quando um negro morre de ‘bala perdida’, parte de uma mãe negra morre também. **Carta Capital.** 11 jun 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/quando-um-negro-morre-de-bala-perdida-parte-de-uma-mae-negra-morre-tambem/>. Acesso em 12 mai. 2023.

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são formadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 13).

Conforme a perspectiva de Hall (2005), a identidade, portanto, não é construída de forma isolada e neutra, ela é abrangente e complexa. Sendo assim, para a entendermos é preciso pensarmos em intersecção de aspectos como raça, gênero, questões sociais e culturais, que somadas à interação com outros sujeitos e às tramas da subjetividade, arquitetam possibilidades para o "eu". Gomes (2005, p. 42) destaca: “[...] nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.”

Desse modo, compreende-se que a/o sujeita/o é composto na relação com a/o outra/o, e é assim que se constitui, e a linguagem é uma das maneiras de marcarmos esta construção:

O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos o que é a "noite" porque ela não é o "dia". Observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem "eu" sou em relação com "o outro" (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser (HALL, 2005, p. 40-41).

Como Hall (2005) sugere, nossas relações de identificação se dão devido à relação que construímos com a/o outra/o. Sabemos que Camila não é Nathália, e Nathália não tem como ser Camila, então, nossa identidade também se constrói na negação daquilo que não podemos ser.

Bhabha (1998) afirma que “para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”. A partir deste ponto, afirmamos que a construção identitária é dada por meio de um coletivo, contudo, não é fixa e nem pronta e acabada, pois ela reflete parte de determinado grupo.

Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 96-97).

No duelo entre força e poder, a identidade só existe por conta da diferença, ambas incluem ou excluem determinadas posições, buscando a garantia de um grupo no poder. No universo escolar, a sala de aula se torna um dos ambientes deste embate: “[...] é também por

meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2012, p. 91).

Considerando a importância que o espaço escolar ocupa na comunidade, propomos a criação de um ambiente de contato com a escrita feminina, pois, durante um bom tempo, em nossa sociedade, as vozes das mulheres foram silenciadas e, por mais que tenhamos obtido muitas conquistas, as nossas vozes continuam não chegando ao ouvido de todos: os falares são diluídos em uma estrutura que tende a menosprezar e a desvalorizar.

Se tal falar ainda é menosprezado por uma sociedade patriarcalista, com as mulheres negras isso fica ainda mais evidente, mas por que será que isso ocorre? Elas não ocupam todos os ambientes? Será mesmo que elas não estão em todos os lugares? Ou, novamente, elas estão sendo apagadas?

No início das lutas pelos direitos das mulheres, o feminismo branco brigava pelo direito de voto e de trabalho, enquanto a mulher negra lutava para ser reconhecida como pessoa (RIBEIRO, 2018; CARNEIRO, 2020). Tais lutas eram bem distintas e, por isso, neste projeto, focamos nas escritoras negras, porque elas ainda não são vistas em lugares de destaque na escola. Werneck (2010, p. 08) afirma:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos.

O apagamento das mulheres negras é um projeto de exclusão viabilizado pela sociedade; em geral, elas são associadas apenas a espaços de serventia. Para saírem dessa invisibilidade, é necessário que consigam se reconhecer, mas isso não é algo tão simples, pois o branqueamento ainda é posto como o ideal em nossa sociedade. É necessário tornar-se negra, reconhecer-se como negra, apropriar-se de suas raízes; a pesquisadora Woodward (2000, p.28) explica que:

[...] ao ver a identidade como uma questão de "tornar-se" aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas herdadas de um suposto passado em comum.

A partir do que mencionou Woodward (2000), o “tornar-se” envolve se posicionar diante desta estrutura social patriarcal e, através dessa mudança de postura, agir frente às

políticas de branqueamento.

Acreditamos que uma das maneiras de promover esse tornar-se negra/o, proposto nesta dissertação, é trabalhar com a leitura de escritoras afro-brasileiras nas escolas; desta forma, as/os alunas/os terão um contato com uma nova representação da/o sujeita/o negra/o, verão escritoras que buscam trazer à tona os dilemas de ser negra/o no Brasil, bem como os aspectos ancestrais desse povo que, por muito tempo, foi tido como sem cultura, sem história, sem língua.

Criar representatividades negras no ambiente escolar é fundamental para que a/o aluna/o consiga (re) (des) construir sua formação identitária, pois todas/os nós buscamos pertencer a um grupo, a um ambiente. Para isso, queremos ter algo em comum, seja um hobby, um jogo, uma música, ou seja, algo que nos insira em um grupo.

Muitas vezes, as/os alunas/os negros/as não se identificam como tal, pois não conseguem se reconhecer no grupo e, por isso, é essencial criar representatividade negra. Além disso, é fundamental que alunas/os brancas/os possam também reconhecer aspectos de relação de poder impressos na relação negras/os-brancas/os, de forma a adquirirem consciência crítica de seus privilégios e poderem agir (se assim o quiserem) pela justiça social. Conforme afirma Gomes (2003), o ambiente escolar também é um espaço de afirmação/construção identitária, contudo, nem sempre este local auxilia a/o educanda/o em sua percepção de si mesmo.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços institucionais ou não nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (GOMES, 2003, p. 172).

Por isso, pensamos para o projeto de leitura e produção, em textos que abordassem, ainda que de forma sutil, a busca pela construção identitária das pessoas negras, uma vez que, além do exposto na citação de Gomes (2003), notou-se que há uma dificuldade com os adolescentes, desta unidade de ensino, em se identificar em termos raciais. Conforme o pensamento do pesquisador Munanga (2009, p. 19), “[...] a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”.

A partir da percepção de Munanga (2009), é preciso aceitar os traços de negritude nos

corpos para libertar-se das amarras do colonialismo. Dialogando com esses preceitos, Gomes (2002, p. 42) nos mostra que não é apenas a questão da submissão que se atrela ao “vir a ser” do negro no mundo e sim “[...] à comparação dos sinais do negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que nos persegue até os dias atuais”. Logo, trata-se da necessidade de se manter uma Eugenia Racial brasileira que nos aprisiona na aceitação das particularidades físicas da/o negra/o.

Depreende-se que um dos traços de identificação

No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. Ele é mais um elemento que compõe o complexo processo identitário. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, enquanto uma construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2006, p. 26).

Assim, segundo Gomes (2006), o cabelo é um dos traços identitários do corpo negro, por meio dele o sujeito se posiciona na sociedade, contudo, muitas vezes, não se aceita os cachos e se opta por alisá-los, como uma das formas de negar-se pertencente a esta cultura. O cabelo crespo como marcação identitária é um dos motivos que desautoriza o negro a ser aceito como belo. A necessidade da nossa sociedade em negar a pessoa negra como bela, demonstra afinal, o quanto algumas estéticas são valorizadas em detrimento das demais (GOMES, 2008).

A estética de mulheres negras pode ser representada por meio da literatura, então, voltando à importância da leitura de escritoras afro-brasileiras, Ribeiro (2018, p. 27) pontua:

É imprescindível que se leia autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão. É um convite para um mundo no qual diferenças não signifiquem desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação.

Mediante isso, ressaltamos a necessidade de práticas pedagógicas na educação básica que trabalhem com outros agentes, não eurocentrados, a fim de trazer a diversidade às salas de aula. Refletindo acerca das discussões apresentadas anteriormente e indo ao encontro dos estudos de Woodward (2000, p. 40), percebemos que

[...] as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Os sistemas de representação são os que marcam a diferença, sendo assim, quais representações estão sendo consideradas na escola? Quais escritores são lidos? Qual a importância destas representações para a identificação dos alunos? Será mesmo que é preciso destes símbolos para reconhecer-se?

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, como o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2012, p.97)

Conforme Silva (2012) aponta, é papel da escola, por meio de práticas educacionais em sala de aula, colocar a identidade “em questão”, para que assim as/os discentes tenham contato com outras representações e possam (re) (des) construir-se.

Dessas contestações, somos conduzidas a compreender a identidade e a representação como movimentos contínuos e múltiplos que coexistem com a diferença. Dessa maneira, o contato com outras representações da mulher negra, para além da situação de serventia e vulnerabilidade, contribui para que as/os alunas/os percebam estas/estes indivíduos/os de uma outra forma e consigam se modificar e se reconhecer em sua relação com a/o outra/o.

Essas discussões são relevantes para que não entendamos a identidade como algo pronto, acabado e totalmente imune a modificações. A identidade é construída a partir da relação com a/o outra/o, só existe por conta da diferença, e, nessa perspectiva, compreende-se que há múltiplas identidades coexistindo que se negociam no decorrer da interação.

1.4 Das diferenças nas vozes, nos cenários e nas narrativas da pesquisa: o estado da arte

Esta parte do trabalho busca demonstrar um pouco do contexto mais amplo de estudos em que se insere esta pesquisa, bem como sua contribuição e relevância. Para isso, compilamos, por meio de quadros e comentários, estudos que dialogam com as questões levantadas pela pesquisadora – não sem estarmos cientes de que este recorte é apenas um de tantos outros possíveis, e de que muitas pesquisas importantes podem ficar de fora a partir dos critérios de busca que delimitamos. De todo modo, foi nesse processo que conseguimos compreender a dimensão dos estudos em proposição, pois notamos que temos um curto período no mestrado para nos atermos a todas as questões elencadas no anteprojeto submetido ao programa. Uma das principais dificuldades enfrentadas foi encontrar estudos que contemplassem todas as vertentes teóricas que nos dispusemos a discutir inicialmente, e foi comprovado que é impossível. Com isso, pudemos mudar alguns rumos do percurso, delimitando, com maior clareza, seu escopo teórico-metodológico.

A organização do estado da arte ocorreu entre fevereiro a abril de 2022, buscando por trabalhos que tratassem a (re) (des) construção identitária de alunas/os do Ensino Médio, em linhas de pesquisa que dialogassem com os letramentos críticos, com a literatura afro-brasileira, com o feminismo negro e, se possível, com articulação de propostas práticas, pensando no projeto de leitura e produção desenvolvido. A partir desse interesse, inserimos na barra de pesquisa as seguintes palavras-chaves: feminismo negro; literatura afro-brasileira; projeto de leitura; projeto de ensino; identidade; formação identitária; letramento crítico racial; letramento crítico. As palavras escolhidas para compor essa etapa foram pensadas no intuito de encontrar trabalhos que fizessem emergir demais teóricos e escritores que discutissem a temática abordada.

Os repositórios e as plataformas que receberam tais buscas foram, respectivamente: Portal Capes, Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp e Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A seleção da produção da UFMS se justifica por ser a Universidade em que realizamos esta pesquisa e a da Unicamp por ter um Programa de Pós-Graduação especificamente em Linguística Aplicada, campo de estudos a partir do qual emerge esta dissertação.¹⁰ Os trabalhos registrados datam de 2008 a 2021, no

¹⁰ A escolha pela pesquisa na Unicamp se deve, ainda, pelo fato de eu ter realizado duas disciplinas remotamente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem: Teorias de Leitura e Ensino, com a professora Doutora Cynthia Agra de Brito Neves, no 2º semestre de 2021, e uma disciplina de verão, cursada no ano de 2022, chamada Tópicos em Linguagens e Tecnologias I, com o professor Doutor Marcelo

intuito de verificar se, se após cinco anos a promulgação da Lei 10.639/2003, houve relatos, práticas, estudos voltados para a cultura e a história afro-brasileira, seguindo os critérios preestabelecidos de busca.

Assim, os critérios de inclusão foram: a) relacionar os trabalhos voltados à temática da literatura de mulheres afro-brasileiras em sala de aula; b) considerar as discussões movidas pela Lei 10.639/2003; c) ter linha teórica em afinidade com a linguística aplicada; d) refletir e/ou discutir sobre os desafios da mulher negra; e) publicações que apresentassem reflexões e/ou análises sobre práticas educacionais voltadas para decolonialidade.

Após a leitura de cada arquivo, os documentos foram distribuídos em quadros separados por banco de pesquisa, plataforma e evento da publicação. Para a identificação, foram considerados o ano de publicação, o nome da autora ou autor, o título do trabalho, o objetivo ou a temática abordada, o tipo de texto, a instituição e o critério de inclusão do texto para o estado da arte.

Quadro 1: Teses e dissertações pesquisadas no Portal Capes

| TEMA | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO | AUTORES |
|--|------------------|-------------|------|--------------------------------------|
| Literaturas Africanas: Subsídios para a legitimação de identidades historicamente silenciadas | Colégio Pedro II | Dissertação | 2016 | Daniela Ramos Vieira |
| Vamos todos/as recontar?: Experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas | UFAL | Dissertação | 2017 | Suellen Caroline Salustiano da Silva |
| (Des)Construir Para (Re)Significar: A Imagem Da Pessoa Negra A Partir De Práticas De Leitura De Textos Multimodais | UERN | Dissertação | 2016 | Meiridiana de Oliveira Queiroz |
| Letramento crítico e colonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA) | UFAL | Dissertação | 2020 | Simon De Sena Marques |
| Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de tayó” em uma proposição didática | UEPE | Dissertação | 2021 | Samantha Schäfer |
| Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras | UFSC | Tese | 2011 | Sandra Maria Job |
| A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar | UNEB | Dissertação | 2015 | Jurandy Vitoria De Almeida Costa |

El Khouri Buzato. As duas disciplinas foram de extrema importância para minha pesquisa, pois conseguiram subsidiar diálogos com as teorias que foram abordadas nas aulas.

| | | | | |
|--|------|-------------|------|----------------------------------|
| A educação para as relações étnicoraciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios | UFSC | Tese | 2014 | Maria Aparecida Rita Moreira |
| A mulher negra em cordéis de Jarid Arraes: uma proposta de compreensão leitora | UNEB | Dissertação | 2014 | Rubiane Vieira de Jesus |
| Representações decoloniais: as meninas negras no romance afro-brasileiro contemporâneo | UNB | Tese | 2019 | Maria Aparecida Cruz de Oliveira |

Fonte: elaboração própria em 31 mar. 2022

Adentrando os dados do Quadro 1, recupero que, em sua dissertação de mestrado, Daniela Ramos Vieira (2016)¹¹ mobilizou, sob o título *Literaturas Africanas: Subsídios para a legitimação de identidades historicamente silenciadas*, uma proposta de projeto de leitura voltado para a literatura africana e afro-brasileira. A fim de apreender, a partir dos Estudos linguísticos, a formação do leitor, a pesquisa foi realizada em diálogo com a vertente do letramento literário que se encontra na linguística aplicada.

A dissertação nos permitiu compreender que ao se trabalhar com um projeto voltado à educação básica é necessário delimitar melhor seu campo de atuação e seu propósito enquanto pesquisadora. Com essa leitura, pudemos ter acesso a outras formas de aplicar um projeto de leitura no Ensino Médio. Nossas pesquisas dialogam por terem a intenção de trazer para o contexto escolar a literatura afro-brasileira que foi, por muito tempo, silenciada e apagada dos currículos norteadores da educação básica. Hoje, temos uma tentativa de cumprimento da Lei 10.639 (alterada pela Lei nº 11.645, de 2008) que, conforme pontuado anteriormente, versa sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Novo Ensino Médio; contudo, ainda estamos caminhando a passos curtos para a concretização dessa prática.

No entanto, a pesquisa de Vieira (2016) preocupa-se em criar uma sequência didática que pode ser utilizada em qualquer projeto de leitura, muito mais do que analisar os dados coletados dos discentes. Os textos abordados em sala de aula com os alunos contemplaram um escritor angolano, uma escritora moçambicana e uma escritora afro-brasileira com o propósito de promover a valorização da identidade de pessoas negras, não se preocupando com um recorte de gênero e de nacionalidade, como se encontra em nossa pesquisa.

Já Suellen Caroline Salustiano da Silva (2017) discutiu, em sua dissertação¹² *Vamos*

¹¹ A dissertação de Daniela Ramos Vieira (2016) está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4932066. Acesso em: 01 mar. 2022.

¹² A dissertação de Suellen Caroline Salustiano da Silva (2017), está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5044494. Acesso em: 01 mar. 2022.

todos/as recontar?: experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas, o modo com que desenvolveu um projeto de leitura com alunos do sétimo ano do ensino fundamental, no qual tinha como objetivo despertar o interesse dos discentes a conhecer a história e a cultura afrodescendente. Os textos escolhidos por Silva apontam a um único gênero textual e a um único escritor – Joel Rufino dos Santos, que é considerado um autor de referência dessa literatura. Sua linha de pesquisa é voltada para o letramento literário com as práticas de círculos de leitura propostos por Cosson (2014).

Refletindo acerca de aproximações e de distanciamentos entre o recorte da autora e o que produzimos aqui, percebemos que, em ambas as propostas, reverberam sentidos de trazer para o contexto escolar práticas educacionais que contribuem para a (re) (des) construção identitária do alunado com o intuito de promover o reconhecimento e o pertencimento deste nas obras literárias trabalhadas, principalmente porque, em ambas as pesquisas, notou-se que a temática não vinha sendo muito trabalhada nas escolas em foco. Por outro lado, as propostas se distinguem na medida em que, em nossa pesquisa, temos um recorte de gênero, uma quantidade maior de gêneros discursivos textuais lidos, uma proposta de trazer escritoras não consagradas ou obras desconhecidas dentro desse universo literário, o público-alvo, o local de coleta de dados, o período de execução e, também, por possuímos uma realidade muito diferente uma da outra.

Ao pontuar a importância da desconstrução para ressignificar a imagem da pessoa negra, por meio de oficinas que continham uma diversidade de gêneros textuais, Meridiana de Oliveira Queiroz (2018)¹³, em sua dissertação *(Des)Construir para (Re)Significar: a imagem da pessoa negra a partir de práticas de leitura de textos multimodais*, volta seu olhar para os discursos dos alunos frente às questões raciais no intuito de não quantificar os relatos, e sim de conseguir construir uma construção coletiva da identidade do negro. A proposta de Queiroz (2018) dialoga com nosso trabalho ao ter como metodologia a pesquisa-ação, alinhada à Linguística Aplicada, no entanto, a autora se vale também da Análise do Discurso em seu aporte teórico, e tal vertente não faz parte do nosso percurso.

Uma das semelhanças em nossos projetos se dá pela preocupação em criar representatividade do sujeito negro no ambiente escolar, com vistas a trazer identificação e o reconhecimento dos alunos com essas identidades. O estudo marca, também, a importância de práticas voltadas para uma educação étnico-racial. Apesar disso, nós nos distanciamos quanto

¹³ A dissertação de Meridiana de Oliveira Queiroz (2018) está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6455870. Acesso em: 01 mar. 2022.

ao público-alvo e aos textos utilizados para o letramento literário.

Simon de Sena Marques¹⁴, em 2020, investigou, em sua dissertação de mestrado *Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA)*, como a partir da utilização de músicas, discurso e um texto expositivo é possível discutir em sala de aula de Língua Inglesa com os temas: Gravidez na adolescência, Violência Sexual contra Mulher, Família, Racismo e Sexismo. Sua coleta deu-se através de discussões, registros em diários e cartazes feitos pelos discentes que demonstravam suas percepções das atividades realizadas. Contudo, a pesquisa não se expande ao recorte da literatura feminina afro-brasileira, nem ao letramento racial, dado que a proposta, em si, é mobilizar as temáticas mencionadas em uma segunda língua, promovendo maior criticidade ao educando.

No ano de 2021, Samantha Schafer¹⁵ formulou a pesquisa *Letramento racial crítico: o encantamento do livro ‘o mundo no black power de tayó’ em uma proposição didática*. Na relação de se trabalhar com uma literatura feminina afro-brasileira, nossas pesquisas dialogam; todavia, a pesquisadora se preocupou em analisar uma literatura infantil e a forma como ela poderia ser levada para a sala de aula, criando métodos e práticas para essa execução. O que é de suma importância para o nosso projeto é perceber a relevância dessas práticas em todos os níveis educacionais, bem como conhecer, minuciosamente, os textos que são discutidos em sala de aula.

Na tese *Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras*, Sandra Maria Job¹⁶ (2011), por sua vez, faz um levantamento sobre onde e como está a mulher negra na literatura brasileira, como seus corpos são apresentados como objetos ou atores de suas escrituras. Por se tratar principalmente de mostrar o percurso histórico das lutas do feminismo negro, a leitura, na íntegra do trabalho, foi fundamental para os meus estudos, pois nos trouxe muitas reflexões que inspiraram na construção desta dissertação.

Já a pesquisa, *A Cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar* de Jurandy Vitoria de Almeida Costa¹⁷, traz uma prática com a literatura afro-brasileira em sala de aula e, com isso, articula-se na luta para uma educação antirracista. Em

¹⁴ A dissertação de Simon de Sena Marques está disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8401>. Acesso em: 16 mar. 2022.

¹⁵ A dissertação de Samantha Schafer (2021) está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10968312. Acesso em: 16 mar. 2022.

¹⁶ A tese de Sandra Maria Job (2011) está disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95228>. Acesso em: 16 mar. 2022.

¹⁷ A dissertação de Jurandy Vitoria de Almeida Costa está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3389408. Acesso em: 16 mar. 2022.

vertente voltada para um público mais jovem, Costa nos mostra a possibilidade de trabalhar com uma obra literária inteira, propondo práticas exitosas no contexto escolar. Nossas pesquisas se aproximam à da autora no que se refere à preocupação em se trabalhar com essa literatura tão excluída dos currículos escolares.

Com a tese *A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios*¹⁸, de Maria Aparecida Rita Moreira, temos uma abordagem que dialoga diretamente com minha principal motivação de pesquisa, que é buscar uma literatura que converse e questione o lugar de determinadas leituras na escola: Por que determinados textos são tão facilmente excluídos e silenciados no local em que todo conhecimento deveria não só ser explanado e, sim, explorado? Sabemos que isso se deve, em partes, ao "costume" de centralizar o cânone em apenas um referencial; no entanto, já chegou a hora de descentralizarmos as leituras que não ajudam a nos identificarmos e a nos reconhecermos. Quanto às diferenças entre nossas pesquisas, pois, enquanto Moreira (2014) preocupa-se em demonstrar a forma de se salientar a voz de escritoras/es negras/os, de visibilizar essa literatura, procuramos mostrar os efeitos de se trabalhar com ela em sala de aula – o que certamente dialoga com o propósito da autora de vizibilizar tal literatura.

Na construção do nosso objeto de pesquisa, foi muito difícil encontrar trabalhos que trouxessem a literatura afro-brasileira para além de escritores homens e de obras que já não vinham sendo aceitas pelo cânone; todavia, a pesquisa de Rubiane Vieira de Jesus (2017)¹⁹, *A mulher negra em cordéis de Jarid Arraes: Uma proposta de compreensão leitora*, contempla a escritora Jarid Arraes em uma intervenção pedagógica, com vista a trazer em seus textos uma melhor compreensão leitora dos discentes envolvidos. Tal proposta é embasada, principalmente, nas ideias de Cosson (2012), Kleiman (1993) e demais teóricos que também contribuíram em nosso percurso na busca de compreender as práticas voltadas à sala de aula para a leitura e o letramento. No entanto, a autora foca em trabalhar a compreensão leitora a partir dos escritos de uma única escritora, enquanto nós mobilizamos mais escritoras.

E, para encerrar as teses e dissertações investigadas no portal Capes/Sucupira, cabe trazeremos a tese, *Representações decoloniais: as meninas negras no romance afro-brasileiro contemporâneo*, de Maria Aparecida Cruz de Oliveira (2019)²⁰. Inserida na área da Literatura,

¹⁸ A tese de Maria Aparecida Rita Moreira (2014) disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=793225. Acesso em: 16 mar. 2022.

¹⁹ A dissertação de Rubiane Vieira de Jesus (2017) está disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5997047. Acesso em: 16 mar. 2022.

²⁰ A tese de Maria Aparecida Cruz De Oliveira (2019) está disponível em:

Oliveira investigou as representações das meninas em obras de escritoras afro-brasileiras, com o intuito de observar como, por meio dessas escritas, temos uma nova figura em tais romances, situando a mulher negra não mais enquanto objetificada, e sim como símbolo de resistência e liberdade. Dessa forma, sua contribuição consiste em nos ajudar a compreender os aspectos identitários e de gênero dessa proposta de literatura.

A seguir, temos os trabalhos que dialogam com a presente pesquisa, encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 2: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

| TEMA | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO | AUTORES |
|---|-------------|-------------|------|----------------------------|
| Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. | UNIOESTE | Dissertação | 2008 | Rosani Clair da Cruz Reis |
| Ressignificando o uso da literatura para a educação étnico-racial | USP | Dissertação | 2018 | Rosangela Maria Silva |
| Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as | UNIOESTE | Dissertação | 2011 | Suzana Aparecida Ferreira |
| Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia | UNB | Dissertação | 2016 | Walesca Afonso Alves Pôrto |
| Testemunho e resistência: escrita de si e formação do leitor literário em diário de Bitita | UEPB | Dissertação | 2019 | Karlina Barbosa de Arruda |

Fonte: elaboração própria em 31 mar. 2022.

A dissertação de Reis *Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação* (2008)²¹ é a mais antiga que aparece mediante o recorte de tempo pesquisado. Nela, o autor buscou investigar como as pesquisas relacionadas ao letramento, voltadas para questões que se referem à história e à cultura afro-brasileira, vinham sendo abordadas após cinco anos da Lei 10.630/2003. Nota-se que, passados mais de 20 anos desde sua sanção, ainda hoje observamos dificuldades de implementação dessa lei nos currículos e nas práticas escolares; no caso da pesquisa de Reis (2008), que permitiu analisar o

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8855742. Acesso em: 20 mar. 2022.

²¹ A dissertação de Rosani Clair da Cruz Reis (2008) está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2468>. Acesso em: 31 mar. 2022.

contexto passados os primeiros 5 anos dessa lei, nota-se, por meio de sua pesquisa, as dificuldades da formação dos docentes para trabalhar com os conteúdos recém implementados. Uma de suas conclusões foi perceber que a temática da lei vinha sendo retratada como uma celebração da diversidade, dentro de um universo folclórico. O que, nos parece, ainda ocorre em alguns contextos, atualmente.

O que se destaca em sua investigação é compreender, na análise de seus dados, o quantitativo de negros em seu campo de pesquisa, que é quase nula, mesmo ela frisando que uma das escolas que constituíram a coleta de seus dados encontra-se na periferia de Cascavel e demonstrando que os registros relacionados à composição racial do município são referentes a um quinto da população de afrodescendentes. O autor ressalta como os participantes apresentavam dificuldades em se assumirem negros, o que poderia ser justificado por não se identificarem ou por não quererem assumir essa identidade.

Pudemos confirmar, em Reis (2008), como caminhamos a passos vagarosos na implementação de assuntos tão urgentes em nossa sociedade, já que uma das motivações de minha pesquisa vem do incômodo em notar como minha formação base também não privilegiou nenhum assunto que se referia à História e à Cultura Afro-brasileira. Ao perceber isso, passamos a ler desenfreadamente escritores afro-brasileiros. Com tudo o que descobrimos, não era mais possível deixar alunas/os sem acesso a essa literatura e, assim, surgiu o projeto “Lendo Mulheres Afro-brasileiras”, que é o motivador na criação do *corpus* desta pesquisa. Na aplicação do projeto de leitura e produção, contextualizamos para os/as alunos/as a Lei 10.630/2003 e, com eles, enxergamos que, mesmo a passos curtos, é possível adentrar nessas temáticas.

Rosângela Maria Silva (2018)²², em sua escrita *Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial*, mostra como esse componente curricular possui um importante papel na formação do discente. Nem todas as suas vertentes teóricas conversam com os estudos aqui mobilizados, todavia, dialogamos ao pensar no poder do texto literário, e no quanto é essencial que determinadas leituras façam parte das práticas educacionais, principalmente aquelas que são voltadas para a construção da identidade do negro. Não temos, no trabalho de Silva (2018), um recorte de gênero dos escritores trabalhados no projeto de leitura e sua pesquisa retrata como, por meio da literatura, podemos humanizar as pessoas, algo que não fez parte de meu escopo de estudos.

²² A dissertação de Rosângela Maria Silva (2018) está disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-102856/pt-br.php>. Acesso em: 20 mar. 2022

Em 2011, Suzana Aparecida Ferreira escreveu a dissertação *Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as*²³. O trabalho objetivou analisar de que forma o aluno/a do oitavo ano do Ensino Fundamental se vê representado nos materiais didáticos de Língua Inglesa no que se refere à questão de raça/etnia e de gênero. A investigação busca verificar, ainda, como o professor compreende as construções identitárias que perpassam o ambiente escolar e de que forma isso é construído nos materiais que o docente utiliza em sala de aula. Por meio desse estudo, pudemos refletir sobre a voz do docente que aborda a temática, visto que esse olhar não tinha sido pensado como corpus desta dissertação. A correspondência de nossas pesquisas ocorre pelo enfoque do letramento literário e pela preocupação em compreender como se dão as des/re/construções identitárias a partir da abordagem de ensino do docente na escola.

Compõe este estado da arte, também, a dissertação de Walesca Afonso Alves Pôrto (2016)²⁴, com o título: *Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia*. A linha teórica de Pôrto (2016) conversa diretamente com a esta pesquisa, porém, nos distanciamos na forma como geramos nossos dados. Aprendemos, com sua investigação, que não precisamos trabalhar com o texto literário para promover os LC e, muito menos, é necessário promover tais discussões somente nas aulas de língua materna.

Para encerrar o quadro 2, Arruda (2019)²⁵ utiliza-se das práticas de leitura propostas por Cosson (2012) para inserir uma proposta de leitura do livro “Diário de Bitita” de Carolina Maria de Jesus, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental II. Em seus estudos, a pesquisadora priorizou a formação do leitor literário por meio do LC, escolheu a referida obra afro-brasileira pela proximidade de sua escrita aos discentes e por ela contribuir para uma visão da mulher negra em nossa sociedade, além dos papéis que lhe são colocados. Nossos trabalhos dialogam quando buscam mostrar a figura da mulher negra como personagem e escritora, trazida assim a ser protagonista de sua vida; essas discussões foram fundamentais para a geração dos meus dados.

No quadro a seguir, temos um artigo da Scientific Electronic library on-line (SciELO.org), para compor este estado na arte. Selecionamos apenas um texto dado a brevidade desta seção.

²³ A dissertação de Suzana Aparecida Ferreira (2011) está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2517> Acesso em: 20 mar. 2022.

²⁴ A dissertação de Walesca Afonso Alves Pôrto (2016) está disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23101>. Acesso em: 20 mar. 2022.

²⁵ A dissertação de Karliana Barbosa de Arruda (2019) está disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3429>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Quadro 3: Artigos pesquisados na Scientific Electronic library online (SciELO.org)

| TEMA | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO | AUTORES |
|---|------------------------------|--------|------|---------------------|
| Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio | Instituto Federal de Alagoas | Artigo | 2019 | Selma Silva Bezerra |

Fonte: elaboração própria em 31 mar. 2022.

Analisando os dados do Quadro 3, recupero que, em seu artigo, Selma Silva Bezerra (2019)²⁶ mobilizou, sob o título *Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio*, uma amostragem de discursos produzidos por alunos no decorrer de uma prática de ensino voltada para os estudos do letramento crítico. A fim de apreender, a partir dos dados gerados, como questões relacionadas aos estudos da colonialidade de gênero e do letramento crítico podem ser levados em sala de aula.

O artigo me permitiu entender como as vozes/falas que emanam dos discentes, sobre questões relacionadas à mulher, são semelhantes a alguns dizeres dos meus alunos(as) no decorrer do projeto de leitura e produção – o que denota o quanto, independentemente do local em que lecionamos, determinados discursos se repetem. Nossos estudos se aproximam no intuito de promover, à/ao discente, momentos que façam representar suas interpretações acerca das discussões que promovemos em sala de aula. No entanto, nós não buscamos fazer uma análise etnográfica como Bezerra (2019). Em nossos dados, queremos perceber se as/os alunas/os conseguiram, depois do projeto, trazer imagens e representações diferentes para a mulher negra, ou seja, já que defendemos que, por meio das leituras, elas/eles podem construir um olhar diferenciado para os estereótipos criados em nossa sociedade.

Na tabela abaixo, temos três trabalhos da Unicamp relacionados às palavras-chave: feminismo negro e letramento literário.

Quadro 4: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp

| TEMA | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO | AUTORES |
|--|-------------|-------------|------|-----------------------------|
| Slams – Letramentos Literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo | UNICAMP | Artigo | 2019 | Cynthia Agra de Brito Neves |
| Poesia “Das Minas” e autoestima: ensino de história contra a discriminação de raça e de gênero | UNICAMP | Dissertação | 2021 | Priscila Carboneri Schio |

²⁶ O artigo de Selma Silva Bezerra (2019) está disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gRb7sBFLcQSWqfX6thRvHxz/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

| | | | | |
|---|---------|-----|------|-------------------------------|
| Feminismo Negro: perspectivas, estratégias e condições de existência. | UNICAMP | TCC | 2017 | Elisa Amanda Santos do Amaral |
|---|---------|-----|------|-------------------------------|

Fonte: elaboração própria em 20 mar. 2022.

O artigo *Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo* de Neves (2019)²⁷ foi uma busca por compreender o surgimento do *Slam* no Brasil, um gênero muito difundido na turma em que o projeto de leitura e produção foi desenvolvido, no entanto pouco aproveitado pelos docentes em suas práticas educacionais. Em seu texto, a autora nos conduz a esse universo do *Slam*, situando seu processo de criação e difusão, o que me auxiliou em um dos recortes das escritoras, que estão envolvidas no projeto de leitura e produção proposto, como temos reiterado.

Priscila Carboneri Schio, com o trabalho *Poesia “Das Minas” e autoestima: ensino de história contra a discriminação de raça e de gênero*²⁸, defendido pela Universidade Estadual de Campinas, apresentou uma sequência didática a ser vivenciada em sala de aula de forma interdisciplinar entre História e Literatura. A pesquisa aprofunda o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais, todavia não possui um alinhamento teórico relacionado diretamente à nossa pesquisa. Além disso, sua prática educacional, que consideramos ter sido muito bem elaborada, não é vivenciada entre os discentes. Logo, temos uma possível proposta de ensino voltada especificamente para a leitura de *Slams*, escrito por mulheres negras da atualidade, com o intuito de promover discussões acerca dos privilégios da branquitude, de evidenciar o machismo e/ou racismo vivenciados pelas mulheres. No tocante às contribuições com esta dissertação, Schio promove reflexões acerca do feminismo negro que foram bastante relevantes às nossas reflexões.

Buscando trabalhos que apresentassem afinidade com a perspectiva teórica do estudo empreendido por nós, realizamos a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Elisa Amanda Santos do Amaral²⁹ (2017), intitulado *Feminismo negro: perspectivas, estratégias e condições de existência*. Em seu texto, a autora resgata discussões importantes para o movimento feminista negro, e o faz através da leitura de dez artigos relacionados à temática:

²⁷ O artigo de Cynthia Agra de Brito Neves está disponível em: https://www.revistas.usp.br/linha_dagua/article/view/134615/135272. Acesso em: 17 abr. 2022.

²⁸ A dissertação de Priscila Carboneri Schio está disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1168023?guid=1650241726735&returnUrl=%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1650241726735%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1168023%231168023&i=1>. Acesso em: 17 abr. 2022.

²⁹ O TCC de Elisa Amanda Santos do Amaral está disponível em: <http://www.biblioteca.digita.l.unicamp.br/document/?code=000993715&opt=1>. Acesso em: 19 abr. 2022.

feminismo negro e mulher negra. De uma forma bem sucinta e esclarecedora, temos em sua abordagem uma historicidade desse movimento, que nos ajudou a compreender melhor as questões que envolvem a mulher negra.

E em nosso último quadro, elegemos dois trabalhos do repositório da UFMS que dialogam com duas linhas teóricas desta pesquisa: a literatura afro-brasileira e o letramento literário.

Quadro 5: Teses e dissertações pesquisadas no Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

| TEMA | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO | AUTORES |
|---|-------------|-------------|------|----------------------------|
| A literatura afro-brasileira e o ensino híbrido | UFMS | Dissertação | 2021 | Leticia da Rocha de Araújo |
| A literatura de massa como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio | UFMS | Tese | 2018 | Flávio Amorim da Rocha |

Fonte: elaboração própria em 17 mai. 2023

Com a dissertação *A literatura afro-brasileira e o ensino híbrido*³⁰, de Leticia da Rocha de Araújo (2021), temos uma pesquisa importantíssima para nosso percurso, pois a autora busca criar ferramentas que subsidiaram os docentes da educação básica a abordarem questões étnico-raciais a partir da literatura afro-brasileira. Em sua pesquisa, Araújo (2021), disponibiliza os caminhos que podem ser percorridos para a execução dessa literatura por meio do ensino híbrido. Nossas pesquisas conversam na preocupação de trazer a literatura afro-brasileira em destaque no currículo escolar, contudo, nós nos distanciamos na maneira em que executamos os projetos de ensino nas escolas. Diferentemente de Araújo, o projeto de leitura e produção buscou não somente demonstrar como uma prática de ensino com essa temática pode ser trabalhada em sala de aula, mas os impactos identitários que essa prática provoca nos discentes.

Na tese *A literatura de massa como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio*,³¹ de Flávio Amorim da Rocha (2018) é um estudo sobre qual o papel da escola na formação do leitor, e como a literatura de massa pode contribuir na construção do leitor literário. A leitura de Rocha, promove em nossa pesquisa uma afirmação da importância da literatura na educação básica, e principalmente o tipo de leitura que o discente tem contato,

³⁰ A dissertação de Leticia da Rocha de Araújo (2021) está disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3629> Acesso em: 17 maio. 2023.

³¹ A tese de Flávio Amorim da Rocha (2018) está disponível em: <https://repositorio.ufms.br/8443/handle/123456789/5129>. Acesso em: 17 maio. 2023.

compreendemos que, pelos seus escritos que a literatura canonizada não poder considerada como única e válida na escola, é preciso que textos mais próximos da/o educanda/o estejam disponíveis para que se consiga criar primeiro o hábito da leitura. Nossos trabalhos se distanciam no tocante que, aqui, não temos apenas como enfoque a/o sujeita/o leitora/leitor e sim: o efeito da leitura, a forma como ele demonstra sua compreensão dos textos lidos, as articulações promovidas no decorrer da leitura que implica o de identificar e reconhecer-se com as/os protagonistas nos quais estão sendo exposto/as, o recorte literário voltado apenas a escritoras negras, dentre outros aspectos que nos distanciam.

Distinguindo-se das produções enumeradas, procuramos focalizar o protagonismo das/dos estudantes no desenvolvimento do projeto de leitura e produção. Nenhum dos trabalhos indicados neste Estado da arte propuseram a focalizar esse protagonismo com o enfoque que alinha todas as abordagens teóricas e é isso que, como pesquisadoras, tentamos elucidar ao trazermos, dentro da Linguística aplicada, um entrelugar para os letramentos críticos, a racialização, a identidade da mulher negra e a literatura afro-brasileira.

Finalizado o percurso teórico, com vistas aos estudos descritos nesta seção, no próximo capítulo, serão explicitadas as questões metodológicas do trabalho.

2 PRÁTICAS SOCIAIS E(M) AUTORIAS NA ESCOLA

Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2007, p. 9).

2.1 Considerações preliminares

Este capítulo, de natureza mais metodológica, tem como motivação demonstrar o percurso da criação e do desenvolvimento do projeto de leitura e produção “Lendo Mulheres Afro-brasileiras” em uma escola estadual da rede pública de Campo Grande/MS. Para tanto, ele se divide da seguinte forma: Primeiramente, em 2.2 e 2.3, situamos o local e o público envolvido na pesquisa. Na sequência, em “2.4 O projeto de leitura e produção”, relatamos o despertar para esta literatura, as emoções que ela nos causou e por que se tornou urgente que ela fizesse parte das nossas práticas educacionais na Educação Básica. Depois, traçamos, brevemente, o cronograma de execução do projeto e desmembramos este subtítulo em “2.4.1 O porquê das escritoras afro-brasileiras” para explicar como se deu a definição de cada escritora.

Em seguida, no título “2.4.2 Das aulas”, relatamos como as aulas se sucederam e, para tanto, explicamos o processo de aprovação do projeto na plataforma Brasil, situando como esta burocracia afetou a execução do projeto de leitura e produção. Por fim, descrevemos a maneira como as/os alunas/os tiveram o contato com as escritoras, a organização da sala de aula e alguns conflitos que surgiram.

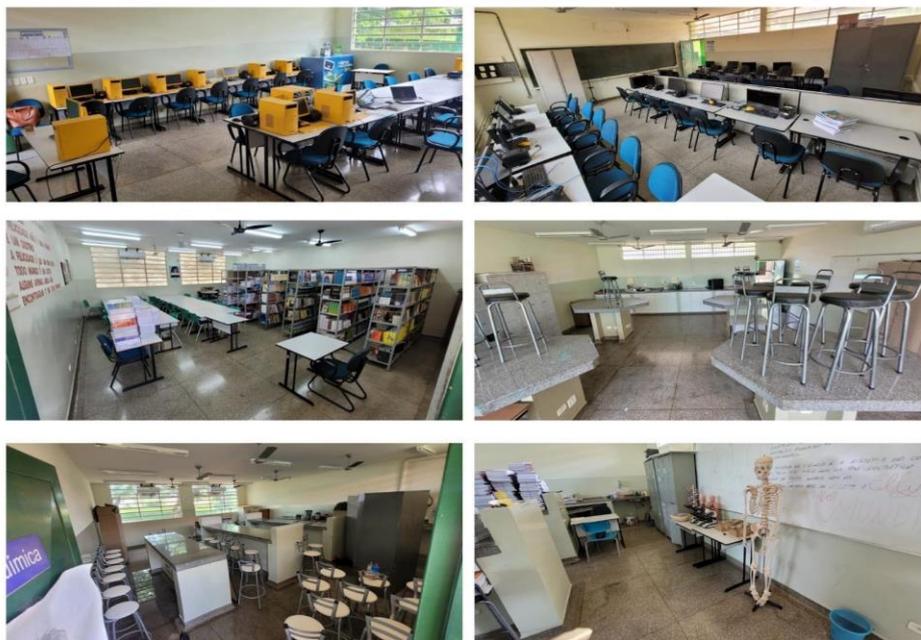
Para finalizarmos o capítulo, na sequência “2.5 A pesquisa-ação nos estudos aplicados de minha pesquisa” partimos dos pressupostos teóricos de Biondo (2015), Burns (2010), Coutinho (2009), Franco (2005), Noffke e Bridget (2005) e Thiollent (1986) para situar a pesquisa dentro dos estudos aplicados da linguística e a metodologia de pesquisa-ação que ampara os estudos que surgiram a partir do projeto de leitura e produção.

2.2 Do local em que foram gerados os dados da pesquisa

O ambiente escolar escolhido para esta pesquisa, como mencionamos anteriormente, é uma escola estadual de Campo Grande, estado do MS. Possui a oferta somente do Ensino Médio de período integral, estrutura-se como uma Escola de Autoria e se encontra localizada em um bairro considerado de classe média da cidade.

A escola possui onze salas de aulas, oito com ar-condicionado. Além dessas, há outras 11 salas, distribuídas da seguinte forma: uma biblioteca; três laboratórios experimentais, um de Química, um de Física e outro de Biologia; duas salas de informática com computadores e internet disponíveis aos estudantes; duas salas de coordenação, uma para a coordenação pedagógica e a outra para os coordenadores de área realizarem os planejamentos específicos ou individuais com os professores; duas salas para a direção escolar, sendo uma para o diretor e outra para a diretora adjunta; uma sala com equipamentos musicais que, além de ser utilizada para armazenamento, é um pequeno estúdio de música para os ensaios dos alunos e da banda dos professores; uma secretaria escolar. Há, também, um refeitório com espaço para os alunos fazerem as três refeições que a instituição oferta, uma quadra coberta, um estacionamento, um espaço de entrada na frente da escola, pelo qual recebe os funcionários, responsáveis, visitantes, entre outras pessoas, e outra entrada pela lateral, em que se faz a acolhida e a despedida dos/as alunos/as. A seguir, apresentamos alguns dos espaços mencionados:

Foto 01: Salas de informática e laboratórios (de Química, Física e Biologia)



Fonte: elaboração própria em 10 de mar. 2023

Há ainda uma grande área verde, com um gramado espaçoso e árvores frondosas. Na escola, tem-se o hábito de lecionar não apenas dentro da sala de aula, mas também em ambientes destinados a outras atividades, tais como o refeitório, os laboratórios, a biblioteca e o gramado. Abaixo, visualizamos os espaços verdes da escola.

Foto 02: Área verde da escola



Fonte: elaboração própria em 10 de mar. 2023

Pelas manhãs, as/os discentes são recepcionadas/os de maneiras distintas; há dias em que, por meio da caixa de som, coloca-se músicas selecionadas por elas/eles para que escutem ao chegar na escola. Outras vezes, são as/os próprias/os alunas/os que realizam um breve sarau matinal, há dias de alongamento com a professora de educação física e, em algumas datas celebrativas, são realizadas declamação de poesia, exposição de arte ou uma curta fala sobre um assunto em pauta.

Como mencionamos, essa é uma das instituições escolhidas para serem designadas como Escola de Autoria. A proposta está fundamentada nos quatro pilares da educação: educar pela pesquisa, protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e nos pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Por possuir uma dinâmica diferente das escolas regulares, nossas/os alunas/os são motivadas/os a moverem-se pelo seu projeto de vida; logo, todo o corpo docente deve cooperar para a construção do sonho

de cada estudante, mesmo isso sendo trabalhado com mais constância nas aulas de projeto de vida, conforme orienta o documento, a seguir:

Cabe ao professor a produção e mediação de atividades e recursos, quer seja material ou subjetivo, por meio da presença pedagógica, aprendizagem colaborativa, problematizações, multiletramentos e projetos, que favoreçam o despertar de sonhos e realizações, bem como as consequências exitosas e não exitosas que atravessem esse processo de reflexão e produção da vida. (Documento: ORIENTATIVO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO/SED/MS – 2021. p.35).

Como a escola é de tempo integral, no período das 11h15min às 12h, as/os alunas/os almoçam o que é ofertado pela escola ou, em caso de restrição alimentar, a/o aluna/o traz sua alimentação de casa e a esquenta no micro-ondas da escola. Após a refeição, elas e eles estão livres no período das 12h às 12h50min. Uma das propostas para este horário são os clubes³². Neles, temos dois representantes do alunado que são responsáveis em organizar esses clubes, com o auxílio de um professor padrinho ou madrinha para auxiliar nas atividades.

Os clubes de esportes são os mais requeridos, temos futsal, handebol e vôlei. Nenhuma/nenhum aluna/o é obrigada/o a entrar em um clube, elas e eles poderiam passar o tempo descansando, participando nos dias em que tem sarau. Nesse evento, todas/os, com habilidades musicais, podem pegar o microfone ou o instrumento ali disposto para cantar e tocar. Em momentos como esses, discentes e docentes têm a oportunidade de descansar, conversar e se conhecer informalmente.

Nessa escola, nós não somos convidados a ser apenas cumpridores de normas e funções, somos chamados a contribuir na formação integral do educando; logo, em momentos livres também construímos conhecimento, laços e afetos. Permanecer tanto tempo de forma remota, porém, por ocasião da pandemia da covid-19, alterou a possibilidade, aqui descrita, de vivência diária das pessoas, no ano de 2021, em que geramos os dados desta pesquisa.

³² Os clubes são atividades organizadas e realizadas pelos/as alunos/as no período do almoço. Como é de livre escolha deles/as o que farão neste período, podem optar por fazerem ou não. Os clubes buscam motivar o educando a protagonizar aquilo que possui mais afinidades. Desta forma, podemos ter os seguintes clubes montados pelos/as alunos/as: de leitura, de astronomia, de teatro, de dança, de debate, de astronomia, de RPG, minutos com Deus, de xadrez, dentre outros. Esta atividade não é fixa em sua temática, pois depende do grupo de educandos/as que almejam realizar isso em seu período de descanso.

Foto 03: Refeitório da escola



Fonte: elaboração própria em 10 de mar. 2023

Iniciei o trabalho como professora, nessa escola, no ano de 2014 e, contando as idas e vindas de lá, já tenho seis anos na instituição. Completando dez anos de docência em 2023, boa parte da minha trajetória em sala de aula foi empreendida nessa escola. Esta pesquisa não podia acontecer em outra rede de educação e nem em outra escola, precisava ser ali, pois lá que me³³ construí como professora; muito do que aprendi em sala de aula, aliás, ocorreu com amplo suporte da coordenação pedagógica, dos gestores e dos professores que ali estão. Lá é como uma segunda casa para mim.

Em nossa opinião, amparada pelas vivências locais, esta escola não se firmou como instituição de referência em escola integral do estado de Mato Grosso do Sul do nada, de repente, mas sim por meio de muitas e de muitos profissionais que ali passaram e ajudaram a escola a se desenvolver. Na próxima seção, explicamos o público da escola e os participantes da geração de dados da pesquisa, além do motivo pelo qual elegemos a turma do primeiro ano do ensino médio de 2021 para participar do estudo.

2.3 Do público da escola e dos participantes deste estudo

No ano de 2021, em que foram gerados os dados para esta pesquisa, tínhamos aproximadamente 400 alunas/os matriculados na escola em questão, sendo que no Ensino Médio havia duas turmas de primeiro ano, quatro de segundo ano e três de terceiro, somando ao todo nove salas dessa etapa da educação. Mesmo um pouco mais “acostumadas/os” como o

³³ Aqui, peço licença para adotar a primeira pessoa do singular.

novo normal do período pandêmico, e já sabendo dos protocolos de segurança do período, as aulas presenciais ainda não haviam sido autorizadas pelas autoridades locais e nacionais.

Naquele ano, eu³⁴ lecionava com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa nas duas turmas do primeiro (1ºA e 1ºB) e em três turmas do segundo ano (2ºB, 2ºC e 2ºD); Linguagens e Interartes no 3ºA, Intervenção comunitária no 3ºA e uma turma de Itinerário Formativo³⁵.

As turmas de segundo ano não foram escolhidas, pois eles já estavam acostumados com minha forma de lecionar, e sem sombra de dúvidas teria sido mais fácil trabalhar com elas e eles, no entanto, para a execução da pesquisa, precisava ter um desafio, tinha que ter algum elemento incomodativo, inspirador, ou algo conflituoso, em alguma medida novo para mim; e foi pensando assim que eu decidi por eleger as duas turmas do primeiro ano – além de eu ter percebido previamente a importância que as questões a serem trabalhadas poderia ter na formação dessas/es alunas/os. As demais disciplinas em que eu lecionava poderiam, a partir de um planejamento bem elaborado, ser inseridas na pesquisa, entretanto, acreditava que a turma do terceiro ano já tinha mais bem resolvidas algumas questões que me motivaram neste percurso.

Nós tínhamos 79 alunas/os matriculados nas duas turmas de primeiro ano juntas, indivíduos animados, espirituosos, engraçados, pessoas que ansiavam por conversas envolventes, que os motivasse a debater, a criticar. Se eu trabalhasse com uma perspectiva mais estrutural da língua, elas/eles certamente desanimariam. Com elas/eles, percebi logo e ainda mais do que em outras turmas que as aulas de língua precisavam ir além de resoluções de exercícios, dos textos já privilegiados pelo currículo, de aulas mais previsíveis; felizmente, elas e eles queriam se movimentar - e como eram agitadas/os!

Como no ano de 2021, eleito para a geração dos dados deste estudo, estávamos em meio à pandemia da covid-19, as aulas estavam ocorrendo no formato remoto de emergência, on-line, via Google Meet. Nas aulas on-line, havia sempre aquele quarteto mais falante, mais participativo, outros que ficavam o tempo todo no chat. Particularmente, eu me sentia bastante cansada com a nova forma de pedir silêncio, "disputando" a atenção delas e deles com a internet de uma forma ainda mais evidente, e com muitas mensagens borbulhando ao mesmo tempo no

³⁴ Mais uma vez, o emprego da primeira pessoa do singular é essencial ao percurso narrado.

³⁵ As turmas de Itinerário Formativo são compostas por alunos de variadas séries do Ensino Médio, pois o discente pode escolher a turma que irá estudar. Nestas turmas, a ementa que orienta os conteúdos que serão abordados é criada pela Secretaria de Educação (SED). A cada ano, a SED disponibiliza um catálogo dos itinerários que a escola deve seguir para compor as aulas. Em tais catálogos, em geral, temos itinerários formativos que corresponderam às áreas do conhecimento: Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A título de curiosidade, em 2023, o nome Itinerário Formativo foi alterado para Unidades Curriculares.

chat. Aliás, as mensagens geradas nas aulas dariam outra pesquisa (uma pena não terem sido arquivadas em sua totalidade, já que demorou para eu entender que havia uma maneira de arquivar as conversas do chat). Por também serem as turmas mais participativas nas aulas remotas, elas e eles foram escolhidas/os. Assim, durante quase seis meses (04 de fevereiro a 01 de agosto de 2021), correspondentes a dois bimestres e meio, seguimos tendo nossas aulas de forma remota, sempre com muita participação, conversas necessárias para a acolhida em um momento de distanciamento físico. No entanto, como explicamos melhor a seguir, foi apenas após o retorno às aulas presenciais que pude, de fato, gerar os dados deste estudo.

De todo modo, as reflexões e os pilotos da pesquisa se iniciaram durante o período pandêmico; e, revendo algumas gravações desses momentos, percebo que ter sido professora num período pandêmico foi meu maior desafio na docência e, hoje³⁶, ao repensar tudo isso, noto o quanto foi crucial a minha postura perante ao alunado, contribuindo para que elas/eles não desanimassem e que quisessem estar ali, de algum modo. Foi um período de muitas perdas e, talvez, algum dia consigamos lembrar com menos dor do ocorrido conosco e com aquelas/es ao nosso redor.

Cada pessoa dessas duas turmas se tornou especial, até aquelas/es que destoavam muito daquilo que eu acreditava; a escola é assim: há muita diversidade, seres buscando se encontrar e descobrir o que querem para suas vidas, pessoas imersas em situações muito difíceis, buscando no ambiente escolar um refúgio, outras/os um tanto mais "privilegiados". Sobretudo pela vivência do período pandêmico, essas diferenças se tornaram mais evidentes, foram escancaradas, pois, um dos maiores males que pude acompanhar foram os inúmeros casos de estudantes que se viram abandonadas/os, negligenciadas/os e esquecidas/os.

Quando, em outubro de 2021, voltamos de forma escalonada às aulas presenciais, metade das turmas vinham numa semana e a outra metade na outra. Isso aconteceu por três semanas e, logo após, todos foram autorizados a irem à escola; porém, a família poderia optar pelas aulas remotas. Então, foi nesse período que os ícones da webcam sumiram e viraram rostos, ouvi-los e vê-los presencialmente foi uma alegria gigantesca. Foi também, nesse período, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer: 5.064.836. Aprovado no dia 27 de outubro de 2021, no anexo 06) e iniciei a geração dos dados.

De maneira geral, o público do estudo possui entre 15 e 17 anos, são questionadoras/es, envolvidas e entusiasmadas/os, mas possuem alguns dilemas comuns à idade que são a não

³⁶ A data dessa escrita corresponde a 06.02.2023, quase dois anos após os fatos que estão sendo relatados aqui. As/Os alunas/os que participaram da pesquisa estão no terceiro ano do ensino médio.

aceitação do seu corpo, a dificuldade em acreditar em si, a volatilidade em seus relacionamentos amorosos, os problemas familiares, a necessidade de isolamento, a depressão, entre outros.

Na seção seguinte, relato o processo e as dificuldades que encontrei para realizar o projeto de leitura e produção que analiso na dissertação.

2.4 O projeto de leitura e produção e(m) escola de autoria

Com a vinda da pandemia, optei por ler a minha pequena biblioteca e, para o início dessa jornada literária, que ainda não se findou, decidi começar por obras de escritoras negras que eu tinha; e foi assim que Cristiane Sobral, Meimei Bastos, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus adentraram o meu *ranking* de melhores descobertas na minha vida.

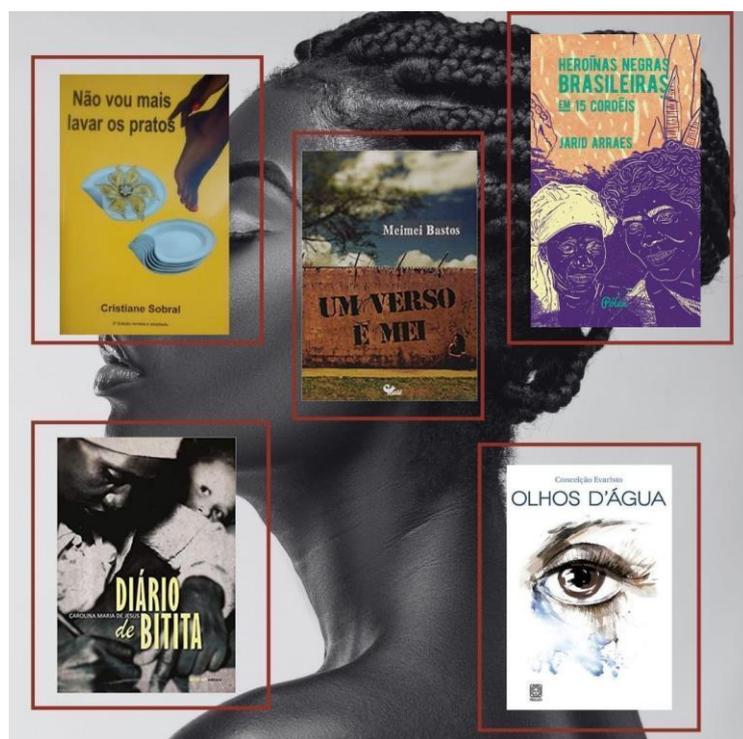
Com essas leituras, comecei a pensar no porquê de eu nunca ter lido ou visto algo sobre essas escritoras. Eu, amante da literatura brasileira, fiquei me indagando sobre o porquê, em meus estudos literários, essas obras jamais fizeram parte. Talvez, porque a minha formação e o currículo escolar eurocêntrico não permitissem que elas chegassem a mim. É necessário descolonizar essas atmosferas.

Das escritoras lidas, Carolina Maria de Jesus foi a que mais me impactou; suas denúncias continuam atuais, afinal, ainda caminhamos a passos pequenos, na educação básica, na luta contra o mito de igualdade racial criado em nosso país. Outras escritoras, no entanto, também entraram no projeto em questão, que desenvolvi no período de trinta e seis dias (de 28 de outubro a 03 de dezembro de 2021), em minhas aulas de língua portuguesa na escola situada.

Para dar corpo ao projeto, como já anunciei na introdução da dissertação, utilizei os seguintes textos: o cordel *Aqualtune*, do livro *Heroínas negras brasileiras*, de Jarid Arraes; os poemas *Silêncio*, *Sororidade e Logradouro*, do livro *Um verso e Mei*, de Meimei Bastos; os poemas *Invisível* e *Cuidado*, da obra *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral; trechos do diário publicado em formato de livro com o título *Diário de Bitita*, intitulados *Os negros* e *A cultura*, de Carolina Maria de Jesus; e o conto *Ayolwa, a alegria do nosso povo*, da obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo. Algumas das escritoras como Cristiane Sobral e Conceição Evaristo já são reconhecidas e contempladas dentro da academia, contudo, ainda dentro da educação básica seus escritos em geral não habitam os livros didáticos e as estantes das bibliotecas.

Todos os textos selecionados buscam apresentar a construção da identidade negra; seguem abaixo as capas dos livros, na Figura 1:

Figura 1: Capas dos livros do Projeto de leitura e produção



Fonte: figura de elaboração própria.

Com o conjunto de textos retirado dos livros ilustrados na Figura 01 – Capas dos livros do projeto de leitura e produção, promovi rodas de conversas com as/os alunas/os, visando levá-los a refletir sobre sua construção identitária e a dos grupos aos quais pertencem em nossa sociedade. As conversas foram gravadas e algumas serão transcritas³⁷, pois elas fazem parte do *corpus* do trabalho. Para tais práticas escolhidas, como docente, compreendi, amparada aos estudos dos letramentos, que o

[...] espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo. Uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (JORDÃO, 2017, p. 201).

Como aponta Jordão (2017), na citação anterior, é necessário que o ambiente escolar prepare os/as educandos/as para a diversidade e multiplicidade de sentidos para que, dessa

³⁷ Parte da transcrição das aulas segue anexada neste trabalho, no anexo 03.

forma, elas/eles se reconheçam como seres plurais e consigam ver o mundo através de vários olhares. Com o intuito de promover este olhar em minha prática na sala de aula, elenquei algumas ações, conforme busco ir explicando e comentando a seguir.

Para iniciar o projeto, fizemos um aquecimento a partir da música *Triste, louca ou má* da banda Francisco, El hombre³⁸. Com isso, adentramos a atmosfera das desigualdades de gênero, visto que a letra nos remete ao aprisionamento dos estereótipos criados para mulheres em nossa sociedade, como pode ser observado no seguinte fragmento da canção, que joga com a (não) definição dos papéis destinados à mulher

Triste, louca ou má
 Será qualificada
 Ela quem recusar
 Seguir receita tal
 A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina
 Só mesmo, rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar
 Que um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar (FRANCISCO, EL HOMBRE, 2016)

Tal grito de liberdade da canção promove muitas inquietações e reflexões e, aproveitando desse estímulo, propus à turma que buscasse sentir e pensar nas emoções que emergiram em cada um deles/delas ao ouvir a canção. Na sequência, pedi a eles/elas que criassem um mapa das emoções no *Jamboard*, ferramenta tecnológica com a qual já havíamos trabalhado antes elas e eles já estavam habituados³⁹. Na seção “3.3 Dos materiais produzidos”, temos um carrossel de ilustração de alguns mapas produzidos. Tais materiais são expostos na íntegra no fechamento do capítulo destinado à análise.

Esta prática pedagógica alinha-se à abordagem dos letramentos críticos que, conforme situamos anteriormente, privilegia a reflexão acerca do tipo de atividades que são produzidas em sala de aula, de forma que a/o professora/professor possa desenvolver relações entre o conteúdo e o universo pessoal e social das/os alunas/os. Mediante isso, uma pergunta que me norteava no momento dessa produção via *Jamboard*, era: será que essa prática de olhar para

³⁸ A música consta no anexo 1 deste arquivo.

³⁹ O *jamboard* é uma ferramenta digital disponibilizada no pacote G suite em que podemos criar mapas mentais, painéis, murais ou outros gêneros digitais que relacionam, de forma sucinta, imagens e texto.

suas emoções faz parte do cotidiano da/o discente? Foi pensando nisso e na necessidade de promover o contato com textos, textos, leituras (de mundo) e linguagens diversas que trabalhei com o mapa das emoções, pois “LC necessita basicamente de *variedade*: não apenas materiais didáticos variados e diferentes tipos de textos, tanto verbais quanto visuais, em várias mídias, mas principalmente textos a serem *lidos de formas diferentes*” (JORDÃO, 2015, p. 203, grifo da autora).

Após ouvir a música e criar o mapa, cada estudante respondeu a um questionário⁴⁰ elaborado no *Google forms*⁴¹ no anexo 03 desta dissertação. O instrumento buscou verificar as impressões que elas/eles têm sobre si e sobre a literatura afro-brasileira, que, como mencionado antes, aborda temas como racismo, sexismo, escravidão, interseccionalidade, ancestralidade, dentre outros assuntos.

De acordo com Duarte (2008), essa modalidade de literatura se classifica assim quando atende aos seguintes critérios: quando possui uma temática que se relaciona “[...] ao resgate do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até à glorificação de heróis”; quando dialoga sobre as tradições culturais ou religiosas do povo afro-brasileiro; a questão da autoria – que sejam obras escritas apenas por negros e negras; o ponto de vista – que a história siga a visão de mundo do ser negro/negra no Brasil; que a linguagem também remeta aos dialetos africanos/crioulos ou outra variação da língua que é influenciada pela herança escravista. Além disso, o público que consome essas obras também é levado em consideração, em virtude de os/as escritores/escritoras fazerem seus textos na intenção de que seus leitores e leitoras sejam principalmente pessoas negras.

Ainda conforme Duarte (2008), tais categorizações da literatura afro-brasileira não são excludentes de outras características que as obras possam apresentar, e nem todas elas precisam constar nos textos escritos, isto foi feito de uma forma de criar-se um parâmetro de distinção. Tem-se, com esses textos, uma representação dos negros e negras em nossa literatura, de forma a visibilizar esses sujeitos, antes apagados/não afirmados em espaços como o da literatura ou das universidades, por exemplo – ainda menos, me parece, o das escolas. Como sabemos, durante muito tempo, aos/às negros/as coube lugares de serventia, exploração e desumanização, à espreita do processo de escravização, com bem notou Sobral (2017c, p. 256):

⁴⁰ Esta etapa será melhor descrita na seção 3.2 nomeada como “Do questionário”.

⁴¹ O *Google forms* é uma ferramenta digital disponibilizada pelo *Google* em que pudemos, por meio dele, criar questionários que alimentarão uma planilha de excel e a partir destes dados gráficos serão criados de forma automática.

Em um país racista, quem não se afirma não existe, o rótulo dá visibilidade. Aliás, não considero a expressão rótulo. A literatura afro-brasileira precisa ser afirmada, porque, na literatura brasileira, as personagens negras e os temas apresentados raramente revelam a subjetividade, a complexidade, os conflitos além dos estereótipos do escravismo. Temos muita história para contar.

Portanto, o projeto de leitura e produção, descrito aqui, buscou trazer novas histórias e novos personagens ao ambiente escolar, porque, como dito antes, ainda caminhamos a passos lentos no cumprimento da Lei 10.639/03. O projeto de leitura e produção foi estruturado da seguinte forma:

Quadro 6 – Organização do projeto de leitura e produção

| Data | Atividade |
|-----------------------------|---|
| Semana 1 (03-12/11/2021) | <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do projeto aos/às alunos/as. ● Atividade de aquecimento com a música <i>Triste, louca ou má</i> da banda <i>Francisco, El hombre</i>. ● Aplicação do questionário via <i>Google Forms</i>. |
| Semana 2 (16-19/11/2021) | Leitura e discussão dos textos: <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Invisível e Cuidado</i> de Cristiane Sobral ● <i>Silêncio, Logradouro e Sororidade</i> de Meimei Bastos |
| Semana 3 (22-26/11/2021) | Leitura e discussão dos textos: <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Os negros e a cultura</i> – trechos retirados do livro <i>Diário de Bitita</i> de Carolina Maria de Jesus. ● <i>Aqaltune</i> - Cordel retirado do livro <i>Heroínas negras brasileiras</i> de Jarid Arraes. |
| Semana 4 (29/11-03/12/2021) | Leitura e discussão do conto: <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Ayolwa, a alegria do nosso povo</i>, de Conceição Evaristo. Orientação para a confecção de cartazes digitais a partir da roda de conversa sobre o conto. Produção dos cartazes digitais, pelos/as alunos/as. |

Fonte: elaboração própria.

Como referido antes, com a demora da aprovação do projeto pela plataforma Brasil⁴², tivemos que modificar as datas e algumas metodologias que tinham sido pensadas na submissão deste projeto ao PPGEL. Nessa nova reelaboração, preoquei-me com o tempo que teria para executar o projeto de leitura e produção na escola, por ser no quarto bimestre, e os alunos já estarem cansados do ano letivo⁴³, dadas as modificações de ensino ao longo do ano. As

⁴² Será explicado no item 2.4.2 como se sucederam os trâmites de aprovação do projeto.

⁴³ O ano letivo de 2021 foi atípico devido a ainda estarmos em período de aulas remotas no primeiro 1º e 2º bimestre, depois migramos para presencial com escalonamento dos discentes em setembro e outubro, e em novembro e dezembro que tivemos 100% dos alunos/alunas, presencialmente na escola, cumprindo com todos os protocolos de biossegurança.

atividades apresentadas às/aos discentes foram elaboradas na intenção de ter sua participação e por já saber a facilidade que possuíam nas ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas. Com isso, em um mês, consegui cumprir com tudo aquilo que me propus enquanto docente.

A fim de explicitar a escolha das escritoras contempladas no projeto (Quadro 6), no próximo subtítulo, sigo discorrendo acerca do impacto que tive ao lê-las e sobre a importância de suas obras para o projeto de leitura e produção.

2.4.1 O porquê das escritoras afro-brasileiras

A seguir, apresentamos as cinco escritoras negras que compõem o projeto de leitura e produção.

Figura 2: As escritoras negras estudadas no projeto de leitura e produção



Fonte: montagem própria⁴⁴

Conheci Conceição Evaristo lendo *Ponciá Vicêncio* (2017) e ainda sinto essa obra em mim, tão reveladora e brutal. Tem-se, nesses escritos, a história da família de Ponciá. São negros, que vivem em busca de ter uma vida melhor, porém é uma vida marcada pela recém alforria. Com a obra, percebo os impactos da escravidão e consigo me sensibilizar, entendendo

⁴⁴ As imagens para produzir esta montagem foram retiradas dos seguintes sites: Meimei Bastos – Disponível em: <https://odufestivaldeartenegra.com.br/slam/>. Acesso em: 15 out. 2022; Cristiane Sobral – Disponível em: <https://medium.com/@mairavalerio/entrevista-cristiane-sobral-4060cd8a4770>. Acesso em: 15 out. 2022; Jarid Arraes – Disponível em: <http://jaridarraes.com/fotos/>. Acesso em: 15 out. 2022; Carolina Maria de Jesus – Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/carolina-maria-de-jesus-para-alem-de-quarto-de-despejo/>. Acesso em: 15 out. 2022; Conceição Evaristo Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/conceicao-evaristo-assume-catedra-da-usp-no-dia-5-segunda-feira/>. Acesso em: 15 out. 2022.

que ainda se fez e se faz pouquíssimo para reparar o mal desse período.

Ao reler um dos trechos do romance, elejo na citação seguinte a clareza do despertar do irmão de Ponciá, recordo-me de mim mesma quando compreendi esse "a mais"- aquela sensação de que não basta apenas alcançar, no meu caso, o ensino superior, adentrar em espaço de condições de trabalho melhores, é preciso ainda seguir resistindo, conseguir promover meios para que outros alcancem condições melhores de educação, além de ter que ficar validando a sua competência aos outros a todo o momento. Há momentos que a gente cansa de ficar resistindo. Assim como eu, o personagem compreende que em nossa vida nunca o que alcançamos é o fim, e sim uma ponte para um novo caminho:

Como explicar para o amigo o que ele acabava de descobrir? Assim como antes acreditava que ser soldado era a única e melhor maneira de ser, tinha feito agora uma nova descoberta. Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2018, p. 109-110).

Nesse excerto de Evaristo, na derradeira de seu romance, é curioso observar o momento de reconhecimento pela personagem da sua própria condição. O que antes parecia ser o suficiente tornou-se apenas o primeiro passo de uma luta constante que não teria fim nem mesmo após a sua morte. Aqui, simbolicamente, a autora nos mostra o quanto ainda se tem muito a fazer e, particularmente, interpreto que não podemos nos contentar apenas com o direito de acesso à educação, mas nos preocupar também com as condições de permanência nos espaços escolares.

Reflito, ainda, sobre a importância do ler e escrever, a que a autora nos remete. Lembra o quanto isso individualmente não representa muito, mas coletivamente faz toda diferença. Não basta apenas que uma pessoa negra chegue ao final de todo o seu processo educacional, é importante que todas/os que queiram tenham condições de conseguir. As obras de Evaristo trazem muitas reflexões, no entanto, busquei para o projeto de leitura e produção, já que não se teria tempo de trabalhar todo um romance, a coletânea de contos *Olhos d'Água*. Na obra, Evaristo traz, de uma forma arrebatadora, as histórias de suas personagens que, na maioria das vezes, são mulheres que vivenciam uma realidade cruel e trágica, como lemos no conto

“Maria”, cujo excerto reproduzo a seguir:

Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho (EVARISTO, 2016, p. 42).

Na citação apresentada, uma confusão acaba por ceifar a vida de uma mulher. Nota-se a desvalorização da vida e a necessidade que os passageiros tiveram de fazer uma “justiça” cega na intenção de achar um culpado. Até quando os corpos negros serão injustiçados? Conceição Evaristo segue, em sua obra *Olhos D’Água*, com escritos nessa temática: mulheres trabalhadoras, mães que vivem em constante luta pela sobrevivência e mulheres que buscam honrar sua ancestralidade porque é, por meio dela, que se conseguiu sobreviver.

Cristiane Sobral chegou a mim numa reunião sobre o projeto *Mulheres Inspiradoras*⁴⁵, criado por Gina Vieira, e ao ouvir e ver pessoalmente aquela mulher performando seus textos, eu não pude deixar de pensar em alguma forma de seus escritos fazerem parte de minhas práticas. A maneira que ela falava sobre sua escrita trouxe-me a uma realidade completamente desconhecida - o que causou um “desconforto” enorme e me levou a querer conhecê-la mais. Aliás, por conta disso, dois poemas seus compõem o projeto de leitura e produção desenvolvido. Em sua obra *Não vou mais lavar os pratos*, por exemplo, a coletânea de poemas que representa a luta da mulher negra e como ela, muitas vezes, é enquadrada num estereótipo que não a representa, mas apenas invisibiliza sua identidade. Seus escritos ressoam a resistência e me fazem querer me unir ao seu grito de socorro, tal qual o grito que se vê no poema “Cuidado”:

Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
Eu vou falar de tudo que fazem tentando o sucesso
Eu vou falar, porque isso acaba com a gente

⁴⁵ Na introdução, explicamos como conheci o projeto “Mulheres Inspiradoras”.

Primeiro dizem que todos somos iguais
 Que todos somos filhos de Deus
 Rapidamente é diagnosticada a paranoia
 Começamos a achar
 Que o problema está na nossa cabeça preta

Nunca no olhar do outro
 Nunca no deboche do outro
 Nunca no sorriso de lado (SOBRAL, 2016, p. 81).

Nesse poema, posso sentir junto com a autora a sua indignação e a sua força. Sua escrita nos conduz a pensar no quanto também somos culpados e colaboramos para a perpetuação do racismo. Isso se dá porque socialmente acreditamos no mito da democracia racial, mas será mesmo que essa descaracterização da identidade negra não é feita propositalmente?

Nos diários de Carolina Maria de Jesus, por sua vez, encontro a diversidade e a força de seus relatos. Em muitos deles, Carolina dizia que, todas as vezes que sentia fome, ela escrevia. Assim, a pesquisadora Aline Alves Arruda, afirma em sua tese alguns impactos que a escrita desta escritora nos provoca:

A escrita de Carolina está associada ao alívio de colocar no mundo sua angústia existencial e é também o antídoto para a dor e a fome, porque ela sabe que escrever pode lhe dar dinheiro. É o veneno porque é o que lhe resta a fazer e ela se vê como escrava de um sistema que insiste em colocá-la no lugar da pobreza, o mesmo sistema que a envenena contra a literatura. A mesma palavra que lhe é apresentada como saída para o não esquecimento, como meio de matar sua fome existencial e física, é a evidência da sua pobreza, o reflexo do esquecimento que lhe é imposto. Assim, a escrita de Carolina revela performaticamente a ambivalência da palavra, suas fraturas, seu remédio e seu veneno (ARRUDA, 2015, p.54).

Logo, as obras de Carolina refletem miséria, injustiça, preconceito, discriminação e tantos outros assuntos que permeiam o universo de uma moradora de favela. Li seu diário e logo se deu em mim a escolha dos capítulos que estariam no projeto de leitura e produção implementado na escola. Essa escolha se deu pelo impacto que aqueles trechos poderiam causar aos meus/minhas alunos/alunas: apenas lendo para se compreender o efeito que esta escrita evoca. Em o *Diário de Bitita* (2014), a escritora narra a história de Carolina criança e o seu caminhar até a vida adulta. Nele, estão ainda a dura luta diária de uma família negra, nas primeiras décadas do século passado, e as considerações de uma menina que refletia sobre a miséria de seu mundo:

Eu notava que os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seus meios de vida. E para os negros, por não ter instrução, a vida era-lhes mais difícil.

Quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo. O meu avô com setenta e três anos arrancava pedras para os pedreiros fazerem os alicerces das casas (JESUS, 2014, p. 58).

Nesse trecho, Carolina evidencia a desigualdade racial, salientando o privilégio dos brancos em geral por já terem estudo e por seus trabalhos, enquanto, ao povo negro, restavam trabalhos braçais e sem direito algum. É essencial que os escritos de Carolina sejam lidos em todas as salas de aula, para que todos possam refletir a respeito do quão pouco conquistamos e evoluímos do período em que ela escreveu e que nós vivemos.

Como anunciado na introdução, uma escritora nordestina também faz parte do elenco do projeto de leitura e produção: Jarid Arraes, cearense, nascida em Juazeiro do Norte, e que tem como principais escritos os cordéis. O que mais me chamou a atenção em sua obra foi a coleção *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. Com o propósito de resgatar os nomes silenciados e apagados pela história dessas grandes guerreiras, Jarrid buscou descobrir, num período de quatro anos, quem eram as mulheres que haviam feito parte da história, mulheres que resistiram, lutaram, brigaram, escreveram e foram muito além de Zumbi de Palmares, como é possível ver no seguinte Cordel:

Em mil novecentos e dezessete
A Firmina faleceu
Mas deixou para a memória
A herança que escreveu
E que sempre a duras penas
Para o mundo ofereceu

Ela foi tão importante
Para outras instigar
E a mim muito me emociona
Quase a ponto de chorar
Quando penso em sua vida
Quero assim compartilhar.

Porque graças a Firmina
Hoje temos esse espelho
Da mulher negra escritora
E que publicou primeiro
Um livro abolicionista
Como mais belo centelho

No entanto, me revolta
O nojento esquecimento
Pois nem mesmo na escola
Nem sequer por um momento
Eu ouvi falar seu nome
Para o reconhecimento

Como pode algo assim?
 Se a história ela marcou
 Por que não falamos dela
 Nem do que ela conquistou?
 É terrível a injustiça
 Que a escola maculou (ARRAES, 2020, p. 111).

Conforme bem nos traz Arraes (2020), Maria Firmina dos Reis é considerada como a primeira escritora negra do Brasil, todavia não foi reconhecida em sua época devido “[...] ao fato de que o ambiente das Letras nacionais era marcadamente masculino e influenciado por uma cultura patriarcal que reservava esse universo aos escritores” (ZIN, 2018, p. 20). E assim como Maria, tantas outras escritoras negras foram silenciadas em seu período de produção, e esse é mais um motivo para trazê-las ao contexto escolar, pois é ali, na educação básica, que devemos lutar pela legitimidade da literatura negra.

E, por fim, como minha última escolhida para compor essa curadoria literária, está Meimei Bastos, nascida em 1991, em Ceilândia, Distrito Federal. Meimei também chegou através do projeto de Gina Vieira e precisava constar nessa lista. Seu jeito de escrever é muito próximo da vida das/os minhas/meus estudantes, elas e eles costumam fazer batalhas de rimas no intervalo do almoço, parecido um pouco com o estilo da escritora. Com sua escrita em versos livres, Meimei escreve sentindo: sua arte não é mecânica, é inspiradora. Em muitos dos seus textos, encontramos declamados, narrados, sendo performados em feiras literárias ou por ela mesma, como o que podemos encontrar no poema Logradouro, a seguir:

Bastou o meu CEP minto! meu CPF não! meu RG,
 minha certidão de nascimento!
 NÃO! Eu só tô falando de documento! não é isso que eu queria dizer
 é que ...
 BASTOU EU NASCER! ISSO!

Bastou eu nascer pra começar a luta, eu não precisei ler Marx
 pra saber que a luta era de classes,
 que meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
 e que alguém ganhava mais por isso e que alguém NÃO era eles.

Que o lugar onde eu moro não é mero acaso
 é de caso pensado pra separar
 o “joio // do trigo”
 os “pobres” // dos ricos os que ganham
 //
 dos que servem (BASTOS, 2017, p. 28).

Compreendo, nesses versos, o quanto a construção identitária é criada pela sociedade, pelo que chega antes de quem eu sou, mas diante de quem eu represento. Nos versos de Bastos,

percebo esses conflitos e penso: afinal, bastou mesmo "eu nascer"?

A escolha dessas escritoras ainda se deu em virtude de elas serem ainda muito pouco trabalhadas no contexto escolar em geral – particularmente, naqueles em que de algum modo pude observar isso, como aluna ou como professora. Quando se discute a temática da cultura afro-brasileira, em geral delimita-se trabalhar apenas no período em que se celebra o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Dessa forma, coloquei-me na empreitada de trazer essa literatura em todo o meu planejamento de aulas do período em que também gerei os dados do estudo. Na próxima seção, abordo como sucedeu a organização de tais momentos.

2.4.2 Das aulas

As aulas foram organizadas para serem realizadas ao longo de um bimestre, no entanto, com a burocratização de pesquisas que envolvem seres humanos, tive que adaptar o projeto de leitura e produção⁴⁶ para que ocorresse em um mês, no quarto bimestre do ano letivo de 2021. A alteração modificou as estratégias que seriam mobilizadas para atingir os objetivos citados. Então, em um primeiro momento, o projeto seria vinculado às aulas de Língua Portuguesa e todas as aulas da área de Humanas, que compreendem: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Com a reestruturação do projeto, a parte que seria destinada a esta área foi retirada. Para compreendermos o motivo desta modificação, explico o meu percurso como pesquisadora para conseguir a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A plataforma Brasil, criada desde 1997, surgiu na motivação de se analisar eticamente as pesquisas com seres humanos. Criada, a princípio, especificamente para os projetos na área da Saúde, modificou-se ao longo dos anos, abarcando, assim, as pesquisas na área de Humanas que não se utilizam de amostras biológicas, e sim de materiais literários, gravação de áudios, entrevistas, escrita e tantas outras ferramentas de coleta de dados. Foi com a publicação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que versa detalhadamente como devem ser cadastrados as pesquisas em Ciências Humanas, que se tornou obrigatória a submissão dos projetos nesta área.

Considerando a obrigatoriedade citada, minha pesquisa passou pela submissão, e isso só ocorreu depois da aprovação do projeto pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. Logo, demandou-se um tempo maior para a execução do projeto de leitura e produção: primeiro, houve a reestruturação do projeto, de acordo com minha linha de pesquisa e com a pesquisa maior da orientadora, depois da reestruturação e aprovação

⁴⁶ Conforme explicitado no item “2.2 O projeto de leitura e produção e(em) escola de autoria”.

do colegiado, é que pude submeter ao CEP. Toda essa demanda de envios e aprovações decorreu no período de 120 dias⁴⁷ e, finalmente, depois de incansáveis quatro meses de reestruturação, o projeto de leitura e produção foi aplicado na rede de ensino e, dessa forma, os dados foram gerados.

Com as autorizações em mãos, reestruturei as aulas do projeto e, se, anteriormente, teríamos uma transdisciplinaridade, agora deixamos tudo a cargo da disciplina de Língua Portuguesa. Com a mudança, as aulas se sucederam seguindo o cronograma abaixo:

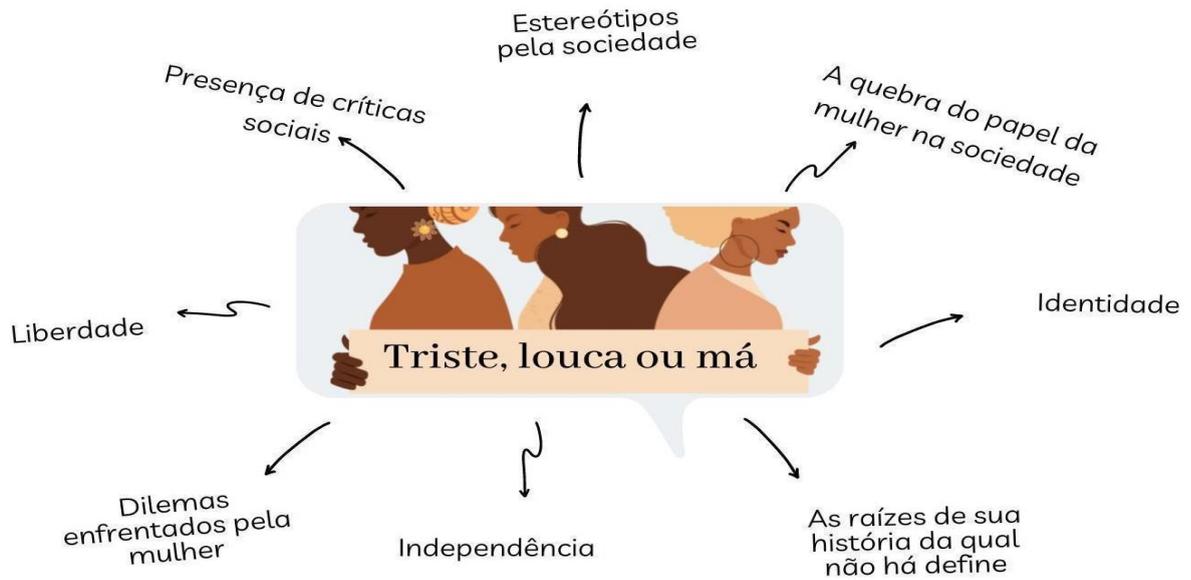
Quadro 7 – Etapas

| | |
|---------------|--|
| 28 e 29/10 | Mapa das emoções |
| 28/10 a 28/11 | Período de preenchimento do questionário |
| 03 a 23/11 | Leitura dos textos do projeto |
| 03/12 | Entrega dos cartazes |

Fonte: elaboração própria em 19 jul. 2022

Para adentrarmos ao projeto de leitura e produção, como forma de aquecimento das temáticas discutidas pelos textos os/as alunos/as, em uma sexta-feira, na sala de informática da escola, a turma escutou a música *Triste, Louca ou Má* da banda Francisco, El hombre. A atividade subsequente ao contato com a canção foi a elaboração de um mapa das emoções. Um dos mapas produzidos segue abaixo:

⁴⁷Aprovação pelo comitê de ética anexo 04 (Parecer: 5.064.836. Aprovado no dia 27 de outubro de 2021).

Figura 3: Mapa das emoções

Fonte: figura elaborada por um grupo de alunas/os

Completada essa fase inicial, partimos para as discussões dos textos escolhidos. Quando se está em sala de aula, é preciso pensar estratégias que realmente funcionem para atender seu principal objetivo. Não basta apenas entregar um texto nas mãos dos/as alunos/as e acreditar que apenas isso será o suficiente para motivá-las/los a ler. No contexto escolar, algumas vezes, a premissa é o quanto eu posso ser mais atrativa que o celular do/a meu/minha aluno/a. Mais do que motivar, no entanto, é importante desenvolver leitura e produção a partir de uma premissa crítica, pois,

[...] essa visão em sala de aula tem um impacto bastante grande: ao invés de extrairmos sentidos do texto [...] ler é uma atividade, uma prática é uma prática social, coletiva; é política, o que quer dizer que acontece de forma ideologicamente marcada por nossas vivências, nossas crenças, nossas comunidades interpretativas; é livre, mas depende do uso de procedimentos válidos ou compreensíveis dentro do contexto de leitura se quiser ser legitimada por ele (JORDÃO, 2015, p. 200-201).

É com essas inquietações que fui motivada a partir daquilo que, para mim, soaria natural: todas as aulas que promoviam leitura foram feitas por meio de rodas de leitura. Às vezes, elas ocorriam dentro da sala de aula para se proteger do frio ou da ventania; em outras, no gramado, embaixo das árvores. Sempre em roda, sentados no chão ou em cadeiras, elas/eles ficaram soltas/os para se sentirem confortáveis; e por que essa preocupação? A ideia era que, envolvidos com essa nova configuração do espaço, elas e eles estivessem abertas/os a me escutar e a se escutar. Com a dinâmica especial mencionada, em algumas aulas, eu lia para a turma, em outras,

as/os alunas/os se revezavam na leitura, cientes de que era necessário cuidar das entonações, porque isso também faz diferença: não basta apenas ler, é preciso performar, como se, naquele momento, o texto lido fizesse parte de você, fosse seu grito de socorro, ou então o seu olhar para o espelho e o seu reconhecer.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2021, p. 27).

Uma aula é sempre uma oportunidade de crescimento tanto para discentes como para docentes. Na relação aluna/o-professora/professor, há momentos em que se perde a sintonia, momentos que ambos estão exauridos, no cansaço daquela rotina, ou ainda sofrendo os abalos com as perdas que tivemos nos últimos tempos, afinal a pandemia⁴⁸ nos tirou do eixo e muitas/os de nós ainda não conseguiram se encontrar: mas, talvez, isso nem ocorra, porque se morre um pouco com cada pessoa que partiu. Mesmo sem prever um contexto de tantas mortes, Sobral (2016, p. 67) nos mostra, em sua poesia *Inevitável*, esta passagem de dizer adeus:

Antigos conhecidos, parentes distantes, outros nunca vistos
 Todos dizem adeus
 Eu fiz questão de colocar flores em volta do túmulo
 Eu fiz questão de não guardar nenhuma lágrima
 Eu fiz questão de cobrir o seu caixão com terra
 Eu fiz questão de fazer a oração final e agradecer
 Nunca entendi o porquê dos enterros
 Agora conheço o “luto” sem medo da escuridão
 O “luto” é pela renovação dos vivos
 É o mergulho da águia ao reconquistar a sua plumagem no voo fatal.

Por isso, numa determinada manhã, com a turma do 1º A, eu desabei, cansei dos 35 estudantes que estavam à minha frente agitadas/os, dos inúmeros prazos que precisavam ser

⁴⁸ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus (Covid-19). Em 11 de março de 2020, o Covid-19 foi considerado pela OMS como uma pandemia. Este termo refere-se quando uma doença possui uma distribuição geográfica muito rápida. No decorrer do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e voltaram somente em outubro de 2021, em regime de escalonamento. No período em que este capítulo está sendo finalizado (setembro de 2022), temos registrado o total de 684.813 mil mortes por Covid-19 no Brasil.

cumpridos, das planilhas inacabáveis, dos termos que precisavam ser assinados e entregues, cansei de tudo que nos foi forçado fazer como se, de repente, tivéssemos nos transformado em máquinas. Naquele momento, eu simplesmente saí da sala, fechei a porta e chorei do lado de fora. Lidar com seres humanos não é fácil, precisar estar sempre plena no controle de tudo é desgastante. Sobre meu momento de choro, como rapidamente toda a escola ficou ciente do que me ocorria, eu decidi liberar essa energia e, apenas depois, voltar à sala de aula.

Já reestabelecida, conversei com as/os alunas/os sobre o projeto e obtive a parceria delas/es para continuar. De concreto, tivemos seis aulas em cada turma de primeiro ano para discutir as obras de cinco escritoras negras compiladas em nove recortes. Foram disponibilizados textos digitalizados para o grupo de WhatsApp e, com isso, todas/os poderiam acessar com o celular; e também os textos foram impressos e entregues nas aulas. Hoje, ao rever as gravações, senti falta de mais tempo para comentarmos mais as leituras, mas como estávamos próximos do fechamento do ano letivo, executei o projeto para a geração dos dados.

Cada turma reagiu de uma forma diferente ao trabalho que realizamos: algumas/alguns ficaram mais tímidas/os, outras/os queriam falar a todo custo, e muitas/os queriam apenas existir, aproveitando esse momento de fala, não necessariamente tratando do projeto, mas sim das emoções que alguns textos provocaram. Na verdade, a pandemia nos tirou muita coisa e promover um projeto dessa importância foi algo extraordinário e essencial para nossos contextos.

Em cada aula, mesmo sendo todas promovidas por leituras e discussões, eu buscava trazer algo diferente. Na primeira atividade, com o poema *Invisível*, eu li o texto na cadência que aprendi com a Cristiane, aquela forma de ler com emoção, falando cada palavra como um grito.

Cristiane Sobral aparece no cenário da literatura negra feminina contemporânea como uma importante referência, tanto pela estética, tamanha a sonoridade e riqueza metafórica de seus textos, quanto pela reflexão acerca, principalmente, da mulher negra de hoje. O talento da escritora repercute em seus textos: na poesia, um senso crítico e questionador que emerge do lirismo sonoro e terno e, na prosa, uma ironia requintada e sarcástica que brota de uma poeticidade vibrante e sedutora (CÔRTEZ, 2021, p. 257-258).

Posteriormente, com o texto *Cuidado*, eu o li, mas trouxe para a turma ouvir uma interpretação de Lena Roque e Alexandra Ucanda⁴⁹ para, em seguida, promover o debate. Algumas/alguns alunas/os comentaram suas impressões sobre os textos e discutiram sobre

⁴⁹ O áudio foi retirado do Youtube e faz parte do podcast Almerindas, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ev7XheW8xC8>. Acesso em: 10 abr. 2022.

suas experiências familiares com as terminologias trazidas nos poemas.

Já nos *slams* de Meimei Bastos, tínhamos três textos para serem estudados: *Silêncio*, *Sororidade* e *Logradouro*. O primeiro foi lido por mim, o segundo pelas/os alunas/os, e o terceiro foi a voz da própria autora⁵⁰ que a turma ouviu. Não tinha como não trazer esta performance e, assim, foi com *Logradouro*, no urro de Bastos, ouvimos e discutimos sobre essa potência de palavras. Nessa parte, foi mencionado à turma o motivo da pluralidade de gêneros do projeto, pois, nele, temos: poemas, *slams*, trechos de diários, cordel e conto. Tudo isso numa tentativa de promover maior proximidade das/os leitoras e leitores com as obras das escritoras escolhidas e alinhar-se à proposta do LC:

Como leitores, entretanto, não estamos sozinhos no mundo. Só em teoria podemos atribuir aos textos os sentidos que quisermos: os sentidos existem em práticas sociais, fazem parte delas, o que significa que o processo de leitura é um processo coletivo, social – construímos sentidos junto a nossas comunidades interpretativas, com as quais compartilhamos procedimentos de construção e atribuição de certos sentidos a determinados elementos discursivos (linguísticos, imagéticos, verbais, não verbais), o que faz com que muitas vezes tenhamos a nítida impressão de estarmos interpretando os textos da mesma maneira entre nós. Nossas leituras podem ser semelhantes justamente porque acionamos procedimentos de leitura semelhantes, e não porque os textos trazem dentro de si seus sentidos (JORDÃO, 2015, p. 200).

Com os trechos do diário de Maria Carolina de Jesus, tivemos que lê-los em dias diferentes dado serem mais longos do que os demais, então, em um dia, lemos *Os negros* e, no outro, lemos *A cultura*. Nas duas datas, como forma de estimulá-las/os a comentar mais sobre o texto, propus que tentassem resumir as leituras em uma palavra. Para tanto, usei a pergunta: o que significou para você esses escritos? Algumas/Alguns alunas/os trouxeram palavras como *dissecar*, *insatisfação*, *desigualdade*, *ilusão*, *forte*, *realidade*, *cebola*... já que algumas respostas foram bem inusitadas, quem as apresentava explicava às/aos colegas sua intenção com aquela escolha. Nessa aula, outros assuntos surgiram no decorrer, mas foi necessário ter aquele olhar que minha/meu aluna/aluno ficou por mais de um ano tendo aulas remotas. A ânsia por ter momentos de conversas reais aleatórias se fazia enorme e necessária, e isso não diminui a riqueza do trabalho sendo desenvolvido.

Na penúltima aula de leitura, nós nos abrilhantamos com os escritos de Jarid Arraes em seu cordel *Aqualtune*. Nesse dia, todos e todas que quiseram ler, leram; inclusive eu. O ritmo do cordel e sua desenvoltura são encantadores e envolventes, então, lê-los como biografia foi algo inusitado de se ver nas turmas. Por isso, é indispensável compor esta prática educacional.

⁵⁰ Poesia marginal com Meimei Bastos Flip 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7BvXZKuawQY>. Acesso em: 10 abr. 2022.

O texto do leitor resulta de uma mestiçagem entre o texto do autor e o imaginário do leitor. O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência no mundo - da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive - e das suas experiências anteriores. Que parte cabe a cada uma dessas fontes? Não é possível dizer. De acordo com o indivíduo, de acordo com a situação de leitura, uma ou outra será dominante. As teorias da arte e a da leitura que exploraram esta parte do leitor que se funde ao texto para dar-lhe sentido têm, cada uma, realçado aspectos específicos (ROUXEL, 2013, p. 200-201).

Ao partilharem da leitura em conjunto, pudemos vivenciar como se constrói o texto para o leitor. Seguindo com o que Rouxel (2013) afirma, nesta prática, observei os olhares de admiração e indignação unânimes das/dos alunas/os e, ao mesmo tempo que se tinha muito a falar, ainda se ficou digerindo tudo que ouviram. Para mim, a experiência em si de todo o desenvolver do projeto já é algo inesquecível e saudoso, então seria bom se, ao invés de teorias e regras, as aulas partissem de discussões de textos para se desenvolver, primeiramente, o senso crítico da/o aluna/o.

Chegamos ao último excerto, com *Ayoluwa, a alegria de nosso povo*, de Conceição Evaristo. Nesse caso, li o texto inteiro, como se estivéssemos em uma biblioteca pública, em uma atividade de contação de história. Como toda a literatura de Evaristo, este conto nos traz, muito fortemente, as questões que envolvem a perda da crença em si e na morte das pessoas em nossa volta, “[...] os contos, assim, equilibram-se entre a afirmação e a negação, entre a denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte” (GOMES, 2016, p. 10). Nas turmas, as discussões se suscitaram nesses quesitos, o que destoava muito das conversas anteriores que problematizam os problemas sociais, porém isso ocorreu no 1º A. Já no 1º B, eles pediram para eu explicar o texto e se atentaram à forma com que a escritora nomeia seus personagens. Com os últimos minutos da aula, perguntei de qual texto elas e eles mais gostaram e por que dessa escolha.

Nos dias 26 e 29 de novembro, após encerradas as leituras, as turmas foram conduzidas ao laboratório de informática para preencherem a segunda etapa do questionário. Depois, foi solicitado que, colaborativamente, criassem um mapa sobre aquilo que mais se destacou para o grupo a respeito do projeto de leitura.

E, para encerrar o capítulo teórico-metodológico, sigamos para a última seção que situará a metodologia da pesquisa.

2.5 A pesquisa-ação e os estudos aplicados da linguagem

O campo em que inserimos nossa pesquisa é o dos estudos aplicados da linguagem. Nele, conforme aponta Moita Lopes (2013), temos a subjetividade dos sujeitos da pesquisa considerados como dados preciosos para a pesquisa. Desse modo, “[...] trata-se de um campo cujas investigações não apenas se voltam para situações em que a língua(gem) tem papel fundamental, mas o fazem, sobretudo, considerando o ponto de vista, os valores e posicionamentos dos sujeitos imbricados nessas situações específicas” (BIONDO, 2015, p. 46).

Na esteira da linguística aplicada, nós nos utilizamos da pesquisa-ação como metodologia que subsidia nossa coleta e análise dos dados gerados. Percebemos que, neste método de pesquisa, o essencial “[...] é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (COUTINHO, 2009, p. 360).

Assim sendo, compreendemos que as pesquisas que permeiam essa prática buscam incluir, simultaneamente, a ação e a investigação como procedimentos cíclicos que são modificados no decorrer das ações, pois buscam se aperfeiçoar conforme as experiências que vamos vivenciando ao longo da geração de dados.

Conforme destaca Thiollent (1986, p. 16), “[...] com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” e, com isso, as ações que decorrem para a pesquisa são mais dinâmicas e mutáveis, e as práticas que procedem para esta investigação também o são, porque a/o pesquisadora/pesquisador não é mera/o expectadora/expectador passível das ações ocorridas, ela/ele as compõem e as transformam conforme a dinâmica do grupo que está ali presente.

Contudo, para se ter uma direção de como proceder com este método de pesquisa, “[...] é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Dessa forma, consegue-se ter um direcionamento de como iniciar a pesquisa-ação; no entanto, estabelecer ações a serem realizadas não implica necessariamente que se conseguirá executá-las, tudo isso dado à mutabilidade de se inserir num campo volátil.

Franco (2005) propõe um desmembramento da pesquisa-ação, que seria a pesquisa ação crítica. Segundo a autora, nessa perspectiva, consideramos a voz de cada sujeito, a forma como ela/ele compreende as leituras nas quais está sendo exposta/o, suas impressões e,

principalmente, a sua percepção da prática – tudo o que, junto, molda e constrói a metodologia de pesquisa:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

Nesse viés, como as/os alunas/os não são meramente espectadoras/es do estudo e sim atuam como agentes ativa/os, concebemos que, por meio da pesquisa, elas/eles poderão também se conscientizar das reflexões geradas ao material de leitura - o que nos remete ao falar de Franco (2005, p. 486):

Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos.

Ao trazermos o projeto de leitura e produção voltado para escritoras afro-brasileiras, buscamos contemplar novos dizeres e perspectivas a nossas/os alunas/os, pois acreditamos, assim como pontua Franco (2005, p. 499), que “[...] no exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado. Esse novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de novos cenários. ”

Logo, percebemos, de maneira despretensiosa, que as/os agentes da pesquisa conseguiram obter histórias diferentes das costumeiras que o currículo abarca sobre as situações de colonização, feminismo negro, racismo, cultura e identidade da população brasileira. Assim sendo, fugimos dos conteúdos programáticos daquele bimestre para não correremos o risco da "história única" (ADICHIE, 2009).

Uma das implicações da metodologia de pesquisa-ação é a fusão professora/professor e pesquisadora/pesquisador, pois, desse encontro de papéis, é possível um estudo crítico de uma determinada experiência pedagógica (BURNS, 2010). De fato, foi na pesquisa-ação que consegui suporte metodológico que ampara minhas práticas educacionais como ferramentas de pesquisa.

Num primeiro momento, para a concepção da pesquisa, eu era a professora regente que já tinha um vínculo com a turma desde o início do ano letivo, e isto é extremamente relevante para o desenrolar da geração dos dados, já que, como uma turma que desconhece o agente motivador da pesquisa conseguiria promover diálogos importantes para a coleta. Talvez, isso fosse possível em outro público-alvo, todavia, com adolescentes, não se torna viável. Houve momentos em que eu era a pesquisadora que situava os agentes da importância daquele estudo para as futuras práticas pedagógicas com a temática. E, em vários momentos, eu era os dois seres atuando em uma construção com minhas/meus alunas/os de uma prática voltada a leitura e produção de textos que fizessem com elas e eles refletirem sobre a construção identitária delas/les, bem como que nos oportunizasse construirmos, coletivamente, a identidade da mulher negra.

Salienta-se, portanto, que, nos estudos aplicados na linguagem,

[...] ao invés de uma pesquisa desenvolvida em processo linear de produção de conhecimento, que mais tarde é aplicada para a definição de práticas, a pesquisa-ação integra o desenvolvimento da prática com a construção do conhecimento da pesquisa, em um processo cíclico (NOFFKE; BRIDGET, 2005, p. 89).

Nesse movimento cíclico em que situamos nossa pesquisa, compreendemos que, por meio das práticas desenvolvidas, com uma abordagem interpretativista, conseguimos gerar, coletar e analisar os dados que compõem a dissertação.

Dando continuidade às seções do trabalho, deixamos, para o próximo capítulo, a explicação sobre como elaborei a montagem do questionário e dos materiais, porque, junto do elemento descritivo, avaliamos encontrar melhor espaço para realizar a análise desse corpus.

3 LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS

A busca de construções humanizadas – para além dos estereótipos do escravismo – e a complexidade dos sujeitos. O negro e a negra falam de si, não são apresentados como simulacros do branco. Os personagens são vencedores, em que pesem as derrotas cotidianas e os fracassos humanos. As personagens não representam, elas são. Há uma consciência política, ideológica e estética e uma referência às tradições, à ancestralidade, à contemporaneidade e um protagonismo negro na contação de histórias na prosa e na poesia (SOBRAL, 2017c, p. 255).

3.1 Considerações preliminares

Este capítulo tem como motivação analisar os dados gerados para esta pesquisa. Para tanto, ele se divide da seguinte forma: Primeiramente, em “3.2 Do questionário”, abordamos as questões que estão presentes no questionário aplicado às/aos alunas/os e como foi responder estas questões duas vezes, visto que a intenção de se ter o mesmo questionário era verificar se houve mudanças nas respostas antes do projeto e depois do projeto de leitura e produção realizado.

Dando continuidade e para finalizar, em “3.3 Dos materiais produzidos”, apenas vivenciar o projeto e coletar gravações das aulas já o tornaria inovador, levando em conta a representatividade de escritoras negras que ele oportuniza conhecer e a possibilidade de colocar em discussão os textos selecionados. Contudo, se faz fundamental promover, em uma Escola de Autoria, que as/os discentes construam e ressignifiquem o conhecimento ao qual elas/eles são expostas/os. Para que isso ocorresse, propusemos que criassem materiais em forma de mapa das emoções sobre a música “Triste, Louca ou Má”, um caderno colaborativo em que escreveram sobre como ocorriam as aulas do projeto e cartazes que representassem suas impressões a respeito das leituras realizadas. Todas as atividades foram feitas em grupo. E, nesta parte, explicamos como foram gerenciados os diferentes momentos.

3.2 Do questionário

A aplicação dos questionários foi a primeira etapa da geração dos dados realizada, antes mesmo do maior envolvimento das/os alunas/os com o projeto de leitura e produção. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), este instrumento de pesquisa

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos,

interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Portanto, utilizamos da metodologia de aplicação de questionário, pois era necessário gerar dados que demonstrassem o perfil destas/es discentes, bem como a maneira como elas e eles compreendiam determinadas terminologias relacionadas à pesquisa. A seguir, tratamos do processo de construção desse instrumento, da motivação de cada pergunta e analisamos parte dos dados coletados.

Antes de terem o contato com o link do questionário, as/os alunas/os e responsáveis preencheram o TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido (conforme anexo 02) exigido pelo CEP. Os documentos foram entregues aos alunos e às alunas após breve análise acerca de como seria realizado o projeto de leitura e produção, e como o projeto se relacionava à presente pesquisa de mestrado. Lemos juntos os documentos e abrimos um espaço para esclarecimento de dúvidas quanto ao cronograma do projeto, quanto aos termos, quanto ao nível de comprometimento que caberia a cada discente. Esclarecemos, ainda, que, a qualquer momento, qualquer pessoa envolvida poderia pedir para seus dados não constarem na pesquisa.

Houve um período de duas semanas para a entrega e devolução dos termos assinados. Nos termos, foi explicado o objetivo da pesquisa, a seguridade quanto à confidencialidade dos dados gerados, como se daria a participação das/os jovens, a ausência de riscos altos; contudo, avisava-se sobre os pequenos riscos que a pesquisa poderia ter, como eventuais constrangimentos e se deixava claro que, em função delas/es, a/o participante poderia se ausentar do processo a qualquer momento. O documento também continha os dados da investigadora e da orientadora, caso fosse necessário entrar em contato.

Em posse desses termos de consentimento, os questionários foram disponibilizados. O formato de coleta de dados se deu através de um formulário do Google. As/Os alunas/os tiveram um período de um mês para preenchê-lo duas vezes, sendo a primeira vez no período de 28 de outubro a 03 de novembro de 2021 e, na segunda vez, do dia 23 a 28 de novembro. Aplicado em duas etapas, a finalidade foi observar se houve alguma mudança nas respostas após a vivência do projeto de leitura e produção, embora soubéssemos que elas seriam mínimas, se houvesse, tendo em vista o curto período de tempo de aplicação do projeto. Essa etapa teve a participação de 59 alunas/os no primeiro momento de preenchimento do questionário e 46 alunas/os, na segunda parte (já com o projeto finalizado). Temos essa distinção no número de participantes em decorrência do período em que foi executado o projeto para a coleta dos dados. No primeiro instante de preenchimento do formulário, já contávamos com cerca de dez

alunas/os que não frequentavam mais as aulas presencialmente e, no término do projeto, em que estávamos na finalização do ano letivo, na segunda coleta de dados, temos mais treze discentes que não participaram.

O público para o qual o questionário foi aplicado compunha-se de alunas/os que estavam cursando o primeiro ano do ensino médio da escola estadual em questão, participantes deste estudo, conforme mencionado anteriormente.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora e sua orientadora sem utilizar-se de um parâmetro de questões comuns a outras pesquisas. O instrumento contém 16 perguntas, sendo: cinco de identificação, que buscavam compreender a forma como a/o aluna/o se identifica, e as demais relativas a questões sobre gênero e raça, como se pode verificar na íntegra no Anexo 03 deste estudo. Ressalvamos, porém, que em um posterior recorte deste estudo, optamos por focalizar as questões relativas à raça, mantendo as questões sobre gênero para futuras pesquisas.

Para verificar a faixa etária correta das/os participantes, a primeira questão envolvia apenas responder qual o ano de nascimento e, com as respostas, chegamos à seguinte conclusão: elas e eles tinham entre quinze e dezessete anos. Isso demonstra que não temos uma grande defasagem entre série e idade esperada das/os participantes.

Dando continuidade, com vista a situar o local de origem, elas/eles responderam sobre o estado em que nasceram. Boa parte do público envolvido na pesquisa é de Campo Grande-MS, no entanto, tivemos alunas/os originários de outros locais, como de: Estados - Ceará, Mato Grosso, Pernambuco e Rio de Janeiro; Município - Anastácio; Capital - Cuiabá e Fortaleza; e Outros países como - Japão, Portugal, Uruguai e Venezuela.

A próxima pergunta buscava observar como as/os alunas/os se classificavam quanto à sua cor ou raça. Sem indicação de nomes em todo o formulário, a questão surgiu na observância de se perceber que, mesmo em uma sala de aula diversa, muitas/os alunas/os negras/os não se enxergam como tal, ou se definem como pardos. No entanto, sabemos que essa cor situa grande parte da população brasileira que prefere não se identificar como negra/o.

Logo percebemos que na primeira identificação do questionário três discentes se reconhecem como negra/o, e dezenove se identificam como pardos; na segunda aplicação, como tivemos um índice menor de participantes, obtivemos treze educandas/os que assumem como pardo e apenas uma/um aluna/o negra/o.

Pereira e Modesto (2020) problematizam o desenvolvimento de identificação da posição-sujeito “mulher negra de pele clara”, enquanto expressão que remete a um processo histórico de subjetivação. Em sua discussão, os autores tratam da

[...] conjuntura de silenciamento e encobrimento em relação à existência do racismo e sua ligação com a democracia racial, várias estratégias de anulação da negritude foram adotadas e popularizadas. Dentre as estratégias, é pertinente lembrar que no Brasil houve um processo de embranquecimento que visou à higienização racial (PEREIRA; MODESTO, 2020, p. 277).

Conforme mencionado no texto citado, compreende-se que o não se reconhecer como negra/o faz parte do processo de embranquecimento do nosso país que buscou na miscigenação uma eugenia racial.

As duas próximas questões visavam a verificar se a/o aluna/o sabia o que é racismo e se isso existe no Brasil. Nas duas aplicações do questionário, obtivemos a maioria de afirmações que sim, sendo precisamente 94,9% (56 alunas/os) na primeira aplicação do questionário e 97,8% (45 alunas/os) na segunda aplicação do questionário.

Essas indagações tinham como intenção refletir acerca da compreensão das/os participantes sobre esta temática, o que se situa enquanto ponto alto do projeto de leitura e produção. Ribeiro (2018) nos mostra as consequências do racismo, o quanto ele nos desumaniza e nos aprisiona e, por isso, faz-se necessário que se libertem dessas amarras, só que, primeiramente, é preciso que se reconheça em tal lugar, em tal situação. Conforme mencionamos anteriormente, o projeto de leitura e produção buscou, também, sensibilizar participantes sobre essa desumanização das pessoas negras,

O racismo nos coloca fora da condição humana, e isso é muito violento. Muitas vezes achamos que o alcance dessa humanidade se dá através da idealização. Se o racismo diz que eu não sei, vou dizer que sei ainda mais. E para mim é muito importante desmistificar isso. Quero ser eu, não quero ser idealizada nem inferiorizada. E, assim como todas as pessoas, quero dizer que há dias em que sei e dias em que não sei. Às vezes choro e às vezes rio, às vezes quero e às vezes não quero. Quero ter essa liberdade humana de ser eu (RIBEIRO, 2018, p. 109).

A seguir, evidencio dez respostas de participantes da pesquisa a respeito sobre o que seria para elas/eles Racismo. Foi considerado, para este recorte, as respostas um pouco mais desenvolvidas pelas/os discentes, no entanto, para não se desfazer completamente das respostas, criei uma nuvem de palavras⁵¹ com todas as que foram enviadas no questionário.

Analisemos, primeiramente, as frases dos/as alunos/as⁵²:

⁵¹ A nuvem de palavras foi criada no site *WordClouds.com* nesta ferramenta podemos inserir um quantitativo grande de palavras e excluir as repetições, há vários recursos de estilo de letra, coloração das palavras, formas da nuvem, direção das palavras e podemos realizar vários formatos para gerar o arquivo.

⁵² As respostas das/os alunas/os ao questionário foram aqui transcritas exatamente como estão no original. Não realizamos nenhuma correção gramatical em seus escritos.

Estudante 01: Quando um indivíduo menospreza ou aborda comentários que demonstram inferioridade há uma raça, ou comentando a respeito de suas características físicas e fisionomia.

Estudante 02: Discriminar alguém por sua cor e usar isso como desculpa para ser mal

Estudante 03: preconceito ou discriminação por parte de um ou vários indivíduos. uma atitude de hostilidade com alguém por conta da cor de sua pele, o que é completamente esdrúxulo.

Estudante 04: Acreditar que há superioridade de uma raça para outra.

Estudante 05: Racismo é a exposição de algum pensamento de indignidade de certas etnias, pode ocorrer por ação direta, indireta, sistemática entre outras, resumindo seria o pensamento de que alguma "raça" é negativa, ou menos produtiva, pior, inferior e sem potencial ou potência do humano.

Estudante 06: Racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos.

Estudante 07: Pra mim racismo é um preconceito muito forte e q não precisa ser feito com uma pessoa negra, a pessoa negra não decidiu nascer negra e a cor de pelo negra não foi feita pra ser xingada ou ser violentada verbalmente e corporal

Estudante 08: Bom muitas pessoas tratam outras diferentes por ser negro, isso é uma coisa muito errada por que no século em que vivemos não era para existir racismo, todos nós somos iguais independente da cor, raça, religião. O racismo pra mim é tratar a pessoa diferente só por causa da cor dela, racismo pra mim é preconceito.

Estudante 09: É a discriminação pela cor da pele de um indivíduo

Estudante 10: Preconceito e discriminação contra pessoas pelo fato dela pertencer a um determinado grupo racial.

Pelas respostas acima, percebemos que as/os alunas/os veem o racismo como algo que menospreza um ser humano dado à tonalidade de sua pele; lemos repetidamente que racismo é preconceito. Para além dessas afirmações, parte das/dos discentes foi bem sucinta em suas respostas, sem pontuar comentários a respeito, contudo, outras/os alunas/os preferiram tecer reflexões mais particulares, como podemos observar com as falas da/o Estudante 03, 07 e 08.

Nota-se que, para o Estudante 03 afirma ser “*completamente esdrúxulo uma atitude de hostilidade com alguém por conta da cor de sua pele*”, ao usar o termo “esdrúxulo”, marca-se uma opinião de que as ações relacionadas ao racismo seriam algo excêntrico ou fora do padrão, mas será mesmo que nossas ações racistas não refletem a nossa estrutura preconceituosa que é enraizada em nossa sociedade?

A/O Estudante 07 já pontua claramente que é um erro discriminarmos as pessoas pela tonalidade de sua pele, no entanto comete um equívoco ao afirmar que a pessoa negra não nasceu dessa forma porque quis. Parece uma afirmação simples, porém denota que há um problema em se nascer negro, como se fosse algo ruim. Mesmo a/o educanda/o querendo afirmar que o preconceito é ruim, ela/ele recai em algumas armadilhas sociais.

Já a/o Estudante 08 afirma, em sua fala final, que “*O racismo pra mim é tratar a pessoa*

diferente só por causa da cor dela, racismo pra mim é preconceito". Se analisássemos só este trecho, enquadraríamos sua participação no grupo de respostas sucintas, todavia, anteriormente a esta escrita, ela/ ele pontua: *"Bom muitas pessoas tratam outras diferentes por ser negro, isso é uma coisa muito errada por que no século em que vivemos não era para existir racismo, todos nós somos iguais independente da cor, raça, religião"*. O problema, então, está no desfecho de sua frase, pois o trecho demonstra o que vem sendo discutido nesta dissertação, quando se afirma que ainda vivemos acreditando no mito da democracia racial. Nós não somos iguais e jamais seremos: a nossa luta é para que consigamos direitos iguais tendo as nossas diferenças.

Após essa breve discussão sobre as respostas acima, partamos para a leitura das palavras que mais apareceram nas 59 respostas enviadas nessa pergunta. Neste recorte, foram computados pelo word 729 palavras e, através do site *WordClouds.com*⁵³, criou-se uma nuvem de palavras, contendo 165 vocábulos que mais foram transcritos nas respostas das/os alunas/os.

Em destaque, temos os vocábulos: racismo, pele, cor, discriminação, preconceito, pessoa, raça, etnia, negras e diferente. Dados os limites da pesquisa, não nos atentaremos às demais palavras que foram projetadas na imagem, pois a intenção da criação de uma nuvem de palavras é perceber, dentre tudo aquilo foi escrito, quais termos foram constantes dentro do material.

Ao pensarmos nas palavras destacadas, observamos a necessidade de o/a discente obter aquela construção de resposta, que repete o enunciado para dar sequência à sua opinião - o que justifica a palavra Racismo ser uma das evidências na imagem. Muitos deles e delas escreveram a palavra pele e cor para afirmarem que isso é um dos motivos que ocasionam a discriminação, sendo esse termo bem recorrente na figura.

Compreendemos, dessa forma, a partir dos preceitos de Munanga (2009) e Gomes (2002, 2008), a dificuldade da pessoa negra reconhecer-se através da tonalidade de sua pele e dos traços físicos da negritude, o que fica evidente pela marcação dos discentes que primeiramente a tonalidade da pele negra "mais escura" é o que contribui para a discriminação. Não identificamos em suas respostas alguma outra referência aos traços de negritude.

Outro termo bem recorrente é preconceito – o que é compreensível, pois é a primeira coisa que eles enunciaram ao se comentar sobre racismo, como se, somente essa palavra, resumisse tudo que decorre sobre a temática. As demais palavras que foram colocadas em evidência demonstram a preocupação da turma de tentar exemplificar o que seria racismo com os termos corretos.

⁵³ Este site é um desenvolvedor da internet que permite a criação de nuvem de palavras de forma rápida, prática e sem custo.

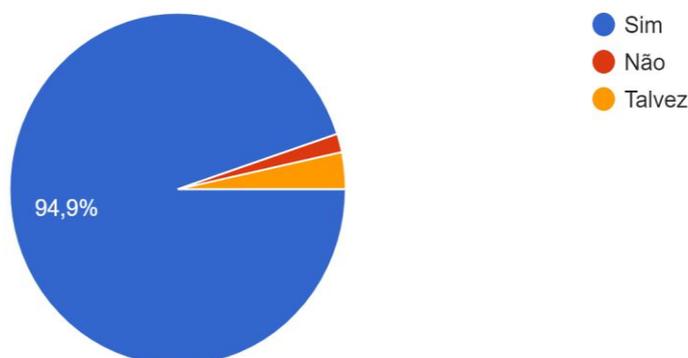
Consoante a Carbonieri (2016), os LC nos auxiliam a combater as impressões preconceituosas e hegemônicas que possam surgir no transcorrer das aulas ou no ambiente escolar. Dessa forma, os LC podem contribuir na formação educacional das/os discentes de uma forma que venham a ser mais conscientes e independentes na escolha de repensar o meio no qual vivem. Assim sendo, indo em direção ao que afirma o teórico, ao evidenciar a palavra preconceito percebemos que a turma reconhece que esse é um dos principais dilemas da prática de racismo em nossa sociedade.

Haveria mais problematizações que poderíamos proporcionar nesta pesquisa, observando a imagem, por exemplo, porém, conforme sinalizado acima, discutimos o que mais se destacou na nuvem de palavras.

Gráfico 01: 6ª pergunta do questionário⁵⁴

Você acredita que exista racismo no Brasil?

59 respostas



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 01 jun. 2023.

De 59 respostas, 56 foram afirmando que existe racismo. Em contrapartida, duas/dois discentes responderam “Talvez” e apenas uma/um negou que exista. Quase que de forma unânime, obtivemos a certeza de que elas e eles não negam a existência dessa problemática em nossa sociedade. Observemos, agora, a justificativa⁵⁵ que elas/eles deram para termos racismo em nosso meio:

Estudante 01: As situações diversas das quais são mostradas ou vivenciadas por outros indivíduos. Além disso, o racismo está presente em diversos momentos e situações, sejam a partir de comentários e ações que demonstram certo preconceito, ou discriminação pela etnia de tal pessoa.

Estudante 02: O racismo no Brasil é um legado da colonização portuguesa. Os índios brasileiros não se viam como um povo uno e as tribos nutriam animosidades entre si, gerando guerras constantes. Contudo, o preconceito baseado na aparência física, na cultura ou na religião foi trazido junto com os colonizadores portugueses.

Estudante 03: É algo estrutural, a história do Brasil é formada por problemáticas desde à escravidão, desde a invasão dos portugueses no território indígena, até a marginalização dos negros.

Estudante 04: Talvez o principal artifício seja o fato de antigamente vários negros terem sido mandados ao Brasil junto dos portugueses. no entanto não é apenas aqui que esse ato existe; a indiferença está em todo lugar.

Estudante 05: O racismo é inevitável pois é do ser humano o ego e a falsa certeza de que há pessoas inferiores ou superiores. Enquanto existirem os humanos haverá racismo, podendo ter uma diminuição mas não uma extinção.

⁵⁴ O questionário encontra-se no anexo 03 deste trabalho. Alguns gráficos gerados na pesquisa serão tratados e discutidos nesta dissertação, porém alguns gráficos ficaram para trabalhos futuros.

⁵⁵ As respostas, aqui mencionadas, serão abordadas em aspectos mais gerais e sua completude será realizada em um próximo trabalho da pesquisadora.

Estudante 06: O racismo existe no mundo todo, por mais que o Brasil seja diversificado, ainda há pessoas que são racistas devido ao racismo enraizado tanto no país quanto em suas famílias

Estudante 07: Nos termos da minha definição percebo que fica evidente a existência do racismo no Brasil, além do mais as pessoas tentam ser superiores as outras, tentam parecer muito mais do que são, com isso acabam por cair em crenças errôneas de que a cor ou as características físicas de alguém, tomam esse alguém inferior ou incumbido de má sorte, menor, menos, pior.

Estudante 08: Porque nossas escolas e nossa história do Brasil mostra que os pretos são inferiores, mostra que foi uma cor de miséria, e nem se quer tem coragem de inserir a cultura negra nos livros das escolas, por conta da riqueza da cultura afro, cultura de conhecimento e de prosperidade espiritual e mental, sua comida também é natural, vegetariana.

Estudante 09: Sempre teve racismo no brasil, e temos que ser severos e punir cada pessoa que pratica esse tipo de coisa, bom, o racismo existe a muiiito tempo, então é claro que tem, tem lugares do mundo que é pior que o brasil em questão de racismo

Notamos, nesta etapa do questionário, a presença de respostas mais articuladas, que problematizam a raiz do racismo em nossa sociedade. Um dos enunciados que mais nos chama a atenção é a culpabilidade direta que o estudante 08 afirma, de acordo ela/ele é culpa da escola a existência do racismo, pois por falta de representatividade e de histórias de valorização da população negra nos materiais didáticos as/os educandas/os costumam ter pouco contato com questões relativas às diferenças identitárias e raciais. Conforme notamos a partir de Ferreira (2014), é fundamental trabalharmos com questões de raça e racismo em situações cotidianas, como no ambiente escolar, por exemplo. É nesse sentido que a autora propõe o LCR, visando ampliar o debate sobre tais questões no trabalho com linguagens nas escolas.

Na sequência, as/os alunas/os responderam as quatro próximas questões, que poderiam ser diretas e rápidas ou levariam mais tempo, uma vez que propunham um momento de relato, e essas escritas eram bem pessoais, pois estimulavam o alunado a pensar nos momentos em que foram expostas/os ou sofreram violências (física, psicológica ou moral) devido à sua raça ou cor, ou em relação com o sexo ou com a identidade de gênero de alguém ou sua própria. Nunca é fácil expor que já sofreu algum tipo de violência e, algumas vezes, a vítima⁵⁶ nem compreende que viveu ou vive essas situações. A intenção de propor essa parte foi a de que, de alguma forma, a/o discente se sentisse segura/o para expor algo de sua vida ou mesmo para que, dessa maneira, tivesse uma oportunidade de pedir ajuda.

⁵⁶ Nos relatos feitos pelos/as alunos/as, não se identificou que alguém tivesse passando por maus tratos, sofrendo algum abuso/violência sexual ou sendo negligenciado naquele momento. Quando isso ocorre, cabe à/ao docente reportar a situação para a coordenação que há uma situação de abuso/violência com determinada aluna/e o conselho tutelar é acionado, não podendo a vítima ser exposta a ter que relatar isso pessoalmente para alguma outra autoridade na escola. No entanto, situações passadas de violências verbais foram relatadas.

Era importante buscar o ponto em que, conforme aponta o artigo de Cavalcante (2017), quando a escola não é impedida de trabalhar questões relativas à sexualidade, ela detém de mais ferramentas para orientar crianças e adolescentes contra todo tipo de abuso, bem como para perceber e dar o encaminhamento adequado às autoridades quando algo nessa direção está ocorrendo. Nesse sentido, através das aulas de leitura, foi possível promover discussões de orientação e de estímulo à denúncia.

Nas práticas pedagógicas que envolvem os LC, como principal norte a uma intenção de se transformar “a sala de aula” num local produtivo para além de um currículo voltado à memorização de regras gramaticais, as pessoas ali envolvidas utilizam-se da linguagem como meio de destravar algumas amarras impostas em nossa sociedade, por isso, conforme afirma Jordão (2017), é no contexto escolar que as pessoas deveriam ser educadas a viverem num mundo diverso, instável e problemático, pois, assim, compreenderiam as multiplicidades de sentidos existentes, já que “[...] reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las” (JORDÃO, 2017, p. 201).

Refletindo sobre os questionamentos e relendo os relatos das/os alunas/os, percebemos a necessidade de se promover diversas formas de narrar sua história. Nos escritos que lemos, entendemos que só os temos porque ali, digitalmente, sem sentir vergonha, conseguiu-se expressar. Por meio de um formulário, elas/eles sentiam-se livres em contar as violências silenciosas que sofreram ou as que presenciaram. Isso nos remete à escrita de hooks (2017) quando a autora reforça que trabalhar apenas com a educação bancária⁵⁷ não promove o conhecimento necessário para uma educação libertadora proposta pela pedagogia freireana. É importante, então, promover diálogos para que assim nos tornemos “[...] mais conscientes uns dos outros” (hooks, 2017, p. 247).

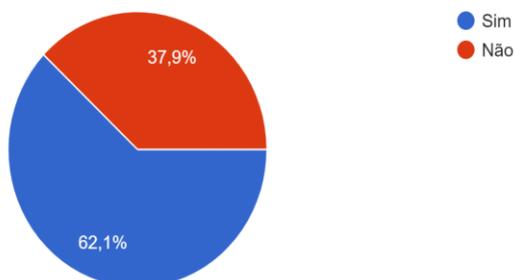
A seguir algumas respostas das/os alunas/os para as seguintes perguntas: Em algum momento, você presenciou algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) contra alguém, que tenha relação com a cor ou raça dessa pessoa? Para esta questão, tivemos 30 respostas, mas apenas 10 foram selecionadas para compor a pesquisa.

Antes de contemplar as respostas, segue uma representação da porcentagem no gráfico 03:

⁵⁷ A partir da vasta obra de Paulo Freire, compreendemos que uma educação bancária refere-se a um tipo de ensino em que, basicamente, o professor seleciona os conhecimentos que precisam ser lecionados e os “deposita” em suas/seus alunas/os, aos quais cabe apenas receber esses conhecimentos.

Gráfico 02: 08ª pergunta do questionário

Em algum momento, você presenciou algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) contra alguém, que tenha relação com a cor ou raça dessa pessoa?
58 respostas



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 01 jun. 2023.

Demonstrando o valor da porcentagem em número temos em 62,1% a referência de 36 alunas/os que afirmam terem presenciado algum tipo de violência ou constrangimento enquanto 37,9% representa 22 alunas/os negando esta afirmação. Dessa soma, podemos compreender, se comparado à pergunta seguinte que remete a você ter sofrido, que, para este grupo de discentes, é mais natural presenciar o sofrimento/constrangimento do que vivenciar isso em sua própria pele.

Mas isso nos leva a interrogar: será que elas/eles compreendem os momentos em que estão sendo expostas/os a esse tipo de violência/constrangimento? Observemos os relatos das/dos estudantes abaixo:

Estudante 01: Agressão física e verbal, apenas pela cor de pele (Marginalização), me senti desconfortável e triste pela situação.

Estudante 02: quando eu era criança, na minha sala da escola, uma menininha negra era excluída do grupo de meninas da sala

Estudante 03: O vendedor não quis vender o produto por achar que a minha prima era pobre por causa da cor.

Estudante 04: Estava na casa de uma amiga, e a mãe dela me expulsou da casa pois eu não sou branca como elas, eu me senti muito mal e só chorava eu fiquei bem nervosa

Estudante 05: uma mulher loira no mercado disse que eu não pegaria covit por conta da minha cor e anos sofri preconceito por conta do meu cabelo é isso me levou a usar ele durante anos

Estudante 06: Quando presenciei foi em um estabelecimento e meu amigo de cor negra levou um tapa de uma pessoa albina só por que ri de uma piada perto do cara.

Estudante 07: Bem eu tinha apenas 10 anos e fui no mercado com meu primo com a cor da pele " Negra" lá em Belo Horizonte, meu primo avistou uma senhora carregando várias sacolas sozinha, aí ele foi ajudar ela bem em frente do mercado e na hora que ele pegou as sacolas um segurança com a cor da

pele" Branca' começou a bater nele achando que ele estava roubando a senhoria, eu tinha apenas 10 anos de idade fiquei com muito medo e não tive reação.

Estudante 08: Trataram a minha mãe mão por ela ser morena e eu branca, não deixaram ela entrar e chamavam ela de babá. Eu me senti triste por que o mundo é cruel demais e ninguém merece passar por isso.

Estudante 09: Na sala de aula, um aluno usou palavras ridículas para descrever uma aluna negra. E no momento eu só consegui sentir raiva e decepção.

Estudante 10: alguns familiares meus deram apelidos para certas pessoas que nem ligavam de serem chamadas de certas maneiras porque já estavam acostumados o que não deixa de ser racismo e fico frustrado porque eu sei que não importa o quanto eu fale os meus familiares nunca mudariam

Notamos, nos relatos transcritos, que oito, das/os que presenciaram o constrangimento/violência, tiveram o sentimento de: medo, raiva, decepção, desconfortável, tristeza e com a sensação de impotência perante à situação. Ao lermos essas palavras, ficamos pensando sobre o que poderia ter sido feito nessas ações? Como poderíamos educar as pessoas para não cometerem tais violências e saberem se defender desses momentos angustiantes?

Mesmo tendo discussões acerca da importância de uma educação étnico-racial nas escolas e uma lei mais dura para ações de racismo pela população, ainda não estamos conseguindo assegurar segurança às/aos menores e acabamos deixando elas e eles reféns das situações descritas.

Uma das outras questões que nos preocupa é o não reconhecimento das pessoas das situações de constrangimento e violências que estão inseridas devido ao racismo estrutural de nossa sociedade.

Neste recorte, observamos a/o estudante 04 e 05 afirmarem serem o alvo e não a/o expectadora/expectador do conflito. Sua reação perante à violência sofrida é de tristeza e mal-estar. No primeiro relato, o impulso é de choro e rejeição, enquanto o outro é de tomar a decisão de se descaracterizar quanto a ser pertencente à cultura negra. Mesmo não estando escrito, interpretamos que a resposta foi que dado aos constrangimentos, já que se buscou alisar o cabelo durante a sua vida na intenção de ser mais aceita/o socialmente.

Com o relato 05, vamos ao encontro do que afirma Gomes (2006), que aponta o cabelo como um sinal que marca a negritude, sendo uma característica que faz com que as pessoas negras se identifiquem como tal; no entanto, isso se torna um elemento constante de descaracterização do sujeito negro, pois ela/ele sente a necessidade de alisá-lo para sentir-se pertencente e salvo da violência que o racismo atribui aos corpos negros.

Após discutirmos as questões levantadas pelos relatos acima, partimos para a próxima pergunta. Aqui, tivemos apenas 08 respostas e optamos por selecionar todas. A pergunta é: Em

algum momento, você sofreu algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) contra alguém, que tenha relação com a cor ou raça dessa pessoa?

Antes de discutirmos os dados, observemos a porcentagem de alunas e alunos que afirmam não se incluírem com esse tipo de sofrimento:

Gráfico 03: 9ª pergunta do questionário



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 01 jun. 2023.

A seguir, temos oito respostas referentes à pergunta acima. Identificamos aqui frases curtas e secas para tratar de si o que nos remete à seguinte citação:

Reconstituir o passado de um sujeito ou reconstituir o próprio passado, através de testemunhos de forte inflexão autobiográfica. implica que o sujeito que narra (porque narra) se aproxime de uma verdade que, até o próprio momento da narração, ele não conhecia totalmente ou só conhecia em fragmentos escamoteados (SARLO, 2007, p.56).

Ao falarmos de nós, no que se refere às situações constrangedoras ou violentas que tenhamos sofridos, isso faz nos reviver o trauma e, às vezes, até reconhecer o que aquilo representou para nós. Na fala das/os alunas/os, percebemos que alguns delas/deles se sentiram inseguros e com medo pelo que passaram. Compreendemos que não é fácil aceitar e nomear aquilo que foi doloroso para nós. Talvez, assim como afirma Sarlo (2007), até aquele momento, a pessoa ainda não havia refletido e aceitado aquilo que aconteceu e, talvez, ela nem tenha reconhecido que ações que praticaram eram erradas - o que, mais uma vez, denota o quanto o racismo está enraizado em nossa sociedade.

Percebemos assim, como pontua Nascimento (1978), que as formas de racismo que perpetuamos em nossa sociedade destoam de como ele foi construído nos EUA ou na África, pois lá foi realizado de uma forma direta e clara, contudo, no Brasil, através do mito da

democracia racial, veladamente instituímos o racismo estrutural, negando-o sempre e não aceitando claramente que isso ocorre em nosso meio. Por isso, as práticas de violências decorrentes do racismo muitas vezes não são sequer consideradas como tais.

Abaixo, estão as respostas das/os alunas/os da forma como foram enviadas:

Estudante 01: Medo, insegurança e tristeza.

Estudante 02: Me senti muito nervosa e mal, fui expulsa da casa da minha amiga por não ser branca como elas

Estudante 03: prefiro não citar

Estudante 04: medo, insegurança e vergonha

Estudante 05: piadas do tipo “é verdade q é pequeno?” ou “xingxongxing” que me deixavam muito constrangido

Estudante 06: "Me senti meio nheh pq não é legal, mas eu tambem não dei muita bola porque não sou de ligar muito para isso

Estudante 07: voltando pra casa fui acusado de ladrão por uma mulher

Estudante 08: "Fiquei muito chocado porque nunca fui maltratado por causa da minha cor de pele e minha nacionalidade.

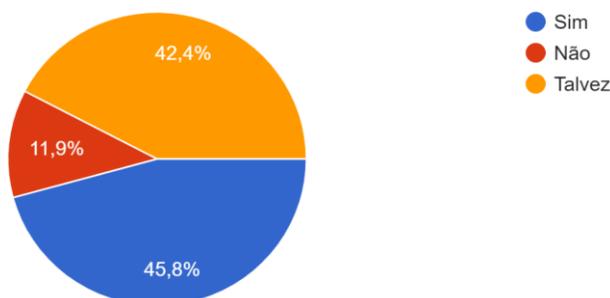
Em seguida, comentamos as perguntas que se seguiram no questionário, colocando parte dos dados coletados, pois não temos como discutir todo o corpus gerado. As três perguntas seguintes são direcionadas para a opinião da/o participante: a primeira delas questiona a importância da autoafirmação e da valorização da estética negra como forma de desconstruir o preconceito racial. Seria essa uma maneira de diminuir o preconceito e como isso poderia ser feito?

Na sequência, observe o gráfico com as respostas das/os alunas/os, note que o resultado está bem dividido entre elas e eles:

Gráfico 04: 13ª pergunta do questionário

Você acredita que a autoafirmação e a valorização da estética negra possam contribuir de alguma forma para a desconstrução do preconceito racial?

59 respostas



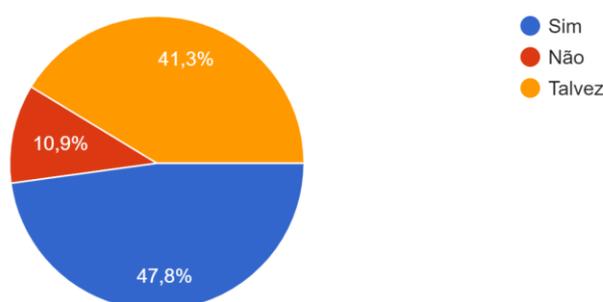
Fonte: gráfico elaborado pela autora em 04 de jun. 2023.

Demonstrando o valor da porcentagem em número temos em 45,8% a referência de 27 alunas/os que afirmam acreditar, 42,4% são 25 alunas/alunos indecisos quanto à contribuição que a autoafirmação e valorização da estética negra possa ter na desconstrução do preconceito racial, 11,9% representam 07 alunas/os negando esta afirmação. Ao somarmos o quantitativo de indecisão e àquelas/es temos 32 discentes o que corresponde que elas e eles não creem que por meio da educação conseguiremos desconstruir o preconceito. O mesmo dilema ocorre na segunda⁵⁸ aplicação, recordando que estas respostas surgiram após a aplicação do projeto de leitura e produção. Desse questionário, temos os seguintes dados:

Gráfico 05: 13ª pergunta do questionário – 2º Aplicação do questionário

Você acredita que a autoafirmação e a valorização da estética negra possam contribuir de alguma forma para a desconstrução do preconceito racial?

46 respostas



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 04 jun. 2023.

No gráfico 06, tivemos 46 alunas/os que responderam o questionário. Anteriormente, já justificamos a decorrência dessa divergência. Neste gráfico, temos, em números, 47,8% correspondentes a 22 estudantes afirmando que ações voltadas a autoafirmação e a valorização da estética negra ajudaram na desconstrução do preconceito racial, 41,3% trata de 19 alunas/os se dizem indecisos quanto a essa ação e 10,9% são 05 discentes que negam que tal ação contribuirá efetivamente para luta contra os preconceitos. Na soma entre os talvez e os não, temos 24 discentes, o que corresponde a maioria novamente.

Percebemos então que para os discentes são necessárias outras ações para desconstruir o preconceito racial, que somente a escola não dará conta de resolver esse dilema.

Alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro.

⁵⁸ Apenas nesta análise é que iremos comparar as duas aplicações do questionário.

Considerando a importância atribuída ao cabelo na definição do lugar a ser ocupado na escala classificatória da cor, o movimento negro brasileiro considerou o uso do cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade. ‘O modelo que vigora hoje nos movimentos feministas negros jovens brasileiros é uma assunção da identidade negra baseada na "aceitação de si’. O momento do corte do cabelo, alterado por químicas desde a infância, é um ritual de reconhecimento das mulheres enquanto negras (FIGUEIREDO, 2020, p. 244).

Como nos aponta Figueiredo (2020), a construção identitária da mulher negra decorre a partir da aceitação do seu cabelo afro, no entanto, socialmente, vemos o quanto ainda vigora a cultura de alisamento e modificações dos traços “negros” em nossa sociedade. Temos, aqui, a necessidade de a/o aluna/o dar a sua opinião sobre a temática, e por que se questiona tanto o que pensam sobre o assunto? Essas perguntas tiveram a intenção de observar como a/o discente enxerga essa problemática de valorização da mulher negra. Conforme nos ilustra Figueiredo (2020), o cabelo natural da mulher negra se tornou um símbolo de resistência para o movimento, contudo, ainda na juventude, esse público ainda está aprisionado à estética do alisamento.

Após responderem objetivamente se acreditavam na autoafirmação e na valorização da estética negra elas e eles deveriam escrever o modo como isso possa contribuir para a desconstrução do preconceito racial obtivemos 25 respostas, e pelos limites do texto, iremos expor 10 a seguir:

Estudante 01: Iria ajudar as pessoas saberem que independente da cor, pessoas afro-brasileira são do mesmo jeito que os brancos e que eles tem sua beleza .E seus traços sai assim por conta da região que se encontra mais representatividade em séries, filmes, novelas e etc

Estudante 02: Valorização do negro e empoderamento,e desconstrução social,podendo até diminuir a marginalização do negro como bandido,ou algo ruim.

Estudante 03: Porque assim, cada vez mais nós incluímos pessoas negras na sociedade e paramos um pouco de marginalizar elas só por sua aparência, apesar de nunca conseguirmos abolir completamente o racismo existente na sociedade

Estudante 04: Acho que ter a autovalorização negra ajuda as pessoas negras a se sentirem de alguma forma acolhidas, e também ter representatividade pode fazer com que as crianças que são o futuro consiga enxergar isso como algo normal e não fora do comum

Estudante 05: Sim, ter uma valorização e representação é muito importante para mostrar as pessoas que não há motivos para pessoas negras sofrerem racismo

Estudante 06: "Deixando claro, valorização da estética negra é um tema muito interessante, tratar de estética é interessante, senso estético é uma discussão antiga que vive até hoje, desde as simples perguntas que fazemos para os amigos, como por exemplo: você acha a Ana bonita? (Ou) você acha Maria gostosa?

Até o nível de perguntar se uma raça é bonita ou não, com isso chegamos a pergunta: qual raça é a mais bela e qual é a mais bizarra, e felizmente a visão

sobre aquilo que é belo é pessoal, mas por vezes essa visão pessoal sofre influências culturais, familiares ou que advém da indústria onde claramente é diminuído a beleza de uma raça ou de outra, onde se valoriza coisas sem sentido, onde há CRIAÇÃO DE TENDÊNCIAS, não estou dizendo que a moda e que os grandes desfiles fashion são os causadores dessa visão padronizada, creio que isso é muito mais pré-histórico do que moderno, medieval ou contemporâneo.

Estudante 07: Então respondendo diretamente a pergunta. Sim creio que sim, a presença difusa de várias raças e etnias causem uma dispersão de pensamentos racistas e diminuição do racismo em geral, desde que essa afirmação seja natural, branda (branda não no sentido de graça mas no sentido de pacífica e tranquila), algo que não pareça autoritário ou regra, obrigação, as pessoas devem mudar sua visão com a educação e não com propaganda que quer o lucro por conta da inclusão, empresa segue a tendência, se gente negra em comercial nós trás prestígio vamos fazer e nos tornar queridos pela sociedade."

Estudante 08: O que os racistas e preconceituosos querem é: silenciar e fazer com que as pessoas negras sejam prejudicadas, e a autoafirmação serve para quebrar tudo o que os racistas querem.

Estudante 09: "Porque é assim que a identidade negra se concretiza como algo belo e digno de ser testemunhado, já que também somos seres humanos.

Estudante 10: ela pode contribuir para as novas gerações, para que as crianças não tenham opiniões racistas ou acharem que são melhores do que as outras por causa da cor

Nesta questão as/os discentes 01, 04, 05 e 10 pontuaram, de forma ampla, que tratar dessa temática no contexto escolar e criar representatividade negra nas esferas midiáticas contribuiriam para que no futuro estas pessoas não fossem vistas de forma desigual e com isso teríamos uma sociedade mais justa.

Já as/os estudantes 02 e 03 observam que, por meio dessa prática, poderíamos parar de marginalizar as pessoas negras, a/o aluna/o 03 até afirma que banir o racismo de nossa sociedade é algo impossível de se fazer, cabendo a nós apenas contribuirmos pela diminuição dessas ocorrências.

Os demais dados dessa questão são tratados de maneira individual. Na resposta da/o estudante 06, percebemos uma problemática apontada por ela/ele, pois ali é ressaltado a questão da indústria da beleza, que, voltada a determinado padrão de beleza, privilegia algumas referências em detrimento de outras. Segundo o relato, isso ocorre desde os tempos pré-históricos, e notamos ser significativo observar que a/o educanda/o reconhece que tal problemática não corresponde somente aos tempos de hoje. Um reconhecimento de que carregamos a discriminação para outras pessoas, devido a quem ocupa determinadas posições de poder, pois quem detém o poder acaba por decidir qual grupo será considerado como ser de direito perante a outro.

Isso nos leva a retomar a abordagem de Gomes (2003), de que a identidade negra

também é construída no contexto escolar, e por isso é importante que práticas educacionais representem esses outros corpos, caracterizando o ambiente escolar um local de pluralidade.

A resposta da/o estudante 07, no seguinte trecho: *a presença difusa de várias raças e etnias causem uma dispersão de pensamentos racistas e diminuição do racismo em geral, desde que essa afirmação seja natural [...] as pessoas devem mudar sua visão com a educação e não com propaganda que quer o lucro por conta da inclusão*, demonstra a crença de que, ao discutirmos a diversidade existente no meio, conseguiremos diminuir os impactos do racismo, contudo isso precisa ser realizado sem ser uma imposição, de acordo com a/o discente. A pergunta que fica é: em que momento estamos impondo isso?

Já a/o estudante 08 demonstra reconhecer que alguém lucra ao silenciar as pessoas racializadas, que existe uma estrutura que insiste em prejudicar essas pessoas. Que ao trabalharmos a valorização e a autoafirmação das pessoas negras, iremos desestabilizar esse sistema. Acreditamos, assim como o discente, que isso possa ocorrer, mas não sem discussões e problematizações.

Por fim, seguimos com a discussão sobre o relato 09. Na escrita, ela ou ele reitera que, a partir desse trabalho, se concretizará os padrões da beleza negra, algo bem utópico de se pensar, todavia o que chama atenção sobre este recorte é a afirmação: *Já que também somos seres humanos*. Isso porque, aqui, percebemos que a/o discente compreende que as pessoas negras não são consideradas humanas e que, somente quando forem autoafirmadas e valorizadas, é que alcançaram um local de prestígio.

Ao salientar a construção do que seria humano neste relato, relembremos a afirmação da teoria pós-humanista em Braidotti (2013), que nota que “nem todos nós podemos dizer, com algum grau de certeza, que sempre fomos humanos, ou que somos apenas isso. Alguns de nós nem mesmo somos considerados totalmente humanos agora, muito menos em momentos anteriores do Ocidente social, político e científico. A autora evidencia que muitos de nós não podemos e nem somos reconhecidos como humanos nos dias de hoje, o que se aproxima a observação pontuada pela/o discente.

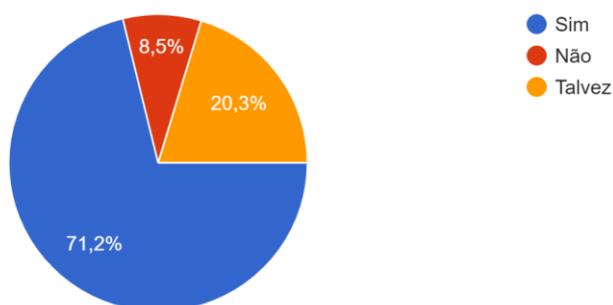
Em seguida, elas/eles se depararam com a discussão quanto à necessidade do ensino de história e da cultura afro-brasileira na escola: será que essa ação bastaria para a construção de uma identidade negra? Caso afirmassem que sim, precisavam justificar sua resposta.

O gráfico abaixo diz respeito às respostas das/os discentes:

Gráfico 06: 14ª pergunta do questionário

Você considera que o ensino de história e da cultura afro-brasileira na escola podem ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra?

59 respostas



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 04 de jun. 2023.

As/Os alunas/os que afirmaram sim no gráfico acima foram direcionadas/os a seguinte questão: Como você acha que trabalhar com essas temáticas será importante para uma afirmação positiva da identidade negra? Tivemos 34 respostas das/os 42 alunas/os que afirmaram acreditar nas contribuições desse assunto na escola. Apenas 10 respostas constaram nesta dissertação, por percebemos que elas estavam mais completas e coerentes, as demais serão problematizadas num trabalho futuro.

Estudante 01: De modo que além de serem obtidos conhecimento a respeito da cultura, será também interpretado as vivencias dessas pessoas. Bem como mudando a perspectiva que uma determinada pessoa possui a respeito da cultura e história afro-brasileira.

Estudante 02: Sim , fazer o "futuro" do Brasil ,modificar suas ideias , e saber o quão importante os afro-brasileira foram para nossa história, e muitas coisas que temos , como capoeira, feijoada e outras coisas vieram de origens afro-brasileira

Estudante 03: Pois assim nós podemos mostrar como aqueles povos sofreram e como o racismo foi formado, o porque de serem marginalizados e tratados como algo "feio". A história do Brasil foi tão cruel quanto qualquer outro processo de colonização.

Estudante 04: Vendo tudo que aconteceu em tempos passados. As condições os quais os negros passavam na geração anterior eram péssimas, não eram reconhecidos nem sequer como seres humanos. É importante saber dos tempos das trevas para que haja luz nos tempos atuais, mesmo com os governantes presentes

Estudante 05: Apartir dessas temáticas será possível que alunos negros se identifiquem em meio a história, descobrindo melhor suas origens e lutas ao longo da história. Peritindo também que os demais alunos reconheçam que não foram somente pessoas brancas que fizeram parte da história, como mostram os livros. Até porque o Brasil é um país de mestiços que não sabem

a origem de sua própria raça, então seria um método para o autoconhecimento.

Estudante 06: É importante trazer informações sobre a identidade e cultura negra como forma de combate ao racismo, informação é tudo

Estudante 07: Se o objetivo é afirmar uma identidade negra, creio que o essencial deveria ser voltar às raízes o gênese deve ser aprender um pouco sobre a cultura afro, a única coisa que me incomoda é que não aprendemos o que é a cultura brasileira que sá a européia, asiática e africana, a crítica não é ao tema de estudo sobre cultura dos povos e sim se direciona as academias e ao sistema de educação do país que moramos, que fala pouco sobre tudo e no fim não ensina nada, o que resta ao aluno é inventar coragem de aprender em casa para que tenha um pouco de repertório e saiba tratar da retórica e de sua própria consciência sobre as coisas vivas aquilo que é inanimada.

Estudante 08: pode ser importante para os jovens da nova geração não crescerem diminuindo o próximo, ou fazendo bullying com o colega

Estudante 09: Com essas temáticas de ensino as pessoas possam ter um conhecido mais profundo sobre a indentidade negra

Estudante 10: Porque é uma cultura rica em história que, devido à grande opressão que teve nos séculos anteriores, não lhe foi atribuído o valor necessário.

As/Os estudantes 01 e 02 acreditam que, através do trabalho com as temáticas de história e cultura afro-brasileira, conseguiremos modificar pessoas, pois, reconheceríamos, dessa maneira, as contribuições culturais e sociais desses povos.

Assim como ressalta Ribeiro (2018), ter a literatura e a história afro-brasileira dentro do nosso repertório cultural no auxilia a interpretar e pensar em uma sociedade que perceba as diferenças e não reproduza/reforce as desigualdades; que perceba um outro dotado de um repertório diferente, contudo possível e viável, pois, denota outras formas de existir neste mundo.

Já as respostas dos discentes 03, 04 e 10 marcam como reconhecer que as pessoas escravizadas não eram consideradas seres humanos no período colonial e as brutalidades que se sucederam demonstram como o racismo foi institucionalizado em nossa sociedade. Ao termos contato com a versão da história real, ao invés da fantasiada nos currículos, conseguiremos ressignificar e progredir no combate às estruturas racistas. O que corrobora com Adichie (2009), que nos alerta ao afirmar os perigos que corremos ao enunciar apenas uma única história sobre determinado povo.

Dando sequência às discussões destes dados, temos, com as/os alunas/os 05, 06 e 09, a marcação de que, por meio desses estudos, conseguiremos fazer com que as pessoas negras se reconheçam e se identifiquem com as histórias narradas e, dessa maneira, sintam-se pertencentes da história brasileira. Assim, conseguiremos demonstrar que a minoria, na verdade, representa a maioria da população brasileira que se enquadra na classificação parda/negra.

Essas falas nos levam às observações de Silva (2012), que afirma ser necessário que levemos para o contexto escolar as questões que tratam sobre o outro, a identidade e a diferença, pois essa tríade corresponde a uma urgência pedagógica. Isso pois, vivemos em uma sociedade atravessada por uma diversidade e as crianças e os jovens lidam com essas diferenças constantemente, e em função disso é necessário que aprendam a lidar com essas divergências.

Deixamos para discutir de maneira separada dois dados, sendo da/o estudante 07 e 08. Com a/o primeira/o, vemos a percepção que a/o educanda/o tem para além das questões identitárias das pessoas negras, aqui, ela/ele levanta uma problemática que se refere ao “novo ensino médio” que não será discutida nesta pesquisa, contudo como ela/ele pontuou, refletiremos acerca do seu comentário, considerando o quanto a escola vem sendo ineficaz em seus princípios fundadores. Ela/ele pontua:

[...] a única coisa que me incomoda é que não aprendemos o que é a cultura brasileira que sá a europeia, asiática e africana, a crítica não é ao tema de estudo sobre cultura dos povos e sim se direciona as academias e ao sistema de educação do país que moramos, que fala pouco sobre tudo e no fim não ensina nada, o que resta ao aluno é inventar coragem de aprender em casa para que tenha um pouco de repertório e saiba tratar da retórica e de sua própria consciência sobre as coisas vivas aquilo que é inanimada.

Percebemos, em seu relato, a frustração que a/o discente tem quanto à forma com que sua educação vem sendo conduzida. Ou seja, seria importante que, de modo geral, voltássemos, como afirma a/o discente, ao básico, antes de problematizar qualquer outra coisa. Aqui, no caso, ela/ele alerta que seria importante elas/eles saberem primeiro a história e a cultura brasileira antes de discutirmos a “asiática, africana”. O que me parece que houve, no caso em questão, foi um problema de interpretação da/o discente, pois, ao retomarmos, por meio do projeto de leitura e produção, as questões da cultura afro-brasileira, estamos retomando a construção da história e cultura brasileira.

Conforme Gomes (2012), mesmo tendo a ampliação do direito à educação, ainda não conseguimos legitimar e validar os conhecimentos que as/os discentes carregam de sua bagagem histórica, cultural e social. Continuamos querendo normatizá-los, deslegitimando quem elas e eles são. O que reforça a fala do relato 07, se ensina pouco de tudo, não aprofundando nada e apagando e silenciando aquele conhecimento empírico do alunado.

De toda forma, fica a reflexão mencionada no relato para discutirmos, numa pesquisa futura, a respeito da problemática dessas novas disciplinas e dos conteúdos abordados na educação básica.

Para a finalizar a discussão dessa questão, encerramos refletindo sobre o breve relato da/o estudante⁰⁸ que afirma que pontua ser muito importante estas temáticas para uma geração futura pois assim não haveria bullying e menosprezo, no entanto o que nos chama a atenção é ela/ele relegar isso para um futuro, ou seja discutir isso agora não surtirá efeito algum em sua vida? Será mesmo, ou a/o discente caiu em uma armadilha da linguagem? Preferimos acreditar que foi apenas uma escolha semântica equivocada, já que, infelizmente, devido ao período em que os dados foram gerados, não foi possível verificar mais a fundo as motivações desta resposta.

De maneira geral, a maioria das/os participantes da pesquisa afirmam que é fundamental que haja, dentro do contexto escolar, o ensino da história e cultura afro-brasileira como instrumento positivo para a construção da identidade negra.

As perguntas levantadas buscavam levar as/os entrevistadas/os a questionarem suas concepções a respeito daquilo que move a construção identitária de uma pessoa, será que a escola poderia auxiliar em nossa identificação dentro de um determinado grupo? Será que a escola é um local em que me encontro e me aceito⁵⁹? Conforme observado por Silva (2012), é preciso problematizar as questões da identidade, da diferença e do outro na escola, não somente porque, nesse local, estudantes precisam conviver com a diversidade, mas sim porque é ali que se faz necessário debater sobre tais assuntos na busca de construir-se uma sociedade mais humanizada para entender a/o outra/o que não sou eu.

Por fim, a última pergunta do questionário, considerada por nós como uma das primordiais ao estudo e a qual mobilizou todo o projeto de leitura e produção *Lendo Mulheres Afro-brasileiras*, é: Como você se vê refletido/a na escola e na sociedade, em termos raciais e identitários? Ao longo das discussões apresentadas, essa questão já foi respondida pelas/pelos discentes, ao perguntarmos isso, queríamos compreender como elas e eles se viam.

Obtivemos nesta questão 45 respostas dos 56 participantes; no entanto, por termos algumas respostas muito similares entre elas e eles, algumas até dizendo não conseguir responder a este questionamento, seguiremos a análise a partir dessas 07 respostas.

Estudante 01: Me vejo diferente, sou branco, e isso na nossa sociedade é não ser alvo de pessoas preconceituosas, mas mesmo assim sofro olhares de indiferença e maldade.

Estudante 02: me vejo como um garoto trans que não tem coragem de se assumir aos seus pais enquanto mora com eles, sem nenhum preconceito quanto raça, todos somos pessoas, todos somos humanos e todos merecemos respeito.

⁵⁹ As respostas a esta pergunta do questionário ficaram para um futuro trabalho.

Estudante 03: Em termos raciais, obviamente não tenho problema nenhum. Já em termos identitários, pouco aceito. E acho que por simples falta de conhecimento. Na escola mais que na sociedade.

Estudante 04: Eu estou incluída na sociedade e tenho muitos privilégios, mas tenho medo de ser excluída por conta da minha sexualidade.

Estudante 05: Identidade é uma palavra profunda, é basicamente a pergunta: quem é você (?), mas creio que a questão se refere a gênero e sexo, eu felizmente tenho consciência de como me enxergam, diferentemente de outros que não sabem como são vistos pelos outros, por exemplo Loren me chamou de mestiço do caralho e desenhou um coração pra mim, o Carlos disse que eu sou pardo e o Osmar falou que eu sou negão, creio ser um "negro colorido", gostou do termo?! E a cada dia mais eu escureço já que tomo muito Sol, costumo pedalar das 15:00h até às 22:00h em feriados ou fins de semana, já nos dias de aula eu chego em casa e já saio pra pedalar (isso não é todo dia mas tem uma boa constância), simplesmente estou ficando bronzeado, mas não é o sol que me deu essa cor marrom e sim meus ancestrais, sinceramente eu acho dahora a cor que tenho, não trocaria se pudesse, Michael Jackson teria inveja de mim (brinks).

Estudante 06: Como minoria. Eu sinto medo de me declarar como homossexual na minha própria casa e também fora dela. Temos símbolos, é claro, mas a maioria mais aceita é a de países estrangeiros. Mas se houver algo, mesmo que pequeno, que eu possa fazer para mudar a sociedade atual a favor das pessoas menos reconhecidas, com absoluta certeza o farei.

Estudante 07: Não, porque o conceito de negro aqui no Brasil é muito diferente do da Venezuela

Ao analisar as respostas num todo, percebemos que algumas/alguns delas/deles não souberam responder essa questão, até porque ela exige que você saiba quem é e é notório como, na educação básica, nos últimos anos, adolescentes não conseguem se definir, como se, hoje em dia, olhar-se e se reconhecer fosse algo cada vez mais difícil. Pelas respostas obtidas, na análise, pode-se observar que a cor de suas peles não é uma questão problematizada, e sim outras questões que envolvem a construção de sua identidade

Das respostas das/os alunas/os podemos ter algumas reflexões sobre essa pequena comunidade da qual elas e eles fazem parte. Notamos que a/o estudante 01 reconhece-se como sendo privilegiado quanto à sua tonalidade de pele, contudo, percebe uma hostilidade em seu meio, uma indiferença que não sabemos ao certo se é causada por uma questão de gênero ou de identidade.

A/O estudante 02 se identifica como uma pessoa Trans (transgênero), mas não se identifica em termos raciais. Assim como Braidotti (2013) mencionou em seu livro, ao nos identificarmos como minorias que não foram reconhecidas como humanos, resta-nos unirmos com os demais seres em busca de um reconhecimento de todos. Logo, quando nos colocamos nesse papel fica mais fácil reconhecer os demais, respeitando-os; é interessante observar a fala “*todos somos pessoas, todos somos humanos*” relatado acima, o que será que essa/e aluna/o concebe como pessoa e humano, talvez, um ser de direito? Lembramos uma fala emblemática

de George Orwell (2021) “Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que outros”.

No relato do estudante 03, inferimos que ela/ele não acredita ter problemas raciais e sim de identidade, e esse problema é justificado pela falta de conhecimento das pessoas que estão à sua volta. O que nos faz refletir em qual sabedoria é necessária ter para reconhecer/identificar uma “pessoa”, será realmente que precisamos aprender isso? E tem como, porque somos diversos, tão diferentes que como poderíamos aprender todos os tipos existentes de vida e aceitá-las pelo que são? Percebe-se então que o problema não é construir essas nomeações de seres e sim aprender a respeitar tudo aquilo que está em nossa volta, e compreender que todos nós somos uma mesma forma de humanidade.

No relato 04, percebemos pelas considerações da/o discente que a/o mesma/o vive num dilema de aceitação, pois por se considerar aceito socialmente pelos privilégios que possui isso pode não ocorrer mais, caso assuma uma identidade sexual que destoa do aceitável em seu meio.

Na resposta 05, notamos uma linguagem diferente dos demais enunciados, pois a impressão que temos é que o aluno está conversando conosco, demonstrando a opinião de seus colegas sobre ele e o quanto isso não interfere diretamente na concepção que ele tem de si próprio. De todas as respostas coletadas, apenas esta demonstra uma segurança relacionada a construção identitária do educando. Compreendemos que aqui o discente deva possuir uma construção familiar e educacional que possibilitou que as situações constrangedoras decorrentes do racismo não o abalassem.

Já o dado do estudante 06 vemos que ela/ele se identifica pertencente ao grupo das “minorias” e demonstra sentir medo de se assumir como homossexual, reitera que há uma representatividade deste grupo nacionalmente, no entanto, elas não são tão aceitas como as referências estrangeiras desse público. Nesta proposição retomamos novamente a Adichie (2009) quando ressalta os perigos da história única, é essencial que abordemos na educação básica uma diversidade de histórias.

E o último relato transcrito aqui demonstra, que no momento em que a resposta foi construída, a educanda não se sentia representada, devido à distinção do conceito de negro do Brasil e da Venezuela seu país de origem. E sua escrita nos remete a Nascimento (2016), quando pontua como as formas de racismo foram consolidadas de formas distintas em diversos países.

Enfim, uma das reflexões possíveis nessa etapa foi: Afinal, quais locais elas e eles ocupam nesta sociedade? Quem elas e eles são? Quando o projeto de leitura e produção foi idealizado, não se quis que todas essas questões encontrassem suas respostas, e sim que, a partir delas, pudéssemos promover espaços para essas discussões.

Adentramos com o próximo subtítulo a diversidade de materiais que foram produzidos pelas turmas antes, durante e depois do referido projeto.

3.3 Dos materiais produzidos

Como sinalizamos antes, quando se está em uma sala de aula com adolescente de 14 a 16 anos, é imprescindível se pensar estratégias que a/o convença a realizar as atividades propostas, alinhada aos LC

Ao invés de compartilhar os saberes, o letramento crítico trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola (JORDÃO, 2016, p. 52).

Depois de viver o ideal de que tudo que fosse proposto, do lugar de professora, as turmas fariam com muita alegria as atividades propostas. Na prática, essa não é a realidade das salas de aula, logo se faz sempre necessário promover tarefas educacionais atrativas. É fundamental preparar para o convencimento e para a ambientação do cenário que será estruturado visando à construção de conhecimentos, conforme bem elucidada Biondo (2017). Reiterando a citação acima, de Jordão (2016), as atividades elaboradas foram pensadas sob o prisma dos significados que estas representariam à/ao aluno/a, não somente um exercício a ser realizado para cumprir um protocolo escolar, e sim uma prática significativa à/ao discente. Para isso, utilizou-se de três instrumentos: o mapa conceitual, o caderno compartilhado e os cartazes. Todas essas realizações foram feitas colaborativamente, entre grupos que decidiram discutir em conjunto qual a melhor forma de concluir cada proposta.

A primeira etapa constituiu em criar mapas conceituais que representassem suas emoções a respeito da música “Triste, louca ou má” da banda Francisco, El hombre. Tal iniciativa que, como já apontado no item “2.2 O projeto de leitura e produção e(m) escola de autoria”, buscou promover um aquecimento sobre as temáticas que viriam a ser abordadas no decorrer do projeto de leitura e produção.

Cada turma, o 1ºA e o 1º B, foi levada até a sala de tecnologia da escola que contém computadores conectados à internet disponíveis para os alunos utilizarem em dupla. Em silêncio, as/os alunas/os ouviram⁶⁰ a música mencionada no capítulo dois. O silêncio deu-se, a princípio, porque a docente solicitou que, primeiramente, elas e eles escutassem a música sem nenhum acompanhamento para que, depois dessa primeira etapa, pudéssemos entregar a letra

⁶⁰ Nas turmas em que se sucedeu o projeto, não tínhamos alunas/os surdas/os ou cegas/os.

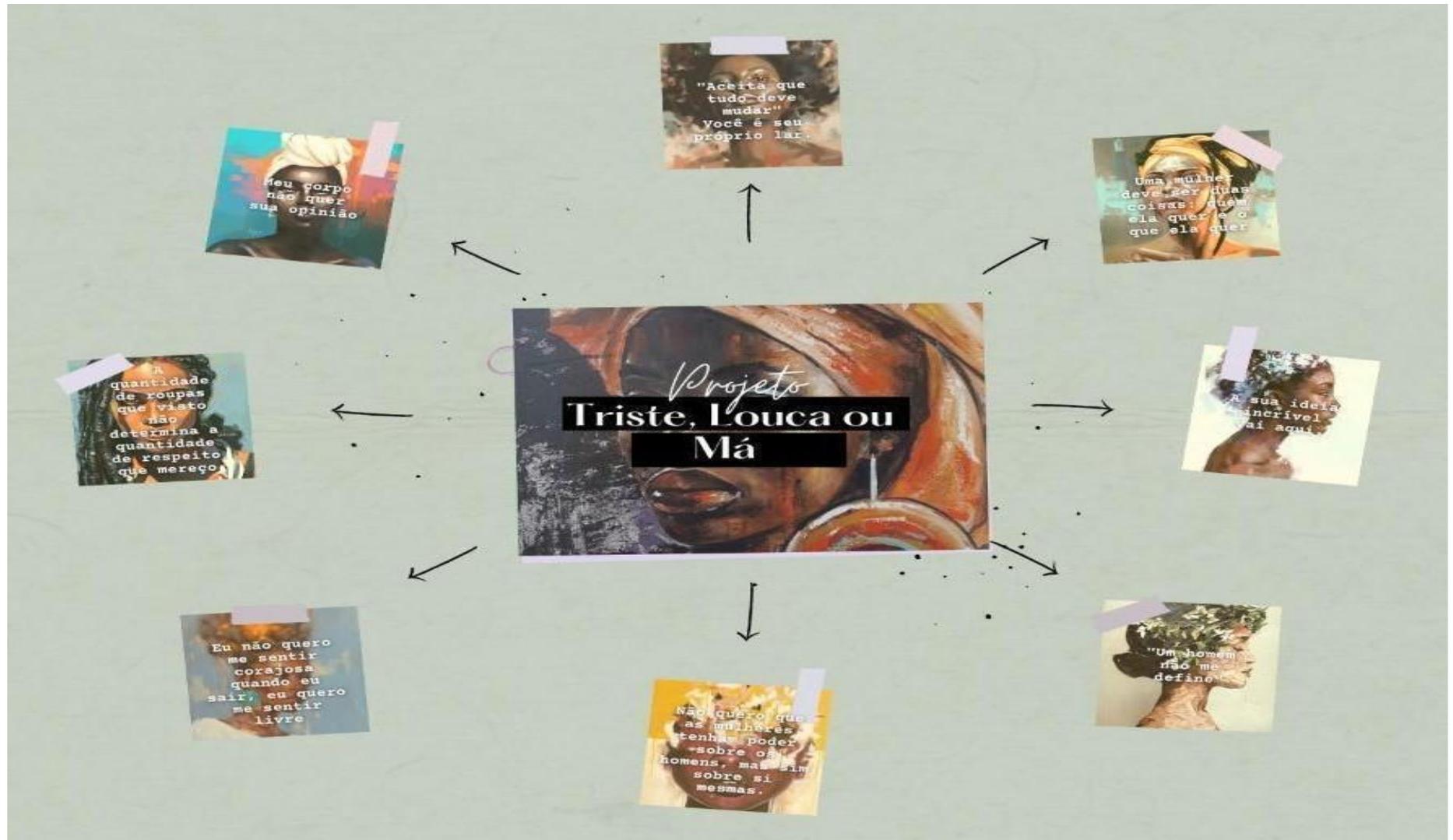
da canção. Na sequência, tiveram o contato com a letra e puderam acompanhar enquanto a escutavam. Sem buscar interferir em suas impressões do texto, não se abriram discussões acerca dos sentidos que a música evocava em cada uma/um. Primeiro, todas/os apenas deveriam se organizar em grupos, de no máximo seis integrantes⁶¹ e criar um mapa das emoções no *Jamboard* que conseguisse ilustrar suas percepções da música.

Ao montarem os grupos para a realização da atividade, as/os discentes se sentiram confusos quanto à forma como iriam materializar suas percepções, pois não é tão simples personificar sentimentos, dúvidas e tantas outras situações que poderiam surgir em suas mentes. Apesar da dificuldade, eles/elas resolveram, da forma como cada grupo conseguiu, produzir a atividade.

Neste primeiro recorte, com a figura 4, merece destaque o jogo de imagens e letras que o grupo elegeu para personificar sua compreensão: as figuras femininas colocadas são de mulheres negras, grande parte delas está com um semblante sério e o olhar voltado para quem a enxerga. Parece-nos que, assim, elas reivindicam sair da invisibilidade posta e nos encara na intenção de causar incômodo, acompanhadas de trechos da música e de escolhas discursivas significativas. Este grupo destacou o título da música *trajado de preto* bem acima do olhar de uma negra, o que esta marcação da imagem nos recorda? Geralmente, encontramos isso quando queremos preservar alguém mantendo-a no anonimato. Pensando assim, por que a mulher negra, que fala, precisa ser escondida?

⁶¹ A escolha desse limite de alunas e alunos por grupo se deu pois nas turmas em que a pesquisa foi desenvolvida percebeu-se que elas e eles dispersavam muito se fossem agrupados num quantitativo maior do que foi estabelecido.

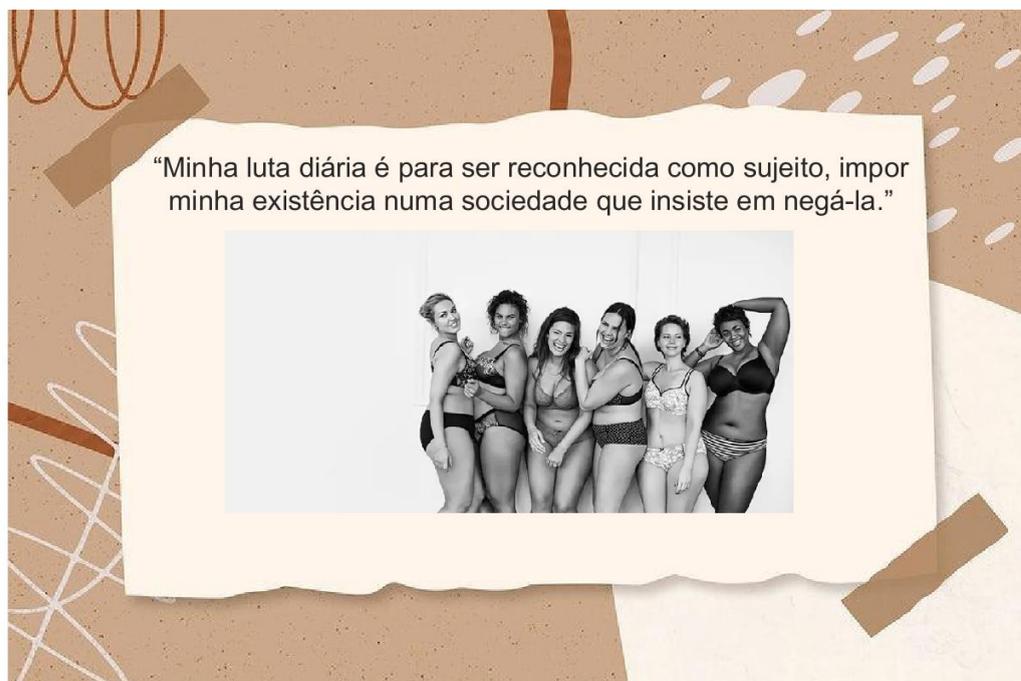
Figura 4: Mapa das emoções 02



Fonte: figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Toda essa etapa aconteceu em cinquenta minutos de aula em cada turma. No total, contabilizaram-se catorze mapas/cartazes digitais, dois deles já foram comentados anteriormente nesta dissertação e apenas um não será abordado na pesquisa⁶². Abaixo, seguem os demais nove mapas. Abaixo, chama a atenção a escolha da foto que compõe esta atividade.

Figura 6 – Mapa das emoções 03



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Nota-se que esse grupo buscou externalizar suas impressões da música ouvida através de uma imagem que compila diversas mulheres. A foto faz parte da campanha de lingerie Lane Bryant nomeada *#ImNoAngel*, lançada em 2015. Nesta publicidade, a intenção é marcar a existência de outros corpos para além do magro que a sociedade insiste em considerar como padrão. As/os discentes foram bem assertivas/os, ao escolher tal campanha publicitária para exemplificar a música. A escolha pela frase: "Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insistem em negá-la", de Djamila Ribeiro, corrobora para percebermos que o grupo que criou tal imagem, mesmo que de forma simples, demonstra que compreendeu a mensagem do compositor.

Esta composição das/dos alunas/os nos remete a uma explicação em que Hall (2005) ressalta como as identidades são construídas através das relações de similaridades e diferenças.

⁶² A exclusão desse trabalho deu-se pois o grupo em questão fugiu da proposta de realizar um mapa digital e fizeram um cartaz manualmente, impossibilitando que conseguíssemos escanear de forma legível o trabalho feito.

Pois, ao eleger corpos diversos nesta imagem, as/os educandos marcam a multiplicidade e variedade de identificação das pessoas.

Agora, vamos observar o mapa 04, criado por outro grupo de alunas/os:

Figura 7 – Mapa das emoções 04



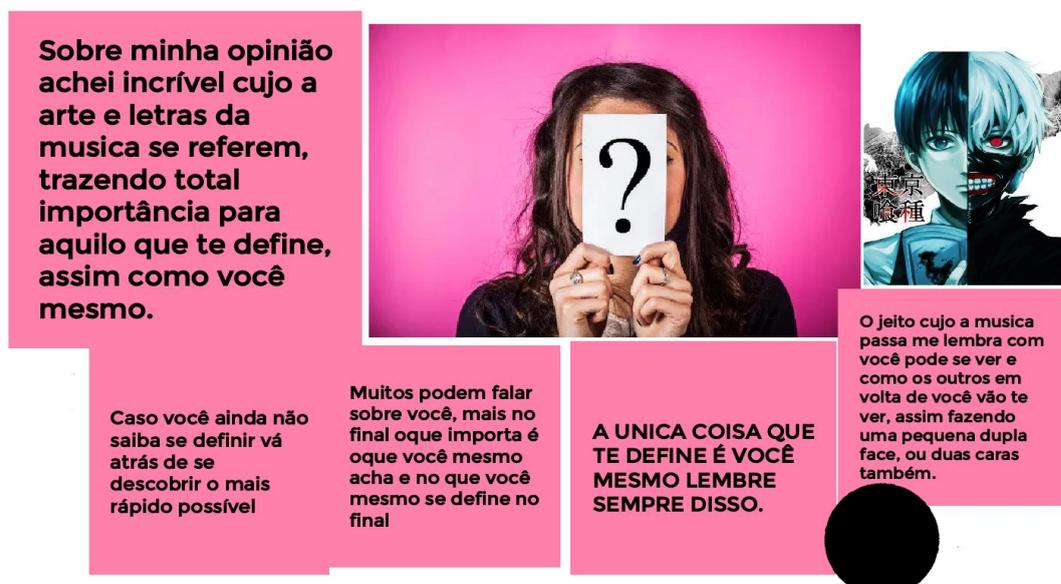
Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Dentro todos os mapas que serão expostos, esse é o mais sucinto. A impressão que temos é a de que o grupo quis cumprir com a atividade sem comprometimento com sua execução, o que é totalmente natural de acontecer em sala de aula. Inúmeras vezes, mesmo recebendo vários estímulos e dispondo de diversos recursos, isso não garante a vontade do alunado em cumprir com o que foi solicitado. Outra hipótese para este resultado seria a de que o grupo teve dificuldades em adequar a atividade à temática ou problemas com o manejo da tecnologia em um trabalho grupo e que, por isso, na intenção de cumprir com a atividade, criou um cartaz mais breve que captasse a essência da música.

Mesmo que o grupo tenha sido sucinto, conseguimos alinhar a sua atividade às percepções de Werneck (2010), ao afirmar que a mulher negra como um ser político e identitário não existe, pois há um sistema racista que insiste em extinguir sua existência. O que corrobora com Kilomba (2020), ao mencionar o princípio de ausência que as obras de Franz Fanon tinham na biblioteca em que frequentou, pois, por mais que existam, elas seguiam sendo ausentes dentro deste espaço.

Nas figuras 07 e 08, temos algumas semelhanças entre elas,

Figura 08 – Mapa das emoções 05

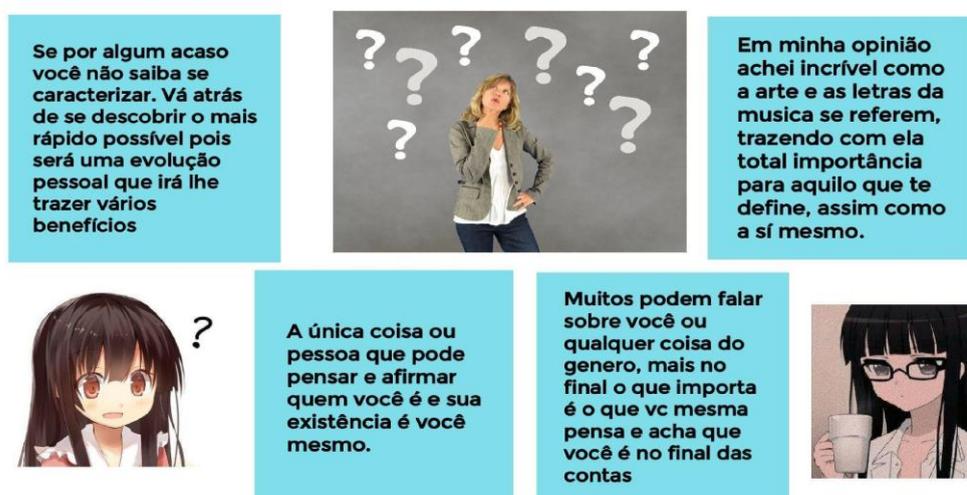


Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Ambas as imagens se utilizam de pontos de interrogação e há semelhanças em algumas afirmações – o que sugere que os dois grupos realizaram a atividade em conjunto ou um copiou do outro, mascarando, em alguns dizeres, a cópia. Ação bem comum de acontecer entre as/os alunas/os, inclusive.

Consideramos que ao obterem uma composição similar entre as atividades, os sujeitos vão ao encontro do que propõe Hall (2005) e Gomes (2005) ao afirmarem que a construção identitária não se forma de maneira isolada e neutra, ela parte de nossas relações com os espaços e pessoas que convivem conosco em determinadas situações.

Figura 09 – Mapa das emoções 06



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

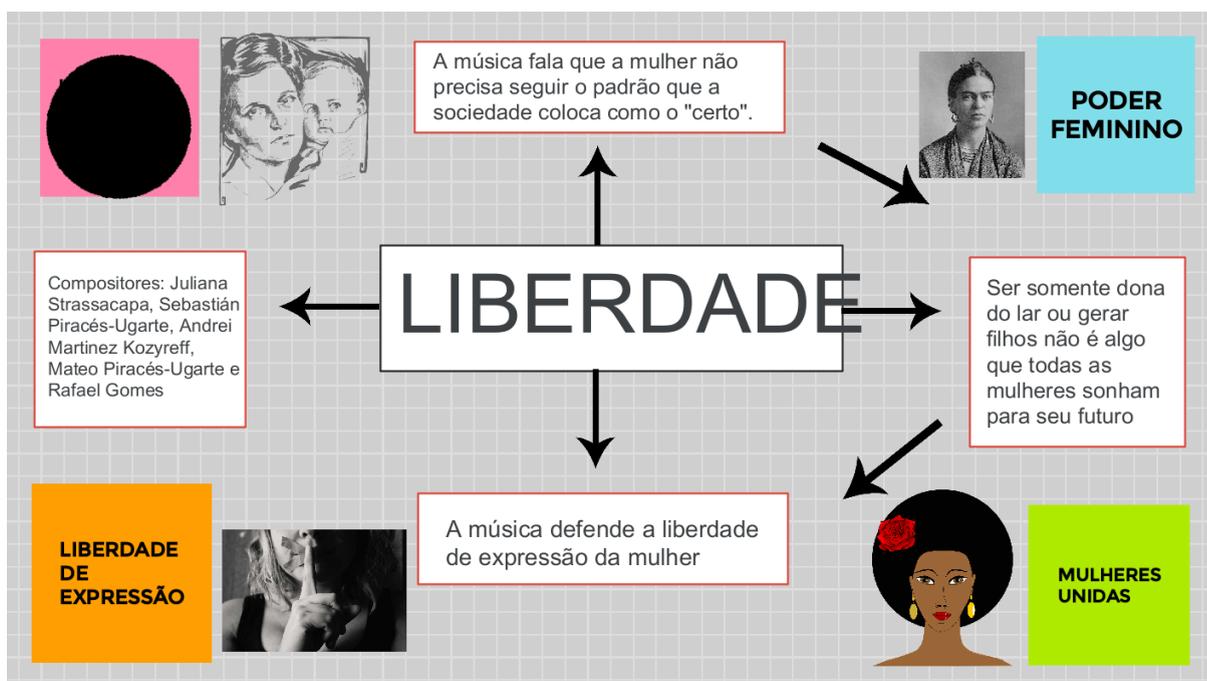
Logo, podemos analisar, pela escolha dos dizeres, que os grupos se atentaram em

expressar a importância de se conhecer e não deixar que outras pessoas te definam. No mapa 05, temos a coloração rosa, contendo duas imagens, sendo uma de interrogação que nos leva a entender a busca pela construção de sua identidade, como se isso fosse algo ainda duvidoso. A outra imagem já revela uma dualidade, que podemos associar ao que temos de bom e ruim dentro de nós mesmas/os. Essas impressões atrelam-se à perspectiva de Hall sobre identidade (2005) quando afirma que nossas identificações estão continuamente sendo transpostas. Dessa forma, não tem como afirmarmos com segurança exatamente quem somos, pois a construção do nosso eu é permeado por desconstrução e construção, num processo simultâneo.

No mapa 06, a coloração é azul, contendo duas imagens de interrogação. Uma dessas imagens nos passa a impressão de insegurança e medo: será que era isso que a/o discente pensou ao eleger tal imagem? Já a imagem (de anime), de uma garota segurando uma xícara, dá a sensação de que você está sendo observado. O que nos remete ao fato de que, a todo momento, alguém está reparando o seu agir. Como a distinção entre os mapas deu-se apenas no aspecto de escolha das imagens e de cor, entendemos que neste período as/os discentes foram permeados coletivamente por uma construção identitária conjunta, conforme já afirma Bhabha (1998) ao propor o terceiro espaço, que supõe que exista um entre-lugar em que essas identidades e subjetividades possam ser construídas coletivamente.

Vejamos o próximo mapa:

Figura 10 – Mapa das emoções 07



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

No mapa 07, temos a produção de um grupo feminino⁶³ e optamos por não identificar as alunas na atividade para preservar sua identidade. No entanto, nota-se a preocupação das discentes em demonstrar seu posicionamento sobre a música. Os dizeres escolhidos para compor sua atividade refletem a luta feminina por liberdade de expressão e de escolha, por que mesmo toda mulher precisa querer ter filhos? No entanto, suas reflexões não relacionam especificamente a mulher negra; as discentes pontuam de maneira genérica algumas intempéries da vida feminina.

Com exceção da marcação de rosa de seus nomes, as demais cores que compõem a atividade são neutras e as fotos escolhidas para compor o cartaz representam símbolos de maternidade, força, silenciamento e empoderamento, compreendemos que, com essas escolhas, o grupo buscou explorar os variados espaços que a mulher possa ocupar dando enfoque que essa ação não necessariamente exclui a outra e que não é algo linear e sim cíclico.

Dessa forma, percebemos que essa atividade corrobora com a afirmação de Woodward (2000) ao frisar a importância de saber se posicionar perante as estruturas do patriarcado, pois as alunas marcam, de forma singela, seu posicionamento perante a temática.

Observemos a próxima figura – o mapa 08 – com atenção especial escolha das cores:

Figura 11 – Mapa das emoções 08



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

De todos os trabalhos enviados, este foi o que escolheu o fundo preto, dentre as inúmeras

⁶³ Foi inserida uma bola preta no cartaz para retirar a identificação das aulas.

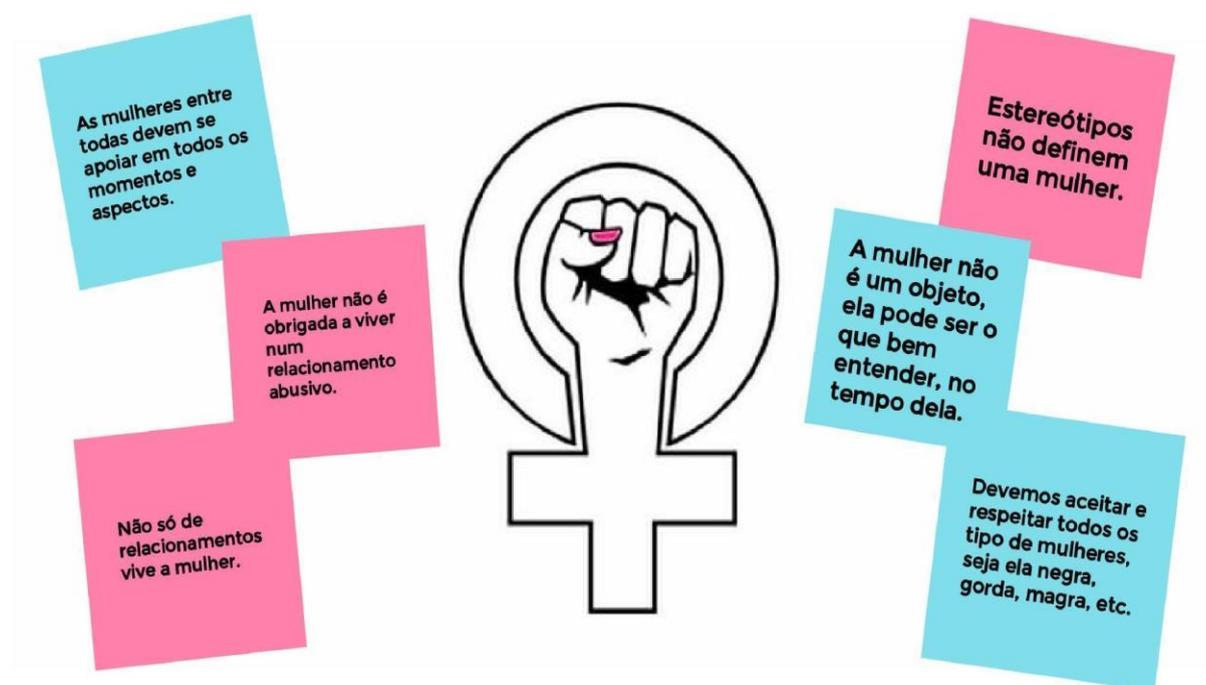
possibilidades de cores disponíveis, o que nos leva a questionar qual seria a intenção nesta escolha, já que, culturalmente, sabemos que o preto simboliza elegância, formalidade, tristeza, morte e mistério. Pensando nessas significações, inferimos que houve necessidade de marcar a obscuridade a qual a mulher é renegada ao precisar cumprir todos os papéis sociais. Infelizmente, porém, não confirmamos essa leitura com o grupo. Nota-se, nas imagens, que eles/elas utilizaram para compor o mapa, que uma mulher está tentando fugir, tentando se defender e caindo em uma corda bamba.

Claramente buscaram evidenciar as desigualdades de gênero sofridas pelas mulheres. As afirmações denotam suas impressões sobre a música ao dar destaque ao que título problematiza, as três definições relegadas a mulher de acordo com suas escolhas.

Será mesmo que apenas esses três adjetivos contemplam as múltiplas faces de uma mulher? Não. Mas socialmente sabemos que é esse estereótipo que é criado. Nesta atividade verificamos que, conforme observa Souza (2009), a instituição escolar, na figura da pesquisadora, foi assertiva ao promover que os dizeres das/dos discentes poderiam ser considerados como discussões acerca da temática da aula.

Sigamos para a análise do mapa 09:

Figura 12 – Mapa das emoções 09⁶⁴



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

⁶⁴ Inserimos a tarja preta na imagem para manter o anonimato das/dos participantes da pesquisa.

Temos, ao centro da imagem, um dos ícones que representam o feminismo rodeado de afirmações que contém, no cerne, a palavra mulher. É evidente que, no mapa, todas as frases remetem à luta feminista e que, logo, não haveria a necessidade de marcar linguisticamente. Ao fazer isso, o grupo reafirma constantemente para que não haja dúvidas de que tudo que está sendo posto é essencial, de que devemos desconstruir aquilo que foge dessas afirmações. Parece-nos que isso é quase um mantra que eles/elas mesmos/as estão fazendo, para não esquecer. E com esta marcação colocada por elas e eles, dialogamos com Woodward (2000), quando reitera a importância de posicionar-se mediante as estruturas sociais que tentam nos dissuadir e enfraquecer.

Para além das palavras e da imagem, a coloração utilizada no cartaz representa o contraste binário que marca homem e mulher, porém, posto aqui, simboliza que as cores não precisam ser utilizadas como divisão.

Após comentarmos sobre a figura 12, partimos para a análise dos dois últimos mapas, ambos colocados em destaque, cada um em uma página. Optamos por esse dimensionamento dos dados devido à necessidade de mostrar, de forma mais legível, o que foi marcado e pontuado por estes dois grupos.

Figura 13 – Mapa das emoções 10



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Figura 14 – Mapa das emoções 11



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Na figura 13, temos a construção resumida do clipe da música de Francisco, *el Hombre* contendo trechos da canção, uma escolha cômoda das/os discentes pois não implica um trabalho de criatividade, e sim de escolhas de um elemento já pronto. Ainda assim, as escolhas realizadas implicam significados e é sobre isso que discutiremos aqui.

Seis imagens compõem o cartaz e, na primeira, temos um céu radiante, uma dançarina fora dos padrões convencionais, o corredor para subida de uma escada, um grupo de mulheres dançando, um grupo de mulheres demonstrando uma pluralidade de corpos e uma mulher sozinha ao lado de uma banheira.

Nessa pluralidade de imagens, visualizamos uma representação da intenção da e dos compositores da música em demonstrar que as mulheres não precisam ser definidas através de papéis sociais que as aprisionam, elas deveriam viver como querem, sem serem nomeadas dessa forma como “triste, louca ou má”. Seus corpos não deveriam ser aprisionados, a desconstrução proposta na canção e nas imagens nos remete a uma liberdade ansiada a elas e eles também.

Este é o único mapa entregue em que predominantemente temos mulheres negras, o que evidencia, infelizmente, que nos mapas anteriores “As mulheres negras não existem” Werneck (2010, p.08). Tal afirmação da pesquisadora, consegue ser comprovada pelas atividades que foram expostas até o momento. A explicação a isso deve-se por esta atividade ter sido a que deu início a todos os trabalhos do projeto; logo, as/os discentes não haviam refletido sobre a falta da marcação identitária da mulher negra em suas percepções de mulher.

Já na figura 14, observamos muitos aspectos desde a coloração, a escolha dos termos, das imagens e a construção, um pouco clichê, com o pincel de corações.

A princípio, dialoguemos sobre as duas imagens de canto compostas: a primeira, ao lado direito, faz parte de uma animação divulgada no Facebook em que, vagarosamente, vai se inserindo corpos femininos fora do padrão. Na verdade, o grupo printou a imagem final para representar, como os próprios criadores da animação, múltiplos corpos. A escolha por esta imagem dialoga com a proposta da docente e demonstra, também, o cuidado do grupo na composição da atividade.

Já a imagem do canto esquerdo coloca a mulher em sua base e uma casa acima, isso demonstra que a mulher é um sustentáculo de uma casa, mas, pela imagem, isso não parece algo que a torne feliz. Com o refrão transcrito, “Um homem não te define, uma casa não te define, sua carne não te define, você é seu próprio lar”, temos, marcadamente, um grito de libertação.

As palavras que compõem a imagem sintetizam as impressões que o grupo obteve da canção. E são questões que emergem na luta feminista e foram discutidas em alguns momentos em que decorriam as aulas. Os corações desenhados refletem, talvez, a vontade de que as mulheres sejam realmente amadas e não usadas.

Nestas impressões das/dos discentes observamos como elas e eles se projetam em suas atividades, pois, assim como configura Jouve (2013), ao ter contato com outros textos elas e eles se relacionam com o que está sendo exposto, vindo por vezes a sair de si e a retornar a si de uma outra maneira. O que denota que, mesmo que não consigamos mensurar exatamente os efeitos do projeto de leitura e produção com as turmas, sabemos que de alguma forma, em algum momento, esses conhecimentos poderão modificá-las/os.

A próxima etapa do projeto propunha a discussão dos textos lidos em sala de aula, e o registro dessa etapa se deu de duas formas: através da gravação das aulas e dos relatos escritos pelos alunos. Parte dos áudios coletados foram transcritos e estão disponibilizados como anexo⁶⁵, e algumas falas das discentes serão discutidas aqui. A escolha por elas se deu pela maneira que foram articuladas, em maior consonância com as perguntas que estabelecemos para a pesquisa. Todas as falas são de meninas.

Estudante 01: Assim professora eu acho que pra época a qual foi publicado, apesar de ser um texto recente é um texto revolucionário, porque na época você estava dizendo tudo Zorra Total, onde as pessoas se pintavam de preto né? Fazer o blackface, então pra época apesar de muito muito recente ainda foi um pouco chocante, que é um tema. Então assim porque traz essa questão do, um pouco da aceitação, não mas não tanto fala disso, fala mais da questão de observar, o que as pessoas tentam enquadrar umas nas outras. As pessoas pretas não fala tanto a questão da aceitação no texto, mas sim da gente refletir o olhar que a sociedade tem perante os pretos, entendeu? Então é um texto bem chocante para época e hoje em dia é algo que tá sendo mais comentado.

Estudante 02: Eu achei assim bem legal a reflexão que traz no último parágrafo, deu branco alguém me empresta uma identidade e a prova aprovada no teste de boa aparência? Porque assim eu vejo muitas mulheres negras falando que elas, que quando eram mais novas elas tentavam parecer ao máximo com o estereótipo branco, com o cabelo liso ou até usarem creme ou maquiagem para clarear a pele. Então é muito importante que a gente tem essa reflexão sobre, que não precisa disso, que tanto a pele negra quanto a branca são lindas, ambas tem valor.

Estudante 03: Eu tenho uma tia que ela nasceu com cabelo crespo já as minhas outras tias nasceram todas com cabelo liso, então ela sofria tipo muito discriminação porque ninguém queria nem levar para casa sabe para brincar com as amigas, essas coisas e hoje em dia ela é tão traumatizada que ela não sai se não for com cabelo liso. E ela perdeu total o cabelo que ela tinha.

A aluna 01 refere-se em seu comentário sobre o texto Cuidado de Cristiane Sobral, e frisa sobre o olhar que a população tem sobre os corpos negros. Notamos que na roda de conversa foi possível fazer com que as/os discentes refletissem como as pessoas negras são vistas em nossa sociedade. E com isso conseguimos dialogar com a teoria do LCR de Ferreira (2014) que visa trazer à tona os sujeitos invisibilizados em nossa sociedade.

Já a aluna 02 reforça a importância de textos como estes que reiteram a valorização da

⁶⁵ Somente duas aulas constam no anexo da transcrição. As demais transcrições irão compor um próximo trabalho.

mulher negra, e demonstra em sua fala de como em seu meio convivência muitas mulheres utilizavam de recursos estéticos para esconderem seus traços de negritude. O que reforça as pesquisas de Munanga (2009) ao afirmar a importância de reconhecer os traços de negritude em nossos corpos, pois é a partir dali, antes mesmo dos aspectos culturais, intelectuais e morais, que constituímos nossa identidade de pessoa negra.

E para encerrarmos essa etapa com a aluna 03, percebemos os impactos do racismo na vida de sua tia, o que reforça os estudos de Kilomba (2016), que afirma que umas das formas de controle e apagamento foram as práticas de alisamento, pois os cabelos eram “sinais repulsivos da negritude”. E através disso naturalizaram as violências ao corpo negro que devia fabricar em sua pele sinais de branquitude.

Através do LCR, possibilitamos aos discentes refletirem e dialogarem sobre os aspectos de violência velada que o racismo perpetua em nosso meio.

Em fragmentos dos cadernos compartilhados, por sua vez, conforme as discussões dos LC, pretendíamos que a escrita fosse descomprometida e demonstrasse o olhar que o alunado tinha sobre o que estava acontecendo na aula. Tais registros nunca foram feitos pela/o mesma/o aluna/o e nem eram lidos para as/os demais colegas, queria se promover também uma liberdade de pensamento desprovida de julgamento. Então, não se busca aqui analisar a competência de escrita, e sim observar como tais fenômenos linguísticos vivenciados por várias pessoas estavam sendo compreendidos e registrados assim como aponta Duboc (2016, p. 68):

A luz do letramento crítico prevê que se avaliem atitudes, posturas, ideias, valores, percepções, posicionamentos, não com a finalidade de impor princípios morais ao aluno, mas no intuito de convidar o aluno a expandir perspectivas, a vestir outras lentes, valorizando o outro, numa relação baseada na ética e na responsabilidade.

Nas figuras seguintes, trazemos quatro relatos produzidos pelas/os alunas/os durante o projeto, tal escolha se deu pela melhor visibilidade da escrita da/o discente. Nela, há três escritas breves e uma mais extensa. No dia 05 de novembro de 2021, por meio de tópicos, a/o aluna/o fala sobre o decorrer da aula e as emoções que a turma sentiu com a leitura e discussão do texto. Percebemos neste trecho que muitos dos presentes se sentiram revoltados/os com a maneira como as pessoas negras são tratadas; pareceu-nos que até aquele momento as/os discentes não haviam percebido tão claramente essas práticas de racismo em nossa sociedade. Logo retomemos a Pereira e Lacerda (2019) que destacam que práticas leitoras contribuem para a construção de sujeito críticos capazes de virem a ser mais comprometidos com o desmantelamento das desvantagens sociais.

No dia 10 de novembro de 2021, temos uma descrição em que se informa qual texto foi

lido em sala e sua temática. No exemplo, a/o escritora/escritor nos afirma um julgamento de valor a respeito da leitura, dizendo que ela traz uma reflexão sobre o racismo. Ao refletirmos sobre essa temática com a turma, dialogamos com Gomes (2012), que reforça a importância das mudanças de representação e de práticas voltadas aos aspectos da negritude para a educação básica.

Nos dois próximos cadernos compartilhados tivemos o cuidado de escolher a descrição que foi feita do mesmo texto lido em sala de aula. Ambos tratam do conto de Conceição Evaristo.

Na escrita do dia 22 de novembro de 2021, temos a/o relatora/relator comentando sobre as discussões acerca do conto “Ayolwa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo. Nesse texto, temos mais detalhes das discussões feitas em sala, pois os estudantes pontuam a diferença dos nomes africanos adotados na obra, o que foi mais uma prática de desconstrução identitária deste povo, como já afirmou Nascimento (1978) ao mencionar que a língua foi um dos aspectos culturais utilizados para apagar/silenciar as pessoas que foram escravizadas.

Já no relato mais extenso, feito no dia 23 de novembro de 2021, observamos que a/o discente quis fazer um resumo da leitura realizada, identificando características das/os personagens e pontuando rapidamente os temas que o conto suscitou na turma. Aqui identificamos que a turma interpretou o conto de um aspecto mais geral, voltado ao momento de fragilidade que todos estávamos vivenciando com a Covid-19.

Logo, as duas turmas sentiram o texto literário de formas distintas. A sala do 1ºB ficou extremamente curiosa sobre o jogo de linguagem e os significados que os nomes traziam ao texto; já a sala do 1ºA refletiu sobre os medos que sentiam, e como a linha tênue de vida e morte não está tão distante como imaginavam há dois anos, ao mesmo tempo em que elas e eles se sentiram motivadas/os e esperançosas/os.

O que reforça que as práticas de letramentos, de acordo com Jordão (2016), nos modificam de alguma forma, seja na maneira como a/o docente aborda em sala de aula ou como as/os discentes encaram aquela relação estudante e professora/o, ou mesmo as conversas de corredor, todo o conjunto educacional faz com que ambos sintam-se comprometidos em seu desenvolvimento.

Figura 15 – Fragmento do Caderno Compartilhado 01

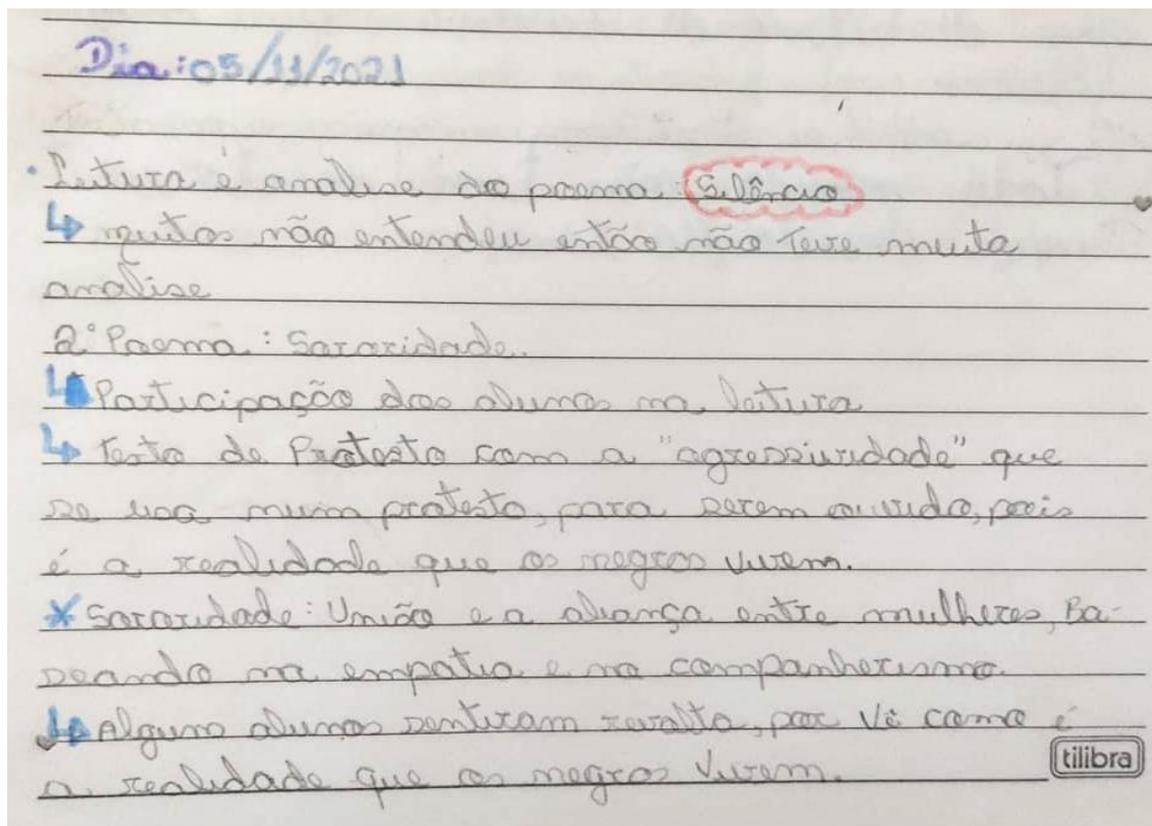
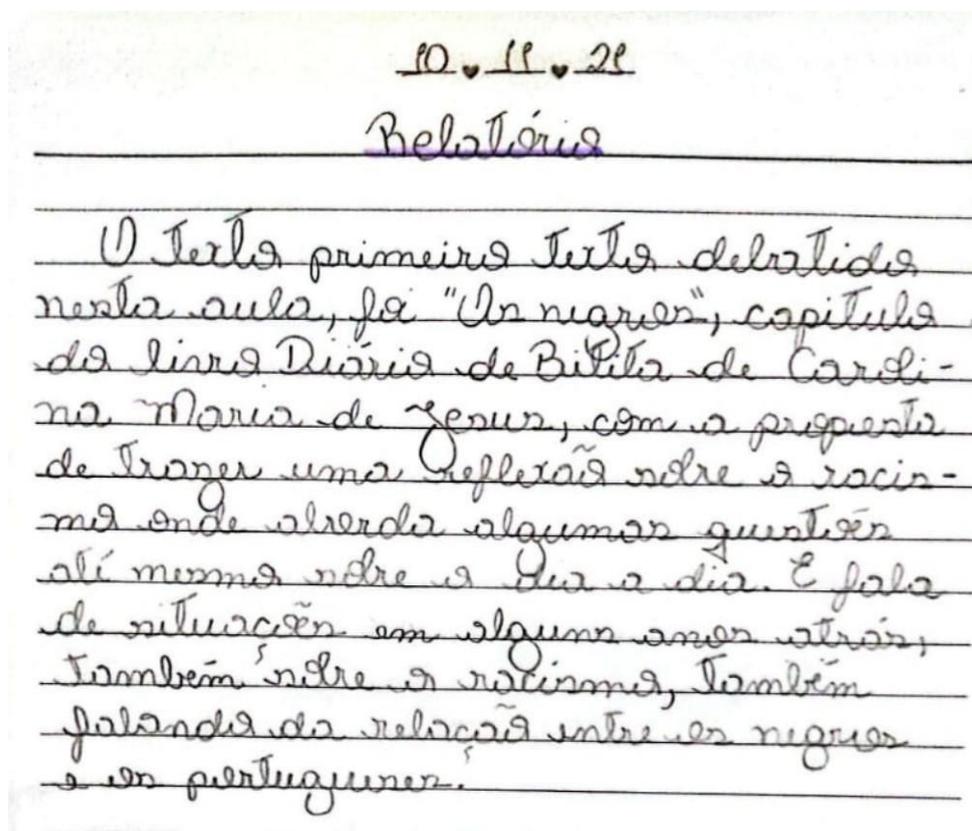
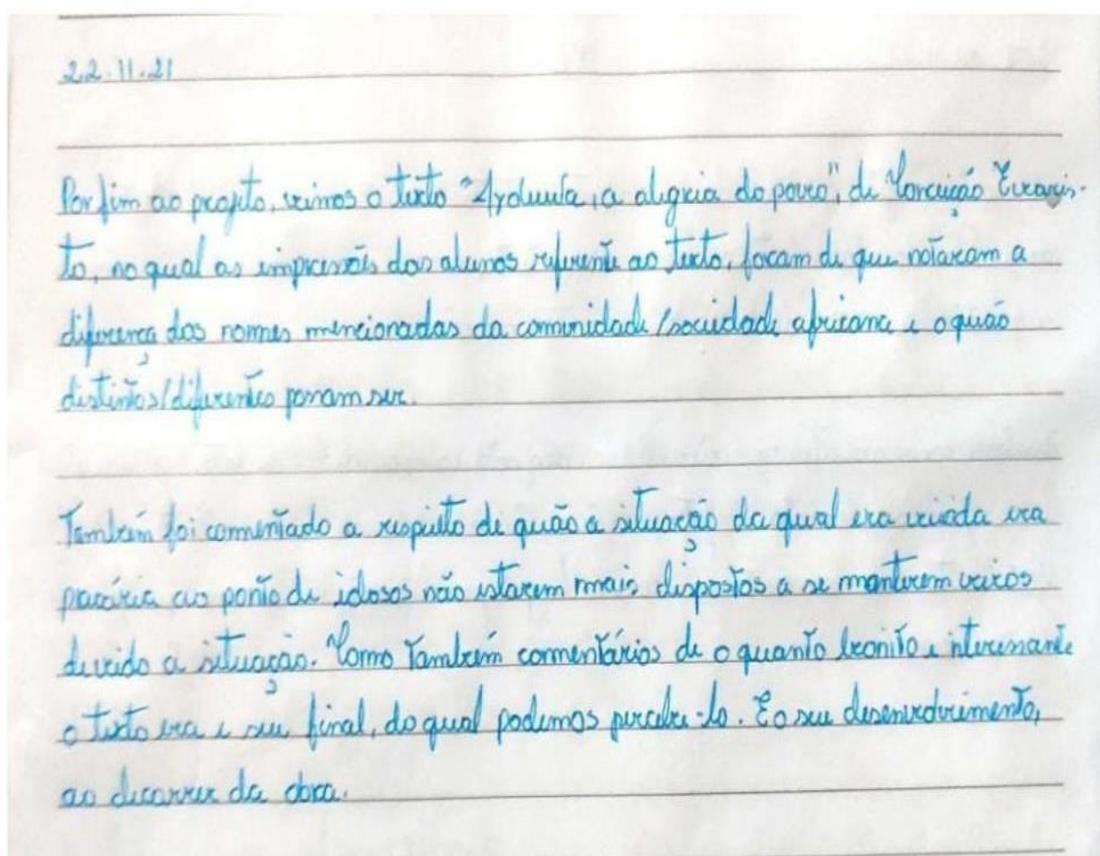


Figura 16 – Fragmento do Caderno Compartilhado 02



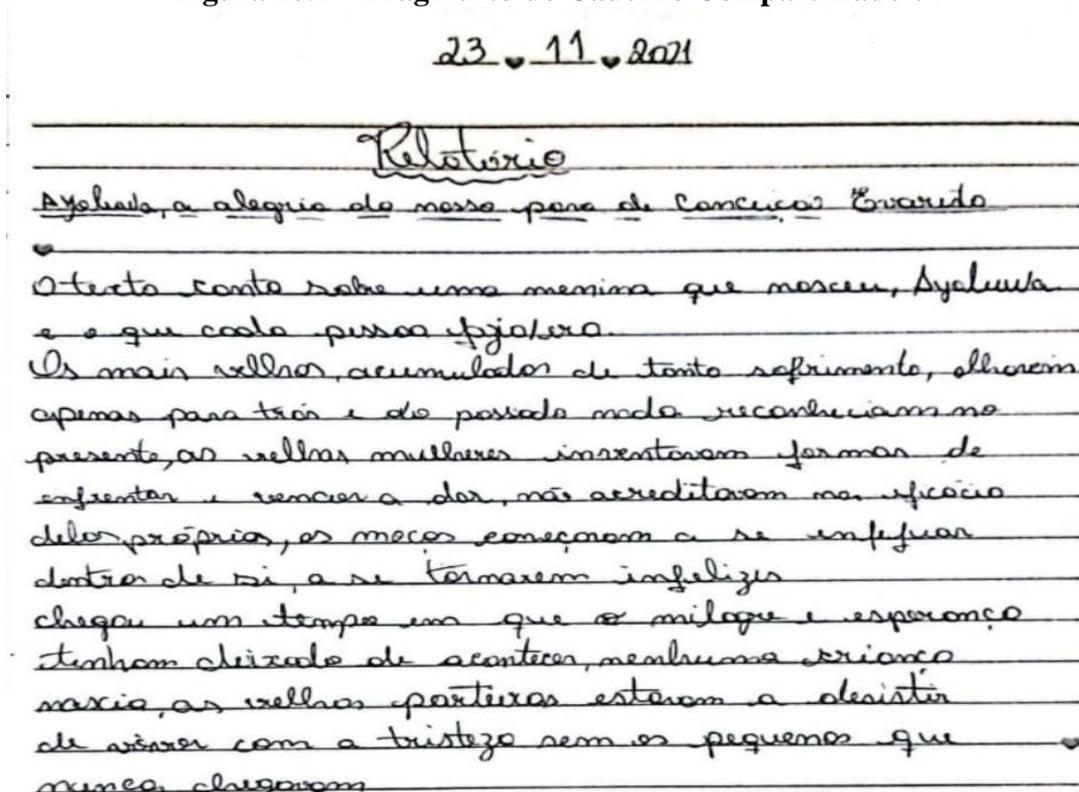
Fonte: Comentário das/os participantes da pesquisa escaneado pela pesquisadora.

Figura 17 – Fragmento do Caderno Compartilhado 03



Fonte: Comentário das/os participantes da pesquisa escaneado pela pesquisadora.

Figura 18.1 – Fragmento do Caderno Compartilhado 04



Fonte: Comentário das/os participantes da pesquisa escaneado pela pesquisadora.

Figura 18.2 – Fragmento do Caderno Compartilhado 04

Hávia uma "noite de foguete" e as (pessoas) pessoas se lamentaram em conjunto em uma fogueira de cinzas, uma noite destas uma mulher morreu e anunciou que teria um filho, e aconteceu. A filha nasceu e todos ficaram felizes.

A sala compartilhou sobre os medos que eles tinham, a vida e a morte, sobre esperança e motivações.

tilibra

Fonte: Comentário das/os participantes da pesquisa escaneado pela pesquisadora.

Nessa etapa, não tivemos inúmeras páginas transcritas, por uma questão de tempo e limitação de uma dissertação: foram, ao todo, três relatos de uma turma e sete relatos⁶⁶ da outra turma, porém, transcrevemos apenas quatro, selecionados pelo critério de legibilidade (ou seja, aqueles cujas letra era mais legível). De todo modo, só pelo fato de eles não se absterem da escrita e se proporem a fazer já é um ponto diferente a se discutir, afinal, se é a autoria que queremos promover a essas/es alunas/os, como elas/es seriam autoras/es se tudo fosse ditado apenas pela docente responsável? Logo, a instrução para esta escrita era que elas e eles escrevessem apenas suas impressões sobre a aula, sem um comando específico; mas, com a proposta, muitos recorreram a resumir os textos, o que nos levou a repensar essa prática para uma pesquisa futura, e mesmo para nossas aulas.

Logo, compreendemos nos relatos e discussões pontuadas acima que por meio dos letramentos críticos, é possível ao docente mediar e possibilitar a/e suas/seus alunas/os que reflitam, transformem e ajam diferentemente, pois busca-se nas esferas educacionais uma construção mais justa e igualitária (conforme JORDÃO, 2016)

A terceira atividade colaborativa relacionava-se à criação de cartazes que simbolizassem algum aspecto da mulher negra que chamou mais a atenção daquele grupo no momento em que tinham contato os textos das escritoras negras. Foram quatro semanas em companhia de Cristiane Sobral, Meimei Bastos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Jarid Arraes. Com a exceção de Conceição Evaristo, todas as demais escritoras eram desconhecidas pelas turmas e, por isso, em seus textos, poderiam criar uma breve biografia da escritora preferida, nomear sentimentos e expressões que lhe vieram à mente no momento de leitura, fazer uma junção de imagens, cores e textos para tentar criar o impacto dessa leitura em sua vida, ou, ainda, mencionar algo que remetesse a uma cultura relacionada ao conjunto dos textos lidos.

⁶⁶ Para este trabalho, foram selecionados três relatos, e os demais ficaram para um trabalho futuro.

Em resumo, eram inúmeras as formas de criação dos/as alunos/as.

Ao nos referirmos à criação de biografias nos remetemos à ideia de que muito mais significativo que ler sobre determinada pessoa, é buscar construir através de suas próprias palavras a história dessas pessoas, pois, assim, na construção dessa narrativa, é que se conhece um pouco mais do seu objeto de estudo. Todas estas múltiplas formas de representação que a/o discente poderia eleger para demonstrar sua percepção das escritoras lidas alinha esta pesquisa aos Letramentos Críticos, pois os/as incentiva a se posicionar, mesmo compreendendo que não se tem uma liberdade nisto, eles/elas constroem no ambiente escolar, através da docente, um ambiente criativo e seguro de expressão:

Viver sob a égide do LC significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem *somos*, mas sim onde *estamos* posicionados. Com isso, instaura-se um espaço de agência a partir do qual podemos criar, aprender, re(a)presentar; mesmo que não o façamos ‘livremente’, como se não tivéssemos comprometimento com nossa história, nossa cultura, nossos cenários políticos, mas ainda assim sendo criativos, estabelecendo relações diferentes de formas diferentes, construindo novos procedimentos interpretativos e reformulando os ‘velhos’ (JORDÃO, 2016, p. 50, grifo da autora).

Tudo isso foi deixado para que os grupos escolhessem a melhor forma de se expressar, novamente para criar a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Antes de dar continuidade nesta escrita, abrimos um parêntese para justificar minha escolha pela expressão “ensino e aprendizagem”. É natural encontrarmos esse uso nos documentos encaminhados pela Secretaria de Educação (SED) do estado de Mato Grosso do Sul, os quais norteiam as práticas pedagógicas das escolas, sobretudo neste período de adequações ao novo currículo e de criações de estratégias que visam tentar amenizar os prejuízos educacionais ocorridos no período de ensino remoto. Desta forma, isto também ocorre nas escolas de autoria em que é recorrente a utilização da expressão freireana, na intenção de promover às/aos educandas/os a conscientização de que, nesse modelo de escola, a autonomia e o protagonismo das/dos alunas/alunos são norteadores nos processos educacionais que serão desenvolvidos.

No entanto, não é somente pela expressão ser utilizada rotineiramente nesta modalidade de ensino que justifica seu uso aqui, isto se dá por eu concordar com a reflexão que Freire (1996, p. 12-13) faz

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras,

ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Assim, para o referencial freireano, não existe o desvincilhamento dos verbos ensinar e aprender, pois um está interligado ao outro. E esta concepção que norteia o agir em sala de aula, então todo aprendizado ensinado, de alguma forma, tem sua absorção à/ao discente e à docente. Portanto, os dados gerados nesta pesquisa resultam também das construções textuais das/os alunas/os como um ponto alto, por evidenciar o que este grupo conseguiu externalizar da experiência de estar em contato com textos de escritoras negras.

Contudo, nessa etapa, não obtivemos muito retorno se comparado às anteriores, por ser final de quarto bimestre, e as/os discentes já estarem saturados da rotina escolar, lembrando que as/os participantes do projeto tiveram mais de um semestre em aulas remotas, voltaram de forma híbrida, por um tempo, até estarem cem por cento da turma autorizados a estarem na escola. Além disso, elas/eles ficavam o dia todo na escola e possuíam vinte e dois componentes curriculares a serem cumpridos no decorrer do ano letivo. Feito esse esclarecimento, tivemos sete cartazes, realizados na sala de informática da escola e entregues pelo e-mail institucional da professora. A seguir, vejamos algumas produções:

Na figura 19, destaca-se as composições de cores e de palavras elegidas pelo grupo de alunos/as:

Figura 19 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os



Fonte: *print* realizado pela autora.

Considerando que a personalização de cada cartaz ficou como responsabilidade de grupos de alunas/os, cada equipe organizou-se da forma que pudesse atender as opiniões de todos/as/os integrantes e, por isso, chegamos a esta amostragem. Na figura 19, a escolha, na representação, deu-se apenas ao capítulo *Cultura*, de Carolina Maria de Jesus. Reconhecemos que este texto é extremamente revoltante – o que explica a escolha. Nele, vemos o como as injustiças pela ignorância das pessoas foram e continuam sendo naturalizadas.

Com cores que simbolizam tristeza, revolta e luta, as/os discentes expressaram sua indignação e demonstraram ser solidárias/os à luta pelas situações e ações que ainda aprisionam as pessoas negras nesta sociedade. As/Os alunas/os escolheram trechos do conto para compor seu cartaz, uma escolha segura para elas/eles, contudo, nota-se que a situação que mais chamou sua atenção foi a injustiça que Carolina sofreu por ler um livro.

Nessa atividade, lemos um trecho da reflexão de Carolina sobre a necessidade das pessoas negras já nascerem “vestidas de paciências para suportar as ignorâncias”. Ficamos pensando na motivação dos estudantes em escolher este trecho ao invés de outros: as escolhas imagéticas nos levam a pensar na prisão que Carolina narra a história, será mesmo que um livro teria o poder de nos aprisionar? Cremos que não, da mesma forma que Carolina, mas nos faz pensar no perigo que determinados livros podem ser devido aquilo que eles nos despertam.

E, para encerrar a análise deste mapa, pontuamos a imagem de centro que ficou escondida ao nome do capítulo do livro, este símbolo que nos remete à luta que, colocada desta forma, leva-nos a pensar que os textos de Carolina representam uma luta constante contra as injustiças.

Com base nos estudos de identidade de Gomes (2015), verificamos que nessa atividade temos marcadamente que a opressão (através das correntes) ainda permeiam o nosso cotidiano. Deste grupo, compreendemos que, se antes eles não identificavam racismo nas práticas do nosso dia a dia, passaram a percebê-lo e a denunciá-lo. Demonstrando, desta forma, a importância de práticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.

Observemos, agora, a figura 20, montada por outro grupo de alunas/os. Neste cartaz, temos uma montagem mais minimalista das impressões que alunas/alunos tiveram. Resumidamente, elas/eles elegeram a foto da Taís Araújo como centro das palavras que colocaram ao redor.

A impressão que se tem da foto é de que ela está nos vigiando e nos acusando. Parece-me que a intenção do grupo era que, no jogo de palavras e foto, nós nos sentíssemos acusados. Isso faz sentido ao refletirmos que, para que consigamos vencer o racismo em nossa sociedade, precisamos, primeiramente, aceitar que todos nós somos racistas. E esta aceitação é um princípio que podemos perceber que foi modificado por esta turma, pois, assim como Ribeiro

(2018) pontua, é necessário que tragamos escritoras negras para sala de aula para que dessa forma novas lentes e espaços possam ser trazidos e discutidos na esfera escolar.

Figura 20 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Partamos, agora, para a leitura da figura 21, já que, nessa atividade, temos uma composição diferente da anterior. Primeiramente, discutimos sobre as imagens que compõem o texto. Nele, temos quatro imagens que interpretamos da seguinte forma: primeiro uma pessoa aprisionada; segunda, uma roda de capoeira; terceira, uma pessoa solitária e quarta, uma ilustração de Aquilone. Se observarmos só as imagens, percebemos uma narrativa que poderia ser interpretada da seguinte forma: primeiramente, fomos sequestradas/os e vendidas/os, depois, mesmo mediante ao tamanho sofrimento, tentamos resgatar nossa cultura, contudo nos isolaram para que nos sentíssemos abandonadas/os, porém, mesmo com tanta angústia, houve resistência.

Figura 21 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Agora, ao observar a escolha semântica dos alunos, compreendemos que o enfoque da história às/aos discentes se prendeu muito mais nos infortúnios do que a busca em reconhecer quem era e quem se tornou *Aqualtune*. Então, sua luta, sua coragem, sua força não foram escolhida para compor sua “representação” – o que nos mostra o quanto práticas educacionais de valorização à história e cultura afro-brasileira precisam ser mais intensificadas nas redes de ensino de educação básica. Por mais que já tenhamos a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade desse ensino, isso ainda não se tornou tão eficaz na comunidade escolar em que esse projeto foi aplicado.

Não conseguimos evidenciar nesta atividade uma (des)(re) construção identitária do grupo, pois elas/eles trazem os mesmos símbolos do escravismo perpetuados rotineiramente nas esferas educacionais.

Temos, no próximo cartaz, novamente a *Aqualtune* sendo representada. No entanto, nesta atividade, comparece um olhar diferenciado porque, aqui, o grupo quis pontuar os pontos

positivos que a história despertou.

Figura 22 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Observamos que curiosamente, grande parte dos trabalhos entregues pelos grupos se referem ao texto de Jarid Arraes. Assim como foi marcante para os/as discentes, esse é um daqueles textos que toda vez que você tem acesso a ele sente a necessidade de lê-lo. No anexo 04, constam os textos utilizados no projeto de leitura e produção.

Três composições foram compostas nesse trabalho e seriam: os escritos, as imagens e a cor. A cor vermelha é atraente e sempre utilizada pelos *fast foods* na intenção de estimular a compulsão para comer. Aqui, ela pode representar tanto o sangue derramado das pessoas escravizadas como também podemos remetê-la à luta pela liberdade que Aqualtune buscou.

Sabidamente, a aluna trouxe imagens que remetem a mulheres com turbante, demonstrando, dessa forma, detalhes da cultura africana que foi apagada no período da escravidão. Os desenhos que aparecem de pano de fundo lembram símbolos que poderiam ser marcados na pele em rituais tribais – mais uma característica da cultura africana.

Já as frases escritas personificam a compreensão de grande parte das/os discentes sobre a história de Aqualtune. Como esse texto proporciona grandes reflexões, causa uma alegria ao percebermos que essa aluna alcançou tais interpretações. No entanto, sabemos que essa aluna faz parte do grupo que não se identifica como uma pessoa negra; mesmo tendo os traços de

negritude, ela identifica-se como parda. O que nos faz pensar no que Munanga (2009) e Gomes (2003) reforçam ao afirmar a importância de reconhecer em seu corpo os traços de negritude primeiramente, para que assim consigamos nos identificar como negro, pois, durante muito tempo o corpo negro foi violado pelas estéticas de embranquecimento.

A seguir, na figura 23, consta mais um cartaz sobre Aqualtune. Este cartaz é distinto dos demais, até aqui apresentados, pois, nele, temos um resumo do cordel, com uma imagem de pessoas escravizadas de fundo, força-nos a lembrar as atrocidades daquele período enquanto narra brevemente o texto. Sentimos falta, nesta atividade, de uma impressão pessoal das emoções que sentiram abordadas nos mapas anteriores. No entanto, os docentes reiteram a importância de textos como o de Jarid Arraes que abordam histórias de heroínas negras por meio de cordéis.

E dessa constatação dialogamos com os letramentos críticos discutidos no início desta dissertação com Cervetti; Pardales e Damico (2021), que nos propiciam pensar, questionar, mudar e agir diferentemente a partir do contato com outras possibilidades de leitura de uma história.

Figura 23 – Cartaz elaborado por um grupo de alunas/os



Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Na próxima atividade, encontramos a fusão de três das cinco escritoras apresentadas aos alunas/os:

Figura 24 – Cartaz elaborado por um grupo de alunos/as

Personalidades Negras Brasileiras

Carolina Maria de Jesus

Nascida em 1917, Carolina era uma moradora da favela do Canindé, na região norte de São Paulo, trabalhava como catadora e registrava seu cotidiano nas folhas encontradas no lixo.

quarto de despejo

Aqualtune - princesa e comandante militar

Nascida no Reino do Congo, Aqualtune era uma princesa que ocupou um importante papel na sua terra natal.

tinha três filhos que se destacariam na luta contra a escravidão: Ganga Zumba e Gana, líderes no Quilombo dos Palmares; e Sabina, a mãe de Zumbi.

SAIEM DO NEGRO
José Roberto dos Santos

Cidinha da Silva
CANÇÕES DE AMOR E DENGÔ

TERRA NEGRA
Cristiane Sobral

ESBOÇOS DE UM TEMPO PRESENTE
CRISTIANE SOBRAL

Estudou teatro no SESC do Rio de Janeiro, em 1989. No ano seguinte mudou-se para Brasília, onde montou a peça Acorda Brasil. Foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília.

Cristiane Sobral

Alunos: Pietro Henrique, Pedro Henrique e Jennyfer André Gabryel.

Fonte: Figura elaborada pelas/os participantes da pesquisa.

Na figura 24, o grupo de alunas/os decidiu fazer uma breve biografia de Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral e Aqualtune. Nota-se que, em todas as atividades apresentadas até aqui, a personagem da história é representada, e não a escritora. É peculiar observar que, para os/as estudantes, Aqualtune foi que a mais se destacou, comparando-se com as demais personagens trazidas. Meimei Bastos e Conceição Evaristo sequer são mencionadas em seus trabalhos, o que nos faz questionar o porquê disso. Infelizmente devido o período em que foi entregue as atividades realizadas pelas/pelos alunas/os não foi possível conversar com elas/eles sobre os motivos que o fizeram realizar tais escolhas em seus cartazes.

Este é o último trabalho que remeterá, diretamente, aos textos abordados no projeto de leitura e produção e foi posto aqui para encerrar esta etapa de discussão. De pano de fundo, temos uma imagem, que podemos dizer que ilustra a paisagem da África, tal escolha situa o leitor no lugar onde as escritoras/personagem colocadas são influenciadas.

De maneira objetiva, foi pontuada uma breve biografia das escritoras e da personagem, a intenção principal do grupo, nos pareceu ser a promoção de quem seriam estas mulheres do que tecer comentários a respeito de suas considerações ao conhecê-las. Compreendemos que a equipe se empenhou em executar uma tarefa solicitada pela professora, mas, aqui, não se conseguiu obter impressões pessoais das/os discentes.

A partir de Melo (2022), entendemos que nesta atividade o grupo quis construir, à sua maneira, representatividades negras de uma forma mais acessível a elas e a eles. Pois, assim como configura para a pesquisadora, é importante que se veicule nos ambientes escolares as formas de resistência e existência das pessoas negras, para que assim consigamos criar referências para as/os alunas/os negras que lá estão e muitas das vezes não se identificam pertencentes a este grupo.

E a última figura colocada em evidência, nesta dissertação, representando, especialmente, a influência que este aluno está passando ao se envolver de forma imersa nessa cultura. De todos os trabalhos apresentados anteriormente, mencionamos que a atividade foi feita colaborativamente, no entanto este trabalho específico é de apenas um aluno. Trata-se de um discente, em especial, que convive diariamente com a cultura Rastafari dado o meio no qual vive, e ele me pediu, em particular, que assim como eu estava trazendo visibilidade às escritoras negras se ele poderia fazer o mesmo e claramente precisávamos atender a seu pedido. Feito isso, não analisamos esta atividade, apenas queremos que ela percorra vários espaços que não alcançaria sozinha.

Figura 25 – Cartaz elaborado um aluno



Fonte: Figura elaborada por um participante da pesquisa.

E para encerrar esta dissertação voltemos ao terceiro objetivo específico proposto neste trabalho, que foi: discutir as possíveis contribuições do projeto de ensino e produção como o proposto no desenvolvimento do letramento crítico das/os alunas/os.

Através das discussões das atividades, percebemos que foi importante para o público envolvido este contato com novas formas de narrar e ficcionalizar a história da cultura afro-brasileira.

Conseguimos evidenciar em seus trabalhos que os textos que mais repercutiram para elas e eles foram os de Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral, respectivamente um cordel, diários e poemas. Nos textos de Meimei Bastos e Conceição Evaristo temos Slams e Contos e esses gêneros textuais são mais abordados em suas aulas. Logo, uma hipótese que levantamos pela predileção das turmas se dá pelo efeito inovador que esses gêneros podem ter surtido em suas vidas.

Assim sendo, o projeto de leitura e produção “Lendo Mulheres Afro-brasileiras” contribuiu para trazer representações distintas aos discentes sobre as mulheres negras, e os auxiliou, conforme verificamos nos dados, em sua formação crítica como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela temática desta dissertação de mestrado deu-se por conta de minhas inquietações como docente de escola pública que se indignava em perceber o apagamento da literatura afro-brasileira do currículo escolar e de sua formação base. E essa, mesmo tendo muitas discussões promovidas neste texto, é a causa de todo esse trabalho. A literatura de escritoras negras, como ideal, seria importante que todas/os alunas/os da educação básica tivessem acesso, contudo me alegro em saber que minhas/meus discentes tiveram o privilégio de terem esse contato.

Assim, enquanto professora de Língua Portuguesa do 1º do E.M, procurei inserir, no contexto escolar, a literatura afro-brasileira, problematizando, por meio dela, as questões que implicam a problemática de identificação da/o sujeita/o negra/o e o reconhecimento da escrita negra feminina.

A partir de discussões promovidas em sala e das atividades desenvolvidas pelas/os discentes, durante as aulas, buscamos alcançar o seguinte objetivo geral: investigar como se dá o processo de (des) (re) construção identitária dos alunos do primeiro ano do ensino médio após participação no projeto de ensino com textos voltados à identidade da mulher negra. Para além dele, foram objetivos específicos: (i) Identificar e descrever os modos de identificação e representação dos alunos participantes da pesquisa em termos de gênero e de raça; (ii) Identificar e analisar possíveis mudanças em termos de visão crítica e representação identitária das/os alunas/os antes e após a realização do projeto de leitura e produção; (iii) Discutir as possíveis contribuições de projetos de ensino como o proposto no desenvolvimento do letramento crítico das/os alunas/os.

Com esses propósitos, foram pensados os caminhos que permeavam as discussões levantadas por essa temática e, por isso, foi necessário, em meu primeiro capítulo, abrir uma discussão sobre os estudos teóricos do letramento crítico articulados pelos seguintes pesquisadores: Carbonieri (2016), Chartier (1999), Cosson (2012, 2021), Jordão (2016; 2017), Jordão e Fogaça (2007), Jouve (2013), Martins (2006), Nascimento (1978) e Rouxel (2013). De maneira ampla, como apresentado na dissertação, os LC buscam promover a conscientização e a transformação a partir das leituras realizadas.

A seguir, no desmembramento do capítulo 1, como tínhamos o recorte racial e feminino na escolha dos textos que comporiam o projeto de leitura e produção, foi necessário desmembrar as discussões realizadas sobre o letramento crítico para uma costura a mais. Assim, inserimos as discussões sobre o letramento racial crítico através das pesquisas de: Adichie (2009),

Candido (2011), Fanon (2008), Ferreira (2014), Gomes (2012), Melo (2022), Pereira e Lacerda (2019) e Souza (2009; 2016).

Por meio desses estudos, consegui encontrar caminhos que dialogassem e firmassem a minha vontade de problematizar esses assuntos na educação básica. Mesmo tendo essa temática tão inflada na academia, isso não ocorre na mesma proporção na educação básica de ensino na qual o projeto de leitura e produção foi desenvolvido. Dentre as pesquisas relacionadas para escrever esta seção, uma das questões que mais chamou a minha atenção, e é verificada em meu contexto profissional, é o princípio de ausência proposto por Kilomba (2020). Isso porque, hoje, eu sei que algumas obras de escritoras negras habitam as bibliotecas escolares, no entanto, só existir não assegura que elas sejam difundidas, mesmo existindo no espaço, por conta do racismo, elas são ausentes e, na ausência, elas deixam de existir. Ao dar visibilidade às escritoras negras em meu projeto de leitura e produção, eu quebrei com o princípio de ausência e caminhei para uma educação antirracista possível na educação básica.

Na sequência desse capítulo, era necessário discorrer sobre as questões que compõem a (re) (des) construção identitária das/os sujeitas/os envolvidas/os no estudo, conforme elencado no título da dissertação. Entretanto, nos diálogos promovidos por Bhabha (1998), Hall (2005), Gomes (2002, 2006), Munanga (2009), Silva (2012), Werneck (2016), Woodward (2000), percebi que, nesta pesquisa, não somente a (re) (des) construção identitária das/dos discentes entravam em questão, e sim a da própria docente/pesquisadora.

Ao ler especificamente sobre as questões da negritude, compreendi o quanto, até o momento anterior à escrita desta seção, eu não havia me dado conta de que eu não me reconhecia como uma mulher negra. Logo, o tornar-se negra/o, o enegrecer era uma construção do objeto de pesquisa e da pesquisadora. Assim, compreendi o quanto é dolorido o funcionamento das estruturas racistas que tentam nos descaracterizar para nos distanciar, para nos silenciar e para nos apagar e, assim como Meimei Bastos (2017, p. 30) enuncia em seu *slam*: “[...] daí já não bastasse não querer ser, ser como é/ é motivo de desconfiança”.

É desconstruindo quem somos que nos perdemos e é preciso refletir sobre essas questões por mais tempo nas escolas. Infelizmente, como já mencionado no capítulo dois, o período de aplicação e geração dos dados não foi no decorrer de um ano, logo, não tivemos muito tempo para discutirmos essas problematizações.

Finalizando esse capítulo, na intenção de compreender as pesquisas realizadas sobre as temáticas que abordei, realizei um extenso estado da arte, e esse movimento foi muito importante para mim, pois, ao ter minha experiência totalmente voltada para a educação básica, desconhecia os caminhos que o meio científico se utilizava para abordar as discussões que

permeiam projetos de leituras, literatura afro-brasileira, feminismo, identidade e letramentos.

Para dar continuidade ao trabalho, no capítulo dois, que é metodológico, busquei tecer um caminho que demonstrasse os agentes da pesquisa e seu local de ensino, já que a escola em que situamos a pesquisa é denominada escola de Autoria e levando em conta que esse desmembramento do ensino regular implica algumas particularidades.

Nessa seção, especifiquei que o período em que executei o projeto foi após termos passado por um dos momentos mais sombrios em nossa sociedade, a pandemia de Covid-19. As questões que mobilizam as discussões do projeto são fundamentais para uma educação étnico-racial, no entanto as/os educandas/os e a pesquisadora ainda viviam à sombra das consequências da pandemia, então elas e eles eram sedentas/os por aulas dialogadas. Algo que poderá ser discutido em uma futura pesquisa seria a volta do novo normal que foi quase que uma derrocada do nosso antigo modo de viver, e não estávamos preparados, e ainda não estamos, para seguir com as demandas diárias da vida. Uma escola acostumada a acolher suas/seus alunas/alunos abraçando teve que aprender a acolher no olhar, e muitas/os delas e deles e de nós precisávamos demais desse afeto, e isso não foi possível.

Na seção subsequente, busquei auxílio na explicitação de como aconteceria o projeto de leitura e produção e como se deu a escolha das escritoras negras, expondo as impressões e sensações que emergiram nessa prática educacional. Ao discorrer sobre as escritoras negras, elucidado as implicações que suas obras obtiveram em minha vida: lê-las foi um divisor de águas. Por isso, era tão importante trazê-las para a minha esfera de trabalho/educacional, não se é professora/professor da educação básica desvinculando suas lutas com sua prática docente.

Outro ponto relevante abordado, nesse capítulo, é a descrição de como se sucederam as aulas, eu gostaria muito de ter tido mais tempo, talvez, em um futuro trabalho, eu desenvolva o projeto novamente e, assim, talvez, conseguirei alcançar todos os meus objetivos propostos.

O objetivo principal desta pesquisa, já retomado acima, não conseguiu ser verificado nos dados que foram gerados. No entanto, para uma pesquisa futura, nos atentaremos à necessidade de um tempo maior de discussão dos dados entre o público participante, porque notou-se claramente que a não realização dessa discussão com as/os alunas/os que tiveram seus dados computados neste trabalho prejudicou a análise final.

No primeiro objetivo específico conseguimos alcançá-lo em partes, pois nas discussões dos questionário dialogamos com as teorias dos letramentos e de identidade das pessoas negras e percebemos que a maioria dos discentes consideram-se se pardo, dentre os que se identificam dessa forma, na intenção de se enquadrar em um meio termo entre uma pessoa branca e negra, o que foi verificado nas discussões teóricas e práticas que isso é um construto social que

corroborar com a não identificação do sujeito negro. Como houve uma discrepância dos dados iniciais e finais não pudemos diagnosticar se houve aumento ou diminuição, após as práticas educacionais, das pessoas negras destas turmas.

No segundo objetivo específico, conseguimos averiguar, por meio das discussões das rodas de leitura e dos cadernos compartilhados, uma construção crítica do discente, no entanto, com os dados que obtivemos percebemos que não houve modificação em seus aspectos identitários.

E no último objetivo específico proposto, verificamos que a proposta de se utilizar de um projeto de leitura voltado a escritoras afro-brasileiras promovem o letramento crítico dos discentes. Pois viabilizam narrativas diferentes das comumente utilizadas no currículo.

Discorri na seção “Das aulas”, sobre os motivos que levaram a executar o projeto de forma tão breve. Ao retomar esse relato, senti saudades, uma vez que, mesmo desgastante, a educação básica tem seus momentos de conforto. Aliás, é impressionante acompanhar o desenvolver de uma pessoa e ajudar a construir sonhos. Não é sempre que alcançamos esses ideais, mas, para algumas dezenas de pessoas, eu sei que consegui cumprir o meu papel. Aproveitei, ainda, nessa seção, para demonstrar o alinhamento da prática dos letramentos na abordagem do projeto em questão.

Para encerrar o capítulo dois, segui um percurso que demonstrasse a metodologia utilizada na pesquisa e a inseri dentro dos estudos aplicados da linguística por meio da pesquisa-ação que busca compreender que é por meios das reflexões da/o discente de sua prática que conseguimos modificar e reelaborar seu próprio agir docente. Dessa maneira, eu me amparei com essa metodologia e modifiquei meu agir docente.

Iniciei o movimento analítico no capítulo 3, versando entre a descrição dos materiais produzidos pelas/pelos alunas/os e o resultado dos dados gerados. Dentre os dados coletados no questionário, optei por focalizar apenas as questões relativas à raça. Na segunda aplicação do questionário, pude observar que as respostas não destoavam das dadas anteriormente, e isso ocorre devido ao período em que o questionário foi aplicado, final de bimestre, um ano pandêmico de muitas reviravoltas. Exigiu-se demais de todos nós no período e, obviamente, nessa época, nós só queríamos que o ano acabasse. Então, não se considerou para contraste os dados dos dois questionários, isso ocorre apenas no questionamento 13º, que buscava averiguar se a autoafirmação e a valorização da estética negra contribuem para a desconstrução do preconceito racial. Como observamos que as respostas não diferem muito, pretendemos que novos dados sejam gerados e em uma futura pesquisa, de modo a podermos averiguar mais aspectos de um projeto de leitura e produção voltado para uma educação antirracista, além dos

já contemplados neste estudo.

No que diz respeito aos resultados da pesquisa, com base nos recortes do questionário, nos relatos dos cadernos compartilhados e na integridade dos mapas das emoções e dos cartazes colaborativos, que as atividades produzidas atendem à minha proposição inicial que foi dar visibilidade à literatura afro-brasileira e fizeram com que as/os discentes refletissem sobre a construção de sua criticidade.

Resta-me dizer, enquanto professora e pesquisadora, que, esta dissertação, às vezes, foi de cunho biográfico. Obtive resultados que, de uma forma ou de outra, demonstraram uma pequena, mas significativa ação para dar visibilidade às escritoras negras e, assim, consegui criar uma prática educacional efetiva na linha de uma educação étnico-racial. Todos os arquivos sendo: relatos, experiências, textos literários, questionário e música serão utilizados, no futuro, como exemplos exitosos em sala de aula. Tudo isso servirá de reflexão para a não manutenção do racismo estrutural em nossa sociedade. Acredito que, educando nossas/nossos futuras/os cidadãs/os, conseguiremos criar uma educação mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.

AMARAL, Elisa Amanda dos Santos. **Feminismo negro: perspectivas, estratégias e condições de existência**. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARRAES, Jarrid. **Heróínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

ARRUDA, Aline Alves. **Carolina Maria de Jesus: Projeto Literário e Edição Crítica de um Romance Inédito**. 2015. 262 f. Tese de doutorado em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ARRUDA, Karliana Barbosa de. **Testemunho e resistência: escrita de si e a formação do leitor literário em “Diário de Bitita”**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

BASTOS, Meimei. **Um verso e Mei**. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2017.

BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIONDO, Fabiana Poças. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. 2015. 249f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas - SP, 2015.

BIONDO, Fabiana Poças. Construir conhecimentos linguísticos em fórum online: uma prática colaborativa. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 40-59, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BURNS, Anne. **Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners**. New York/EUA: Routledge, 2010

BRAIDOTTI, R. (Ed.). **The posthuman**. Cambridge, UK ; Malden, MA, USA: Polity Press, 2013.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte SOUZA, Davison da Silva; , SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino**

em **Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 121-142.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf> Acesso em 12 mar 2023.

CAVALCANTE, Alexandre Souza. O funcionamento discursivo do programa escola sem partido: silenciamentos e contradições. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 8., 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2017. p. 1-5. Disponível em: https://www.discoursead.com.br/_files/ugd/27fcd2_50a2b9458082438884007f9907a7bd10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading On-line**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html . Acesso em: 04 mar. 2023

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSTA, Jurandy Vitoria de Almeida. **A Cor da Ternura** : rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

COUTINHO, Clara. P.; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; et al. Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia**, Educação e Cultura, 13:2, p. 355- 379, 2009.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no

pós-abolição (1889-1930). **Revista Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 5, p. 275-292, 2013.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-19.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao Rio de Janeiro**: Pallas, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FERREIRA, Suzana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Scielo Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Heloisa Toller. Prefácio: “Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro”. *In*: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0k3f.28.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOOGLE NOTÍCIAS. **Coronavírus (COVID-19)**. [S. l.]: Google notícias, 2022. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F015fr&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 11 set. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Histórico da pandemia de covid-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [s. l.], [2022]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 out. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Mantins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JESUS, Maria Carolina de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Sesi, 2014.

JESUS, Rubiane Vieira de. **A mulher negra em cordéis de Jarid Arraes**: uma proposta de compreensão leitora. 2017. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social**: mulher e literatura afro-brasileiras. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, nº 14, 1º sem, p. 79-105, 2007. ISSN: 1517-7238.

JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, DM de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de idiomas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.(Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47)

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos na Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEAL, Halina. Macedo. (2021). A interseccionalidade como base do feminismo negro. **Cadernos De Ética E Filosofia Política**, v.39, nº2, p.21-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v39i2p21-32>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LOPES, Luiz Paulo Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

LUKE, Allan.. Two takes on the critical. In: NORTON, Bonny.; TOOHEY, Kelleen. (eds.), **Critical pedagogies and language learning**). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004

LUKE, Allan. Critical approaches to literacy. **Encyclopedia of Language and Education**, University of Queensland, Australia, vol. 2, p. 143-151, 1997.

LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory Into Practice**, The College of Education and Human Ecology, Australia, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Simon de Sena. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Silêncios prEscritos**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MELO, Glenda Cristina Valim. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (ABPN)**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MELO, Glenda Cristina Valim. Roda de conversa entre mulheres negras: performatividade de raça, gênero e sexualidade. In: MELO, Glenda Cristina Valim; JESUS, Dánie Marcelo (org.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Mórula Editorial, 2022. E-book Disponível em: <https://www.tocalivros.com/ebook/linguistica-aplicada-raca-e-interseccionalidade-na-contemporaneidade-glenda-cristina-valim-de-melo-dan-morula-editorial> . Acesso em: 07 abr. 2023.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino da literatura no ensino médio: diálogos e silêncios**. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NOFFKE, Susan.; SOMEKH, Bridget. Action Research. In: SOMEKH, Bridget.; LEWIN, Cathy. **Research Methods in Social Sciences**. London: Sage, 2005. p. 89-96.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. **Representações decoloniais: as meninas negras no romance afro-brasileiro contemporâneo**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, Cely; MODESTO, Rogério. Mulher negra de pele clara”: lugar de enunciação e processos de identificação. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 21, p. 274-290, 2020.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. 1.ed. Barueri: Editora Manole, 2005.

PÔRTO, Walesca Afonso Alves. **Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

QUEIROZ, Meiridiana de Oliveira. **(Des)construir para (re)significar:** a imagem da pessoa negra a partir de práticas de leitura de textos multimodais. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2018.

REIS, Rosani Clair da Cruz. **Diversidade étnico-racial:** a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLANDE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negras:** prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SARDINHA, Patricia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421.

SCHÄFER, Samantha. **Letramento racial crítico:** o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SCHIO, Priscila Carboneri. **Poesia “das minas” e autoestima:** ensino de história contra a discriminação de raça e de gênero. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, Rosangela Maria. **Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial.** 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Suellen Caroline Salustiano da. **Vamos todos/as recontar?:** experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de alagoas. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos.** 3. ed. Brasília: Garcia, 2016.

SOUZA, Gabriela Alves de Oliveira; VIEIRA, Wellington Neves. O ensino da literatura afro-brasileira como objeto de transformação social. *In: FESTIVAL LITERÁRIO DE PAULO AFONSO*, 2., 2016, Paulo Afonso. **Anais [...]**. Paulo Afonso: Faculdade Sete de Setembro, 2016. p. 80-94. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2016/o_ensino_da_literatura_afro_br_a_sileira_como_objetivo_de_transformacao_social.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

SOUZA, Bianca Almeida de. **Ensino de Africanidades a partir dos Gêneros Textuais: Uma Análise Prático-Reflexiva**. 2016. 66f. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Estudos da Linguagem, Ponta Grossa, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE-MOR, Walkyria (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Sturt; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

VIEIRA, Daniéla Ramos. **Literaturas Africanas: subsídios para a legitimação de identidades historicamente silenciadas**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

ZIN, Rafael Balseiro. Maria Firmina dos Reis e a imprensa literária no Maranhão do século. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, v. 4, n. especial, p. 8-17, 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Brasília, v.1 n.1, p. 8-17, 2010

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: HALL, Sturt; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**./ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward – Petrópolis, – RJ: vozes, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar o aluno(a), pelo qual você é responsável, a participar da pesquisa intitulada “(RE) (DES) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA ESCOLA DE AUTORIA A PARTIR DO PROJETO DE ENSINO ‘LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS’”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora Nathália do Nascimento Gonçalves Nolasco.

Consentir a participação dele(a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele terão prejuízo algum caso decida não consentir a participação, ou desistir no decorrer do processo. Contudo, a participação da pessoa pela qual você é responsável é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação da pessoa pela qual você é responsável e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O objetivo da pesquisa é investigar como se dá o processo de (des) (re) construção identitária dos alunos do primeiro ano do ensino médio após participação no projeto de ensino com textos voltados à identidade da mulher negra. O convite para a sua participação se deve ao fato do(a) aluno(a), pelo qual você é responsável, fazer parte da escola estadual Amelio de Carvalho Baís, situada no município de Campo Grande-Ms, e cursar o primeiro ano do ensino médio.

Assim, a participação ocorrerá por meio de:

- Questionário, que será enviado pelo *WhatsApp*® ou endereço eletrônico (*E-mail*) do estudante;
- Durante as aulas de Língua Portuguesa, em que serão lidos os textos que compõem o projeto - tais aulas terá a gravação apenas em formato de áudio;
- Produções textuais colaborativas através das ferramentas digitais (*Jamboard* e *Canva*), abordando questões de identidade da mulher negra.

Nas aulas presenciais, realizaremos a leitura e discussão de textos relacionados às questões da construção da identidade da mulher negra. O tempo de duração de cada aula será em torno de (40) quarenta minutos, e do questionário, aproximadamente 20min. As gravações em formato de áudio, das aulas presenciais serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os benefícios esperados são: a contribuição quanto a (re) (des) construção identitária do aluno do primeiro ano do ensino médio bem como sua formação como leitor crítico numa escola do projeto de Autoria de Campo Grande-MS, de modo a trazer a leitura da literatura afro-brasileira com o intuito de promover a representatividade da mulher negra no contexto escolar; mobilização de práticas educativas nas perspectivas individual e coletiva; interação e fortalecimento de vínculos entre os pares; exploração de tecnologias digitais.

Esta pesquisa possui riscos baixos, referentes à possibilidade de algum

constrangimento por parte dos entrevistados. No entanto, reforçamos a ideia de que o entrevistado pode desistir a qualquer momento de sua participação na pesquisa, e que seus nomes serão mantidos em sigilo, inclusive para a publicação dos resultados do estudo. Além disso, o material escrito e em áudio ficará sobre a responsabilidade exclusiva da pesquisadora.

Não há gastos decorrentes de sua participação na pesquisa e, em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação, você será indenizado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail: nathalia.45580@edutec.sed.ms.gov.br, do telefone (67) 9.9256-7340 ou por meio do endereço (profissional): Avenida Florestal s/n, bairro: Coophatrabalho.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

() marque esta opção se você concorda que durante a participação na pesquisa seja realizada “gravação de suas respostas em áudio”.

() marque esta opção se você não concorda que durante a participação na pesquisa seja realizada “gravação de suas respostas em áudio”.

-

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

-

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “(RE) (DES) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA ESCOLA DE AUTORIA A PARTIR DO PROJETO DE ENSINO ‘LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS’”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora Nathália do Nascimento Gonçalves Nolasco.

O objetivo da pesquisa é investigar como se dá o processo de (des) (re) construção identitária dos alunos do primeiro ano do ensino médio após participação no projeto de ensino com textos voltados à identidade da mulher negra. O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser aluno da escola estadual Amelio de Carvalho Baís, situada no município de Campo Grande-Ms, e cursar o primeiro ano do ensino médio.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Assim, a sua participação ocorrerá por meio de:

- Questionário, que será enviado pelo *WhatsApp*® ou endereço eletrônico (*E-mail*) do estudante;
- Durante as aulas de Língua Portuguesa, em que serão lidos os textos que compõem o projeto - tais aulas terá a gravação apenas em formato de áudio;
- Produções textuais colaborativas através das ferramentas digitais (*Jamboard* e *Canva*), abordando questões de identidade da mulher negra.

Nas aulas presenciais, realizaremos a leitura e discussão de textos relacionados às questões da construção da identidade da mulher negra. O tempo de duração de cada aula será em torno de (40) quarenta minutos, e do questionário, aproximadamente 20min. As gravações em formato de áudio, das aulas presenciais serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os benefícios esperados são: a contribuição quanto a (re) (des) construção identitária do aluno do primeiro ano do ensino médio bem como sua formação como leitor crítico numa escola do projeto de Autoria de Campo Grande-MS, de modo a trazer a leitura da literatura afro-brasileira com o intuito de promover a representatividade da mulher negra no contexto escolar; mobilização de práticas educativas nas perspectivas individual e coletiva; interação e fortalecimento de vínculos entre os pares; exploração de tecnologias digitais.

Esta pesquisa possui riscos baixos, referentes à possibilidade de algum constrangimento por parte dos entrevistados. No entanto, reforçamos a ideia de que o entrevistado pode desistir a qualquer momento de sua participação na pesquisa, e que seus nomes serão mantidos em sigilo, inclusive para a publicação dos resultados do estudo. Além disso, o material escrito e em áudio ficará sobre a responsabilidade exclusiva da pesquisadora.

Não há gastos decorrentes de sua participação na pesquisa e, em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação, você será indenizado.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail: nathalia.45580@edutec.sed.ms.gov.br, do telefone (67) 9.9256-7340 ou por meio do endereço (profissional): Avenida Florestal s/n, bairro: Cophatrabalho.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

() marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada “gravação de suas respostas em áudio”.

() marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada “gravação de suas respostas em áudio”.

-

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

-

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos(as):

1. Qual seu ano de nascimento?

2. Qual o Estado do Brasil em que você nasceu? Caso tenha nascido em algum país estrangeiro, diga qual.

3. Qual é sua cor ou raça? Branca
 Amarela Parda
 Indígena Preta
 Outra. Qual? _____
 Prefiro não declarar.

4. Qual seu sexo? Masculino
 Feminino
 Outro. Qual? _____

5. Qual seu gênero?

6. Para você, o que é racismo?

7. Você acredita que exista racismo no Brasil? Justifique sua resposta.

8. Em algum momento, você presenciou algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) contra alguém, que tenha relação com a cor ou raça dessa pessoa? Se sim, relate o que ocorreu e como você se sentiu.

9. Em algum momento, você sofreu algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) que tenha relação com a sua cor ou raça? Se sim, relate o que ocorreu e como você se sentiu.

10. Você sabe o que é preconceito de gênero?

11. Em algum momento, você presenciou algum tipo de constrangimento ou violência (física,

psicológica ou moral) contra alguém, que tenha relação com o sexo/a ou com a identidade de gênero dessa pessoa? Se sim, relate o que ocorreu e como você se sentiu.

12. Em algum momento, você sofreu algum tipo de constrangimento ou violência (física, psicológica ou moral) que tenha relação com o seu sexo/a ou com a sua identidade de gênero? Se sim, relate o que ocorreu e como você se sentiu.
13. Você acredita que a autoafirmação e a valorização da estética negra possam contribuir de alguma forma para a desconstrução do preconceito racial? Se sim, de que modo?
14. Você considera que o ensino de história e da cultura afro-brasileira na escola podem ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra? Justifique sua resposta.
15. Você considera que discussões sobre identidade de gênero na escola podem ser importantes para a desconstrução de preconceitos de gênero? Justifique sua resposta.
16. Como você se vê refletido (a) na escola e na sociedade, em termos raciais e identitários?

ANEXOS

ANEXO 01 – Música

Triste, louca ou má

Será qualificada Ela quem recusar Seguir
 receita tal A receita cultural
 Do marido, da família Cuida, cuida da
 rotina Só mesmo, rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar Que um
 homem não te define Sua casa não te
 define
 Sua carne não te define Você é seu próprio
 lar
 Um homem não te define Sua casa não te
 define
 Sua carne não te define (você é seu
 próprio lar)
 Ela desatinou, desatou nós Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós Vai viver só
 Eu não me vejo na palavra Fêmea, alvo de
 caça Conformada vítima
 Prefiro queimar o mapa Traçar de novo a
 estrada

Ver cores nas cinzas E a vida reinventar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 E o homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós (e um homem
 não me define, minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 (Eu sou meu próprio lar)
 Ela desatinou, desatou nós (e um homem
 não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)

Fonte: LyricFind

Compositores: Andrei Martinez Kozyreff /
 Juliana Strassacapa / Mateo Piracés-
 Ugarte
 / Rafael Gomes / Sebastián Piracés-Ugarte

ANEXO 02 - Textos utilizados no projeto de leitura e produção

Cuidado (Cristiane Sobral)

Eu vou falar do nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Primeiro aparecem uns pentes frágeis
 Impossíveis às nossas madeixas
 Depois apontam para um padrão
 Que nunca poderemos ter
 Ficamos condenados à indiferença e à exclusão
 De repente
 Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
 Num passe de mágica
 Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril
 Começamos a moldar o caráter
 A amolecer diante das decisões
 Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos
 Passamos a vida inteira tentando atingir uma clareza
 Que nunca poderemos ter
 Nem precisamos
 A negritude é um quarto escuro
 Com bicho-papão e mula sem-sem-cabeça
 É um quarto mítico onde ninguém que entrar
 Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar, porque isso acaba com a gente
 Primeiro dizem que todos somos iguais
 Que somos todos filhos de Deus
 Rapidamente é diagnosticada a paranoia
 Começamos a achar
 Que o problema está em nossa cabeça preta
 Nunca no olhar do outro
 Nunca no deboche do outro
 Nunca no sorriso de lado
 Algumas conseguem ir mais longe
 Mas isso tem um preço
 Precisamos ficar sozinhos
 Precisamos ficar clarinhos
 Precisamos usar apliques
 Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Deu branco!
 Alguém me empresta uma identidade
 Aprovada no teste de boa aparência?

Invisível (Cristiane Sobral)

Segunda-feira. Dia de branco.
 Na miçanga da trança disfarço a dor
 A ponta do fio enroscou no cobertor
 Dia seguinte. Cara lavada...
 Escondo a mágoa com base e batom

Fim de semana. Encontro com os gatos pardos.
 Desisto da trança, tento o secador.
 Mais um episódio incômodo nada consolador
 Saio festiva e apanho da chuva que encolhe as minhas madeixas
 Fujo da vergonha algemando a carapinha com grampos

Madrugada noite preta
 Enfrento o fantasma do não dormir
 Em outra jornada de angústia.

Numa tentativa de liberdade condicional
 Solto o pixaim ao natural
 Enfim livre!

Dia. Claridade. Mais uma segunda-feira.
 Em toda parte olhares prisioneiros e gargalhadas de escárnio.
 Percebo não caber nos esclarecimentos disponíveis.
 Assumo quem sou
 Ouso fazer escurecimentos em toda e qualquer feira.
 Minha carta de alforria está escrita em papel pardo
 Mas meu sangue é negro
 Meu cabelo é bom.

Logradouro (Mei-me Bastos)

Bastou meu CEP
 não, minto
 meu CPF
 não, meu RG
 minha certidão de nascimento
 não, eu só tô falando de documento
 não era isso que eu queria dizer
 é que, bastou eu nascer
 isso, bastou eu nascer
 para começar a luta
 eu não precisei ler Marx
 para saber que a luta era de classe
 que os meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
 e que alguém ganhava mais por isso
 e que esse alguém não era eles
 que o lugar onde eu moro não é mero acaso

é de caso pensado para separar o joio do trigo
 os pobres dos ricos
 os que ganham e os que servem
 eu não precisei ler Beauvoir
 eu fiz foi presenciar
 a covardia, a superioridade masculina
 foi daí que eu me descobri feminista
 sem nem saber que toda vez que me punha na frente
 para defender com pouco mais de 4 anos
 eu já lutava contra o que tempo depois
 eu ia conhecer pelo nome “machismo”
 não li foi nada
 eu fiz foi viver, ver, vejo
 mais tem gente que nasce duas vezes
 uma vida a gente ganha quando no ato de parir
 a mãe traz a gente para o mundo
 aí a gente vai crescendo, brinca, vai para escola, ver TV
 e começa a desgostar de ter nascido
 é quando a gente sente vergonha da casa
 das roupas passada do mais velho para o mais novo
 dos dedos fora do chinelo, da cor, do cabelo
 nessa hora a gente tá quase morto
 mas tem quem goste de chutar cachorro morto
 já não bastasse sentir vergonha, não querer ser, ser como é
 é motivo de desconfiança
 é perfil marginal
 pode parecer mania de perseguição, só que não
 tem sempre um passo seguindo você
 no mercado, na farmácia, no armarinho
 onde tiver mercadoria você vai ser vigiado
 tem sempre um passo, um passo atrás
 para o trabalho, para o emprego, para universidade
 para tudo que poderia ser nosso, não não é
 tudo que é negado
 seja na falta de livro ou nos tiros
 mais gente que morre de morte morrida, de si por si
 no caminho do Calvário vê que a força tá para além das mãos
 ela tá nos corações fortes
 aí é quando a gente se pari, é no segundo nascimento
 que a gente se dá conta que todas as dores antes sofridas
 era um preparo para essa nova vida
 a gente nasce outra vez ressurgue, se reconhece
 aí não tem um passo atrás é só avante
 porque o que não mata fortalece.

Sororidade (Mei mei Bastos)

não vem me chamar de irmã,
 nem diz que a luta é nossa.
 se na calada, em casa,

a negra, a periférica são sempre empregadas.

«ela é da família!», diz a dona.

que zica!
 porque só a minha mãe quem serve a comida?
 discurso vazio de prática.

na universidade, querem discutir identidade.
 roda de conversa, mesa de debates.
 turbantes desempoderados se debatem
 em cabeças brancas
 sustentas por pescoços e costas sem marcas,
 sem descendência nagô.

no discurso da sinhá,
SORORIDADE.
 tudo inverdade!
 quer *status*, curtidas, espaço de fala.
 quer ser revolucionária.

saí dessa, Mina!
 eu tô ligada que nem é você quem lava suas calcinhas!
revolucionário são os meus cachos armados!

agora na quebrada quer colar, prestigiar.
 é a onda do vestir-se do outro
 piada sem graça!

prestigia até o primeiro tiro, se rolar.
 porque em boy privilegiado, a polícia não atira
 quer dizer, atira, só que a bala é de borracha,
 só pra depois virar história na mesa do bar.
 mas deixa eu lembrar,
 na periferia o tiro é quente e mata.
 é corpo estendido no chão,
 arrastado na contramão dos direitos humanos.

daí não tem história.
é vela, caixão e lágrima.

falar tamo junto é fácil,
 quero ver morar aqui!
 ser negra periférica
 não é fantasia de carnaval.
 quem tem cor passa mal.

coloque-se no seu lugar,
 não vem falar por nós.
 espaço nosso é meu,

não seu!

é como terreiro, sagrado.
tem que pisar com pés descalços,
humildade e respeito.

não é discurso de ódio,
separatista, enfraquecedor.

é ideia real, papo reto
na sinceridade

quer falar de igualdade
sororidade?

Só quando as minhas mães o chão pra vocês não limparem!

Silêncio (Mei-me Bastos)

fui arrematada por uma gripe tão violenta, que nada feito pela indústria farmacêutica, poderia me livrar só um remédio tão forte quanto ela pode me curar, pensei. pois bem, acho passe e um caldo de mocotó dão conta fui, flui, na feira da CEI passei atravessada, apressada, ainda gripada, por ele. mesmo que um cansada e baixa, aquela voz se fez ouvir e sabiamente dizia: ela podia sentar e comer com calma. era pra mim aquele conselho. o primeiro, não menos importante conselho, que aquele senhorzinho, com cara de vô, me daria naqueles poucos minutos que estivemos juntos. sentei e disse: o senhor tem razão, ando muito corrida. Sentei e dei início a conversa tentei compreender o que ele dizia, me esforcei até, porque não queria perder nada. tenho grande apreço em conversar com gente mais experiente que eu, pra vê se aprendo alguma coisa, mas eu não entendia boa parte do que ele me respondia, só algumas palavras soltas. mesmo assim, não deixei de prestar atenção, estava hipnotizada por ele. Perguntei seu nome, não compreendi. perguntei de novo, e o que ele me dizia não chegava aos meus ouvidos. merda! queria guardar algo além do rosto dele, mas parecia impossível, foi quando ouvi em alto e bom som: minha filha, a gente tem o que a gente é! na hora fui tomada por uma série de pensamentos. não é possível! tanta bateção, de carro, de cabeça, de coração. será que é por causa da pressa, dessa correria toda que sou? lá do fundo veio: a gente tem o que a gente é! quando voltei à superfície ele estava se despedindo agradeceu. demos um abraço desajeitado e partimos, deixei um pouco da pressa quando sentei ao lado do senhor Calma' esse foi o nome que dei à ele, acho que lhe serve passei o dia refletindo sobre o que ouvi e não ouvi lembrei que o que não entendia eram as respostas dadas às minhas perguntas inúteis, entendi só o que me era indispensável.

Os Negros (Carolina Maria de Jesus)

— Se eu pudesse comprar isto! Se eu pudesse comprar aquilo! Vestia um vestido de minha mãe, amarrava um barbante na cintura e pulava o muro da vizinha, trepava nas árvores, colhia as frutas, ia introduzindo-as dentro do seio, depois descia e ia saboreá-las.

Mas não sentia tranquilidade interior. O meu subconsciente me advertia que havia praticado um ato indigno. Eu não tenho coragem de roubar. Devo e deverei lutar para conseguir tudo com honestidade. Tinha a impressão que alguém sussurrava nos meus ouvidos — seja honesta, seja honesta, seja honesta — como se fosse um tique-taque de um relógio. Parece que eu tinha um preceptor dirigindo-me. Quando eu ganhava uma fruta, ou comprava, não ficava atemorizada, todos têm o bom senso. Se o homem rouba, é porque ele é canalha.

Passados uns dias, resolvi entrar no quintal da vizinha. Quando fui pegar uma manga, a cobra foi pondo a boca. Assustei, perdi o equilíbrio e a noção. Fui desprendendo-me de cima para baixo, batendo nos troncos e caí no solo semi-inconsciente. Esqueci que estava furtando as mangas. Comecei a gemer, os cães, ouvindo-me gemer, ladraram e as galinhas cacarejaram. A dona Faustina foi averiguar o que havia. Encontrou-me com o seio recheado de mangas. Dirigiu-me um olhar que amedrontou-me. Percebi que ela era avarenta. Repreendeu-me!

— Então é você quem rouba as minhas frutas. Negrinha vagabunda. Negro não presta.

Respondi:

— Os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África.

Ela olhou-me com nojo.

— Imagina só se eu ia até a África para trazer vocês... Eu não gosto de macacos.

Eu pensava que a África era a mãe dos pretos. Coitadinha da África que, chegando em casa, não encontrou os seus filhos. Deve ter chorado muito.

Estava deitada no chão e dizia:

— Olha a cobra! Olha a cobra! — desfaleci. Foram avisar à minha mãe que eu estava roubando as mangas de dona Faustina. Minha mãe pegou um chicote e deu-me duas chicotadas. Despertei, e saí correndo como se as minhas pernas fossem movidas a motor.

Minha mãe ficou furiosa porque havia vestido o seu vestido novo. Era um vestido de fustão estampado. Que suplício quando eu passava pelas ruas e os meninos gritavam:

— Ladrona de manga! Ladrona de manga.

Mas isto eram cenas que passavam. E as crianças esquecem logo o que presenciam e os dias iam decorrendo-se.

Eu notava que os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seus meios de vida. E os negros, por não ter instrução, a vida era-lhes mais difícil. Quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo. O meu avô com setenta e três anos arrancava pedras para os pedreiros fazerem os alicerces das casas. Os pretos, quando recebiam aquele dinheirinho, não sabiam gastar em coisas úteis. Gastavam comprando pinga. Os pretos tinham pavor dos policiais, que os perseguiam. Para mim aquelas cenas eram semelhantes aos gatos correndo dos cães.

Os brancos, que eram os donos do Brasil, não defendiam os negros. Apenas sorriam achando graça de ver os negros correndo de um iado para outro. Procurando um refúgio, para não serem atingidos por uma bala.

A minha bisavó Maria Abadia dizia:

— Os brancos de agora já estão ficando melhor para os pretos. Agora, eles atiram para amedrontá-lo, antigamente atiravam para matá-los.

E os pretos sorriam dizendo. — O Benedito virou lebre, quando viu os policiais.

Quando os pretos falavam: — Nós agora, estamos em liberdade — eu pensava: “Mas que liberdade é esta se eles têm que correr das autoridades como se fossem culpados de crimes? Então o mundo já foi pior para os negros? Então o mundo é negro para o negro, e branco para o branco!”

Eu notava que, com as mulheres pretas, eles não mexiam muito. Não faziam elas correrem. Mas falavam palavrões para elas e mostravam o pênis, e- eu fui dizer para a minha mãe:

— Sabe mamãe, eu vi o homem mostrando, a vela para a Vitalina, e falou umas coisas que eu não compreendi. A filha da Vitalina chorou e disse que vai contar ao noivo dela.

Quando não chovia, as mulheres reuniam-se, iam fazer romarias, rezar aos pés dos cruzeiros e molhavam as cruzes e pediam a Deus para mandar chuvas, acendiam velas. O meu avô rezava o terço. Quem sabia rezar, era tratado com deferência especial. Ele recebia convites para ir rezar nos locais distantes. Depois do terço, nós bebíamos licor de abacaxi, e os comestíveis eram variados. Broa de fubá, biscoito de polvilho. Eu ficava vaidosa por ser a neta de um homem que sabia rezar o terço, convencida que éramos importantes. Eu preferia o arroz-

doce preparado com leite puro.

Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha desgosto porque os seus filhos não aprenderam a ler, e dizia:

— Não foi por relaxo de minha parte. E que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender.

E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fossem um selo e um carinho.

O meu avô era um vulto que saía da senzala alquebrado e desiludido, reconhecendo que havia trabalhado para enriquecer o seu sinhô português. Porque os que haviam nascido aqui no Brasil tinham nojo de viver explorando o negro.

O vovô dizia que os brasileiros eram os bons homens, de mentalidades puras, iguais às nuvens no espaço.

— Deus que ajude os homens do Brasil — e chorava, dizendo: — O homem que nasce escravo, nasce chorando, vive chorando e morre chorando. Quando eles nos expulsaram das fazendas, nós não tínhamos um teto decente, se encostávamos num canto, aquele local tinha dono e os meirinhos nos enxotavam. Quando alguém nos amparava, nós já sabíamos que aquela alma era brasileira/E nós tínhamos fé: os homens que lutaram para nos libertar hão de nos acomodar, o que nos favorece é que vamos morrer um dia e do outro lado não existe a cor como divisa, lá predominarão as boas obras que praticamos aqui.

No mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da escravidão. Falava dos Palmares, o famoso quilombo onde os negros procuravam refúgio. O chefe era um negro corajoso de nome Zumbi. Que pretendia libertar os pretos. Houve um decreto: quem matasse o Zumbi ganharia duzentos mil-réis e um título nobre de barão. Mas onde é que já se viu um homem que mata assalariado receber um título de nobreza! Um nobre para ter valor tem que ter cultura, linhagem.

Mas com tantas celeumas em torno do negro, o negro foi ficando importante, o negro e o ouro eram coisas de grande valor. E com os debates, liberta não liberta, o português foi ficando amável com o negro. Mas não conseguia reconquistá-lo, e já estava enfraquecendo-se. Se era severo com os negros, era criticado, perdendo sua autoridade.

Os abolicionistas instigavam os negros a não obedecer aos sinhôs. Mesmo que eles quisessem fazer um levante estariam sós, não poderiam contar com a cooperação dos seus escravos. Começaram a dar presentes aos escravos. Furavam as orelhas das negrinhas, ofereciam-lhes brincos de ouro com a pretensão de reconquistá-los. Mas já eram quase 400 anos de sofrimento.

Havia os pretos que morriam com vinte e cinco anos: de tristeza, porque ficaram com nojo de serem vendidos. Hoje estavam aqui, amanhã ali, como se fossem folhas espalhadas pelo vento. Eles tinham inveja das árvores que nasciam, cresciam e morriam no mesmo lugar. Os negros não são imigrantes, são acomodados. Não sonham com outras plagas. As vezes o homem era vendido e separado de sua esposa. Os sinhôs haviam espalhado que eles eram amaldiçoados pelo profeta Cam. Que eles haviam de ter a pele negra, e ser escravo dos brancos. A escravidão era como cicatriz na alma do negro.

Quando um negro dizia: — Eu sou livre!, ninguém acreditava e zombavam dele.

E que uma cobra ia morder o meu sinhô, eu vi, e matei-a e o sinhô disse que eu salvei a sua vida e libertou-me. Agora eu sou a menina dos olhos do sinhô. Almoço na mesma mesa ao lado do sinhô e não durmo na senzala.

Após a libertação, os portugueses ficaram apavorados com medo dos negros. Era o reverso da medalha para eles que foram os leões e eram obrigados a transformar-se em ovelhas. Milhares deixaram o país e o Brasil ficou à deriva.

— Já que vocês são livres, saiam das minhas terras! Vamos ver se vocês conseguem encher a barriga com a liberdade. Imagina só, ter que dar dinheiro aos negros! É um pecado.

O povo era revoltado porque o seu sonho era aprender a ler para ler o livro de Castro Alves. Os negros adoravam o Tiradentes em silêncio. Se um negro mencionasse o nome de Tiradentes, era chicoteado, ia para o palanque para servir de exemplo. Para os portugueses o Tiradentes-era o secretário do diabo. Para os negros, ele era o ministro de Deus.

O vovô nos olhava com carinho. “Deus os protegeu auxiliando-os a não nascer na época da escravidão.” Os negros libertos não podiam ficar no mesmo local. Deveriam sair de suas cidades. Uns iam para o Estado do Rio, outros para o Estado de Minas, de Goiás, para ficar livres dos xingatórios dos ex-sinhôs, e repetiam as palavras de Castro Alves: “O negro é livró quando morre.”

Eu estava com cinco anos, achava esquisito aquelas cenas antagônicas, a minha mentalidade embrionária não me auxiliava a compenetrar aquelas divergências. Se o negro passava cabisbaixo, o branco xingava!

— Negro, vagabundo! Eu não gosto desta raça! Eu tinha esta raça para o comércio.

Eu pensava: “Meu Deus! quem foi que começou esta questão, foi o preto ou foi o branco? Quem procurou o preto? Se foi o branco quem procurou o preto, ele não tem o direito de reclamar. O negro não invadiu suas terras, foram eles que invadiram as terras dos negros.” Ninguém para me explicar. A minha mãe já estava saturada com as minhas perguntas.

Mas o mundo é tão grande! Tem tanto espaço, todos podem viver bem aqui dentro! Por que estas brigas? O meu avô dizia:

— Os que brigam são os animais que não sabem pensar. Então o homem é um animal porque ele briga mais do que os animais. Oh! meu Deus! Se o mundo é assim, não vale a pena nascer! Se não predominar a educação entre os homens, eles jamais serão felizes. Há mais ódio no mundo do que amizade.

Eu já sabia que as raças que eram hostilizadas no mundo eram: os negros, por causa da cor, os ciganos, por serem nômades, ladrões trapaceiros e não terem pátria, e os semíticos porque brigaram com o Cristo. Mas se o Cristo, que foi o ofendido e martirizado, perdoou-lhes, então por que é que os homens não de guardar ressentimentos? Se os homens depois da morte de Cristo tivessem deixado de matar compreendendo a inutilidade do homem matar o próprio homem! Mas o homem continuou com a sua tara. Ele não respeita os dez mandamentos do livre arbítrio. Quando um mata o outro, fica jactancioso, arrogante.

Minha tia Claudimira trabalhava para os sírios que vinham como imigrantes para o Brasil. E aqui conseguiam até empregadas. Ganhava trinta mil-réis por mês, para lavar a roupa, passá-la, cuidar das crianças, da casa e da cozinha.

Pensava: “Por que será que eles deixam a sua pátria e vêm para o Brasil?” E dizem que o nosso país é um pedácinho do céu. Não havia motivos para odiá-los. Porque gostavam do país, e não perturbavam. Pensei: “Será que o Brasil vai ser sempre bom como dizem eles? Por que será que o estrangeiro chega pobre aqui e fica rico? E nós, os naturais, aqui nascemos, aqui nós vivemos e morreremos pobres?”

Ouvia dizer que os estrangeiros que já estão há mais tempo no Brasil auxiliavam os patrícios pobres. Que os brasileiros ricos não auxiliam o brasileiro pobre. Que não confiam. Os estrangeiros não vinham pobres. Eles não eram analfabetos e dominavam o comércio. E o brasileiro analfabeto não tinha condição de progredir.

Minha tia levava o quibe para nós comermos e dizia que os sírios socavam a carne no pilão. E nós dávamos risada. O brasileiro não conhecia a lentilha e dizia que era o feijão dos turcos.

Se perguntasse:

— O senhor é turco?

— Non, eu sírio! Turco não presta! Pensava: “Que mundo é este? Um mundo que para viver-se nele é necessário ter um estoque de paciência.”

O japonês diz: “Chinês não presta.”

O chinês diz: “Japonês non presta.”

O branco diz: “Amarelo não presta.”

O branco diz: “Negro não presta.”

O negro diz: “Amarelo não presta, o branco também não presta.”

O branco criou a alta sociedade, lá não etítra o negro. Só a terra é que não tem orgulho. No mundo a humanidade nasce e morre. Quando o homem está vivo, vive com os cereais que saem da terra. E quando morre vai para o seio da terra. Ela não fala, mas é sábia. E a melhor obra de Deus.

Eu gostava de frutas, mas era difícil conseguir dinheiro para comprá-las. Eu já estava notando que o pobre vive mais com as pretensões.

Um dia ouvi a minha mãe contando que o meu tio Joaquim estava tomando água numa torneira pública — o chafariz — quando o filho do Juca Barão chegou e disse lhe:

— Sai daí negro sujo! Quem deve beber água primeiro sou eu, que sou branco — , e empurrou o meu tio, que ficou nervoso e retirou uma faquinha de arco de barril que ele fez, e deu um golpe na nuca do filho do Jucá Barão, que caiu no solo sem vida.

O meu tio não foi preso por ser menor. O juiz de direito era o doutor Brand. Os brancos reuniram-se e foram xingar o vovô:

— Agora que os negros são livres, vão matar os brancos e já são protegidos pela lei.

Estas cenas eram motivo para os portugueses ufanarem:

— Estes ataques selvagens são a consequência da liberdade. E vocês vão ver coisas piores, pois o Rui chegou a dizer que, se o negro estudar, poderá ser governador, presidente, deputado, senador e até diplomata.

Os negros que ouviam não respondiam, porque os portugueses eram ricos. Eles eram livres, mas pobres. Na questão do negro com o branco, ninguém procura saber com quem é que está a razão. E o negro é quem acaba sendo o bode expiatório.

A Cultura

O que eu não acatava eram as vaidades inúteis. Elas trabalhavam exclusivamente para comprar roupas. Podiam trabalhar para comprar um terreno e construir uma casinha que é a coisa mais importante na vida. Eu passava os dias lendo Os Lusíadas de Camões, com o auxílio do dicionário. Eu ia intelectualizando-me, compreendendo que uma pessoa ilustrada sabe suportar os amarumes da vida.

Por eu ter tomado muitos remédios, minhas pernas estavam cicatrizando. Comecei a fazer projetos. “Vou ficar boa. Hei de conhecer a cidade de São Paulo.” O povo dizia que era a cidade favo de mel. Em São Paulo tem um bairro que se chama Paraíso. E a cidade de São Paulo é um paraíso para os pobres. É o estado do Brasil que tem mais estradas de ferro.

Por intermédio dos livros, eu ia tomando conhecimento das guerras que houve no Brasil, a guerra dos Farrapos, a guerra do Paraguai, Condenava esta forma brutal e desumana que o homem encontra para solucionar os seus problemas.

Eu sentava no sol para ler. As pessoas que passavam, olhavam o dicionário e diziam:

— Que livro grosso! Deve ser o livro de São Cipriano.

Era o único livro que os incientes sabiam que existia e existe. Começaram a propalar que eu tinha um livro de São Cipriano. E comentavam:

— Então ela está estudando para ser feiticeira, para atrapalhar a nossa vida. O feiticeiro reza, e não vem chuva; o feiticeiro reza, vem a geadada.

Quando a minha mãe soube, avisou-me:

— É melhor você parar de ler estes livros, já estão falando que é livro de São Cipriano, que você é feiticeira.

Eu dei uma risada estentórea. As pessoas que ficam esclarecidas e prudentes sabem

conduzir-se na vida. “Eu quero sarar para sair daqui para não mais voltar.”

Eu estava contente porque as feridas estavam cicatrizando. Queria fazer uma surpresa para a minha mãe. Estava seguindo as indicações da irmã de Jardinópolis. Se eu repousasse na minha própria casa, poderia curar-me. Na minha casa eu estava tranqüila. Não me revoltava, não sentia aquela angústia interior. Quando não lia, bordava qualquer coisa.

O meu irmão que andava girando ora aqui, ora ali, apareceu. Que dó que eu sentia daqueles jovens pobres. Não podiam ficar na cidade porque a polícia perseguia os. Os homens pobres olhavam os policiais como os gatos olham os cães. Mas isto é inciência, porque o homem que é policial também é pobre, e sabe as dificuldades que o homem pobre encontra para viver. A colméia do pobre produz o nível amarume.

Um dia estava lendo, passaram uns rapazes, pararam e pediram para ver o meu dicionário. Entreguei o livro para eles olharem. Olharam e disseram:

— Ah! é mesmo o livro de são Cipriano. Como é pesado.

Percebi que eles eram pernósticos e fiquei com dó, porque a leitura beneficia tanto o homem como a mulher. Queixei-me que o meu desejo era ter saúde para trabalhar. Que a enfermidade me transformava num farrapo humano.

Quando eles saíram foram contar para o sargento que eu o havia xingado de farrapo, dizendo que eles prendiam somente os pobres. O sargento era compadre de minha prima Leonor, e deu ordem aos soldados para irem prender-me. Eu estava em casa. Não gostava de sair porque me aborrecia com o disse-que-disse em torno do meu nome.

Já estava ciente que os ricos que nascem nas cidades pequenas podem nascer nus, mas os pobres têm que nascer vestidos de paciência para suportar as ignorâncias. Assustei quando vi os policiais. Eles pararam na minha frente e deram ordem de prisão. Não perguntei por que estava sendo presa. Apenas obedeci. Minha mãe interferiu, dizendo que eu não estava fazendo nada de errado.

— Cala a boca! E você também está presa. Seguimos na frente dos dois policiais.

Minha mãe chorava dizendo: “Eu te disse para não vir nesta cidade. Por que você não fica com os paulistas?”

Quando chegamos na cadeia, o povo já sabia que eu estava sendo presa. Nos introduziram numa cela. Pensei na freira que me aconselhou:

— Vai para a sua terra, e lá você repousa e sara. Você não tem temperamento para ficar reclusa.

Ficamos presas dois dias sem comer. No terceiro dia o sargento nos obrigou a carpir a frente da cadeia. O povo passava na rua sem nos ver.

Eu pensava: “Admito que se dê um castigo moral aos que erram, mas eu não errei.” No quarto dia fomos carpir até ao meio-dia. As minhas mãos doíam, as feridas por falta de remédios inflamaram novamente.

A uma hora da tarde nos recolheram e o sargento foi interrogar-me:

— Então você anda dizendo que eu sou um farrapo?

Compreendi: “Ah, foi o Li quem contou.”

— Eu disse para o Li que a enfermidade me transforma num farrapo humano. E me considero inferior aos outros. Não gosto quando me dizem: “Feridenta!” Eu não tenho culpa de estar doente. Quando eu sarar quero trabalhar.

— Você anda lendo o livro de são Cipriano. Pretende botar feitiço em quem?

— Eu não creio no feitiço e não tenho o livro de são Cipriano.

— Eu tenho.

E deu-me o livro para olhá-lo e folheá-lo. Eu gostava imensamente de livros e peguei o livro com carinho e cuidado, como se estivesse pegando uma criança recém-nascida. Mas estava nervosa para ler.

— Dizem que a senhora sai à noite e fica vagando pela cidade.

Minha mãe disse:

— Ela não sai à noite.

— Cala a boca, vagabunda!

Voltámos para a cela.

O sargento mandou um soldado preto nos espancar. Ele nos espancava com um cacete de borracha. Minha mãe queria proteger-me, colocou o braço na minha frente recebendo as pancadas. O braço quebrou, ela desmaiou, eu fui ampará-la, o soldado continuou espancando-me. Cinco dias presas e sem comer.

Minha tia foi nos visitar e levou um virado de carne com farinha. Minhas pernas incharam. Pensei: “Estes tipos devem- ser descendentes de Nerb, que era fanático pelas cenas cruéis.” O braço de minha mãe doía. Ela chorava. Um soldado de nome Isaltino me xingava.

— Esta vagabunda vive viajando. Moça direita não viaja. Diz que vai para São Paulo.

Eu pedi à minha tia para ir falar com o senhor Aureslino de Campos, gerente do Banco, para soltar-me. Posteriormente eu lhe pagaria. Respondeu-me que não podia, precisava pagar a carceragem, vinte mil-réis.

Minhas pernas começaram a feder. Pensei: “E se der bichos?”

O meu primo Paulo arranjou os vinte mil-réis, e me soltou. Hei de considerar o meu primo Paulo como o meu único parente.

As feridas inflamaram. A minha mãe não podia lavar roupa. Nós saíamos andando nas roças pedindo esmolas. Minha mãe com o braço quebrado e eu com as pernas enfaixadas. Ganhávamos arroz, feijão, toucinho, sabão, queijo, sobras de comidas.

Minha mãe dizia:

— Você precisa deixar esta cidade.

— Está bem — concordei.

Pensava na generosidade dos paulistas.

Os pais de família proibiram suas filhas de falar comigo. Eu ia contaminá-las com os maus exemplos.

Deixamos a cidade de Sacramento. Fomos para Franca. Que luta para eu viver em Franca. Não podia trabalhar. Minha mãe arranjou emprego na casa do senhor Ignácio Calheiros. Eu ficava vagando. Que fome que eu passava!

Às vezes eu ia no emprego de minha mãe. Limpava o quintal, visando comer qualquer coisa! Não tínhamos casa. íamos dormir na chácara do Chicholim. Era um palhaço de circo falido por anos. Era caridoso. Era o pai da atriz Carmem Cassnel. Que homem bom!

Aqaltune (Jarid Arraes)

Como filha de um rei
Aqaltune era princesa
Era no reino do Congo
Da mais alta realeza
E na tradição que tinha
Encontrava fortaleza.

Lá no Congo era feliz
De raiz no ancestral
Mas havia outros reinos
Dos quais Congo era rival
E por isso houve guerra
Com desfecho vendaval.

Na disputa dessa guerra
Foi seu povo humilhado
E o reino de seu pai
Foi vendido como escravo
Mais de dez mil lutadores
Igualmente enjaulados.

Aqaltune foi vendida
Em escrava transformada
Foi levada para um porto
Onde foi então trocada
Por moeda, por dinheiro
Pruma vida aprisionada.

Acabou num navio negreiro
Que ao Brasil foi viajar
Nos porões do sofrimento
Muito teve que enfrentar:
As doenças e tristezas
E a maldade a transbordar.

Aqaltune com seu povo
Nos porões muito sofreu
Tinham febres e doenças
Pela dor que só cresceu
Era fome e era castigo
Muita gente padeceu.

Foi no Porto de Recife
Que o navio então parou
Quando muito finalmente
No Brasil desembarcou
Aqaltune novamente
Teve alguém que a comprou.

Foi vendida como escrava
Chamada reprodutora
Imagine o pesadelo
Que função mais redutora.
Pois seria estuprada
Dos escravos a genitora.

Sua principal função
Seria a de procriar
Estuprada na rotina
Muita dor pra suportar
Imagine uma princesa
Isso tudo enfrentar!

Foi levada a Porto Calvo

Pernambuco, a região
E vivendo como escrava
Enfrentou a solidão
Os castigos e torturas
No seu corpo a agressão.

Imagine quantos filhos
Aqaltune teve então
Tudo fruto de estupro
Fruto de violação
E ainda eram tomados
No meio dum sopetão.

Mas na vida de tortura
Aqaltune ouviu falar
Sobre a pura resistência
Dos escravos a lutar
E soube de Palmares
O que pode admirar.

Aqaltune se empolgou
Do seu povo quis a luta
E pensou em se juntar
Pra somar nessa labuta
Mesmo estando em gravidez
Ela estava resoluta.
A gravidez já avançada
Não causou impedimento
Aqaltune foi com tudo
Formando esse movimento
Agarrando a esperança
E com muito entendimento.

Junto com outras pessoas
Negras de muita coragem
Aqaltune fez a fuga
Mesmo com toda voragem
Foi parar em um quilombo
E falou de sua linhagem.

Todos lá reconheceram
Que ela era uma princesa
E por isso concederam
Território e realeza
Para a brava Aqaltune
Coroadada de firmeza.

Nos quilombos do Brasil
Era forte a tradição
De manter vivas raízes

Africanas na nação
Aqaltune isso queria
Disso fazia questão.

Mas a sua importância
Muito mais se mostraria
Não se sabe com certeza
Mas pelo que se anuncia
Aqaltune teve um filho
E Ganga Zumba ele seria.

Segundo essa tradição
Foi avó doutro guerreiro
De imensa relevância
Para o negro brasileiro
Era Zumbi dos Palmares
Liderança por inteiro.

Aqaltune, infelizmente
Faleceu numa armação
Planejada por paulistas
Com fim de destruição
Do quilombo de Palmares
E de sua tradição.
Sua aldeia foi queimada
Pelos brancos assassinos
Não se sabe bem a data
Do seu fim e desatino
Mas a sua história viva
Para isso a descortino.

Quando ela faleceu
Bem idosa já estava
Aqaltune sim viveu
Como líder destacava
Essa força feminina
Que a princesa exaltava.

Eu só acho um absurdo
Porque nunca ouvi falar
Na escola ou na tevê
Nunca vi ninguém contar
Sobre a garra de Aqaltune
E o que pôde conquistar.

Uma história como a dela
Deveria ser contada
Em todo livro escolar
Deveria ser lembrada
No teatro e no cinema

Que ela fosse retratada.

Mas eu tive que sozinha
As informações buscar
Foi porque ouvi seu nome
Uma amiga mencionar
E por curiosidade
Fui on-line pesquisar.

A história do meu povo
Nordestino negro forte
É tão rica e importante
É vitória sobre a morte
Pois ainda do passado
Modificam nossa sorte.

Quando penso em Aqualtune
Sinto esse encorajamento
A vontade de enfrentar
De mudar neste momento
Tudo aquilo que é racismo
E plantar conhecimento.

Ayoluwa, a alegria do nosso povo (Conceição Evaristo)

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu, foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem quê nem porquê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para apumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza mingua e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas de nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos.

Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam e nem reconheciam mais, muitos se foram. Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros. Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas, que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembavam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações. E pediam veementemente à vida que esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a ida de nossos mais velhos ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens,

a não ser as nossas tristezas?

E até eles, os moços, começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos.

O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. As velhas parteiras do povoado, cansadas de esperar por novos nascimentos, sem função, haviam desistido igualmente de viver. Tinham percebido na escassez dos partos, que suas mãos não tinham mais a serventia de aparar a vida. Nenhuma família mais festejava a esperança que renascia no surgimento da prole. As crianças foram esquecidas, ficando longe do coração dos grandes. E os pequenos, os que já existiam, como Mandisa, a doce, Kizzi, a que veio para ficar, Zola, a produtiva, Nyame, o criador, Lutalo, o guerreiro, Bwerani, o bemvindo, e os bem novinhos, alguns sem palavras ainda na boca, só faziam chorar. Pranto em vão, já que os pais, entregues às suas próprias tristezas, desprezavam as de seus rebentos. O nosso povoado infértil morria à míngua e mais e mais a nossa vida passou a desesperançar...

À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E em uma dessas noites de macambúzia fala, de um estado tal de banzo, como se a dor nunca mais fosse se apartar de nós, uma mulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho.

A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequeninhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais.

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida... Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Entre nós, ainda estava a experiente Omolara, a que havia nascido no tempo certo. Parteira que repetia com sucesso a história de seu próprio nascimento, Omolara havia se recusado a se deixar morrer.

E no momento exato em que a vida milagrou no ventre de Bamidele, Omolara, aquela que tinha o dom de fazer vir as pessoas ao mundo, a conhecedora de todo ritual do nascimento, acolheu a criança de Bamidele. Uma menina que buscava caminho em meio à correnteza das águas íntimas de sua mãe. E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assustou. Sabíamos que estávamos parindo em nós mesmo uma nova vida. E foi bonito o primeiro choro daquela que veio para trazer a alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com as nossas mãos.

Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós,

enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.

ANEXO 03 - Transcrições das aulas

Duração: 35:29

1ª Dia 03/nov

Professora

Aí meninos, e esse da Cristiane Sobral são os poemas, os textos escolhidos. Lembra que eu falei pra vocês? A gente poema, a gente tem Slam, a gente tem cordel, a gente tem diário, a gente tem conto. É uma multiplicidade de gêneros todos voltados para questões da identidade da mulher negra, mas eles também são voltados para questões sociais, tá? Eu coloquei também essa variedade de gêneros, pelo que ser mais próximo e fácil de vocês. Porque a gente poderia trabalhar só com uma obra, mas a gente perderia as particularidades que cada escritora tem.

Vocês vão perceber que a Cristiane ela tem essa pegada de identidade, essa pegada de denúncia, esse tom performático, mas tem mas não chega a ser tão periférico e de certa forma tão violento quanto a Meimei Bastos tem. A Carolina Maria Jesus também tem essa escrita, mas Carolina Maria Jesus vocês vão perceber que ela é muito mais conhecedora das distinções. Como que eu posso dizer? Ela lia muito, então ela leu vários escritores clássicos, ela é muito mais, como eu posso dizer? Na escrita dela a gente percebe que ela é uma leitura assídua, não que as outras não sejam, mas tem uma diferença. Já a Jarid Arraes com os cordéis, ela é bem legal, todo mundo cordel aqui?

Aluna(o)

Não.

Professora

Não? Mas vocês estão estudando a linguagem InterArte.

Aluna(o)

Mesmo assim eu não leio.

Professora

Não, você não ter lido é uma coisa, mas você ouviu. Você não tava na aula?

Aluna(o)

Eu tava, mas eu não tava mentalmente professora.

Professora

Tava só o corpo, olha começa a acordar tá? Começa a acordar, para não ser tarde demais. Mas enfim o Cordel ele também tem essa questão cantada muito característica do povo nordestino, mas ela vai trazer essas questões das heroínas brasileiras negras, e por fim deixa eu ver a Conceição Evaristo que você já estiveram em contato com ela também, ela vai falar muito das ancestralidade da escrevivência em seus textos. O que é diferente dessas escritoras aqui. Eu li cinco livros e compilei alguns textos que eu achei interessante para vocês terem contato. Claro

que eu poderia ter colocado cinco livros porque a gente consegue eles em PDF, só que dado o tempo isso aí demanda um ano para a gente discutir todos eles, a gente não tem todo esse tempo. Então o primeiro texto que vocês têm é da Cristiane Sobral e eu vou ler ele para vocês que é, alguém pode falar só o nome?

Aluna(o)

Cuidado.

Professora

Cuidado, então vamos lá.

Cuidado (Cristiane Sobral)

Eu vou falar do nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Primeiro aparecem uns pentes frágeis
 Impossíveis às nossas madeixas
 Depois apontam para um padrão
 Que nunca poderemos ter
 Ficamos condenados à indiferença e à exclusão
 De repente
 Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
 Num passe de mágica
 Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril
 Começamos a moldar o caráter
 A amolecer diante das decisões
 Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos
 Passamos a vida inteira tentando atingir uma clareza
 Que nunca poderemos ter
 Nem precisamos
 A negritude é um quarto escuro
 Com bicho-papão e mula sem-sem-cabeça
 É um quarto mítico onde ninguém que entrar
 Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar, porque isso acaba com a gente
 Primeiro dizem que todos somos iguais
 Que somos todos filhos de Deus
 Rapidamente é diagnosticada a paranoia
 Começamos a achar
 Que o problema está em nossa cabeça preta
 Nunca no olhar do outro
 Nunca no deboche do outro
 Nunca no sorriso de lado
 Algumas conseguem ir mais longe
 Mas isso tem um preço
 Precisamos ficar sozinhos

Precisamos ficar clarinhos
 Precisamos usar apliques
 Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Deu branco!
 Alguém me empresta uma identidade
 Aprovada no teste de boa aparência?

Professora

Bora lá, o que vocês pensam ao ler um texto assim?

Aluna(o)

Texto, um texto.

Professora

É um texto comum? Você lê assim recorrente? É tem gente que nem lê, mas vamos lá o que vocês acharam do texto? Silêncio. Mas qual é o sentimento que a gente tem quando a gente lê um texto desse?

Aluna(o)

Professora eu tenho uma dúvida, o texto ele foi publicado em que ano?

Professora

2016. Dos textos que estou trazendo para vocês, a única que tá morta é a Carolina Maria de Jesus, ela foi reconhecida na década de 70 todas as demais estão vivas. E são contemporâneas tá? Essa literatura vocês teriam contato somente no final do terceiro ano, tá? Porque a literatura contemporânea ela tá lá na frente. Que mais gente? Que que vocês pensam?

Aluna(o)

Assim professora eu acho que pra época a qual foi publicado, apesar de ser um texto recente é um texto revolucionário, porque na época você estava dizendo tudo Zorra Total, onde as pessoas se pintavam de preto né? Fazer o blackface, então pra época apesar de muito muito recente ainda foi um pouco chocante, que é um tema. Então assim porque traz essa questão do, um pouco da aceitação, não mas não tanto fala disso, fala mais da questão de observar, o que as pessoas tentam enquadrar umas nas outras. As pessoas pretas não fala tanto a questão da aceitação no texto, mas sim da gente refletir o olhar que a sociedade tem perante os pretos, entendeu? Então é um texto bem chocante para época e hoje em dia é algo que tá sendo mais comentado.

Professora

Mais alguém quer falar do texto?

Aluna(o)

Eu achei assim bem legal a reflexão que traz no último parágrafo, deu branco alguém me empresta uma identidade e a prova aprovada no teste de boa aparência? Porque assim eu vejo muitas mulheres negras falando que elas, que quando eram mais novas elas tentavam parecer ao máximo com o estereótipo branco, com o cabelo liso ou até usarem creme ou maquiagem para clarear a pele. Então é muito importante que a gente tem essa reflexão sobre, que não precisa disso, que tanto a pele negra quanto a branca são lindas, ambas tem valor.

Professora

Mais alguém quer falar? Quer falar Daniel? Não? O Daniel é outro, Daniel é outro. Eu não lembro desculpa.

Burburinho de alunos**Professora**

Vamos voltar para o texto. Gente, que mais desse texto? Ninguém sentiu essa necessidade de querer mudar o que é, porque ela vai falar disso aqui né? Porque ela vai falar da questão do alisamento do cabelo, ela vai falar que você tentar se enquadrar dentro de um padrão de beleza, um padrão social. Alguém já teve ou não se viu? Esses dias achei muito interessante, porque eu tava assistindo Barbie com a minha filha, sabe que criança adora Barbie, né? Não sei se vocês gostavam, eu nunca gostei, mas a minha filha ama de paixão, aí ela pegou e começou a chorar em casa desesperada porque ela não tem o cabelo loiro e nem mechas rosa. Aí eu olhei para ela assim, e “Filha a mamãe também não tem cabelo liso” porque o dela é liso, “não sou loira”, “não tenho cabelo loiro e nem mechas rosas” Aí ela virou pra mim e “seu cabelo tá feio, né, mamãe?” Ainda bem que eu tenho autoestima, mas eu queria refletir, o quanto os desenhos, os desenhos infantis têm um padrão das meninas ser loira, branquinha, Polly Pocket, a Barbie. Assim, os mais famosinhos tem esse estereótipo aí, tem gente fala “ah mas tem amiga da Barbie que é negra” mas ela não é a protagonista. Ela é coadjuvante, ela aparece quando é Barbie Malibu, uma coisa assim, aparece a amiguinha dela que é negra.

Mas o quanto desde pequeno nós somos condicionados, mas nós não temos muita representatividade, a gente não se vê nos desenhos. Tinha uma questão, né, Vitor, no formulário que alguns responderam, nem todo mundo, mas que falava dessa questão da importância de se enxergar, de se ver, é isso que a gente tá falando. Quando eu falo de representatividade que eu rachei muito e a é a mesma situação se vocês forem pensar meninos, dos heróis quantos heróis negros nós temos? Quantos heróis brancos nós temos? E quantas mulheres que são heróis nós temos?

Aluna(o)

Professora os heróis negros são “Asa noturna”, “Nãñã negro”, “Pantera negra”

Professora

Lanterna verde depende, então assim se você for pensar a quantidade de heróis que a gente tem a gente a gente não tem a mesma posição, das mulheres que são heroínas vamos lá das mulheres que são heroínas quais são negras? A irmã do Pantera Negra que você quase não vê.

Aluna(o)

Professora no gibi, a Escarlate é negra, mas o desenho é esbranquiçado.

Professora

Quem consegue contabilizar quantos heróis nós temos? Que eu achei três homens negros e três mulheres negras, do X-men só a tempestade. Super choque, que mais? Mas ó não são famosos, se a gente for pensar quanto o Superman ficou, quanto o Batman, quanto o homem-aranha aí a gente vai para os outros, né? Das mulheres quais são? As de Wakanda.

Aluna(o)

Mas tem homem-aranha negro, o próximo.

Professora

Aí eu parei de ver, cansei, é muito, né? Mas voltando, é disso que a gente fala, né? Tem um filme na Netflix que chama “A felicidade por um fio” alguém já viu?

Aluna(o)

Não.

Professora

Não? Uma mulher negra protagonista, por que por um fio? Cabelo tá. Por quê? O que que é interessante desse filme que desde pequena ela é condicionada a querer apenas cabelo liso, a mãe dela acorda ela mais cedo para passar o ferro no cabelo dela para alisar, ela cuida o clima para poder ela não sair de casa, ela não entra na piscina para não enrolar o cabelo dela, e tipo chega o momento que ela acha que ela vai ai casar com homem dos sonhos dela e tudo mais. O cara vai lá e dá um cachorro para ela, e ela fica tão puta que ela fala cara a minha vida toda sou escravizada, ela trabalha em uma multinacional. Então já é difícil uma mulher negra trabalhar em uma multinacional, ela tenta se adequar esse padrão, um padrão de relacionamento que ela não consegue ter o que ela quer, então que ela faz? Ela raspa o cabelo, cara é muito top isso do filme, você vai ver no flash do quanto a vida dela foi aprisionada por conta de um cabelo e quanto a raspagem do cabelo virou símbolo de libertação e a gente vai ler muito isso na literatura afrobrasileira, porque é uma questão de forma a identidade a questão do cabelo. Se a gente for pensar há 10 anos atrás a gente não tinha uma mídia em que fala, o que você pode ver agora é Camila Pitanga. Quais são as atrizes agora que estão tudo assumindo os cabelos que tá tendo, qual é o nome que a gente fala? Transição capilar que não estão mais alisando os cabelos, algum tempo há 10 anos atrás isso não existia, todo mundo tinha cabelo liso. Vocês são homens né é difícil vocês falarem.

Aluna(o)

Vamos voltar a falar dos heróis?

Professora

Gente, invisível. Nossa, mas quem mora na fazenda é pobre? Aí você está ruim.

Aluna(o)

Ele não é o dono.

Professora

É porque ele mora com a tia dele, mora com os tios dele, ele é nerdzinho mesmo. Próximo texto gente, vou ler para vocês. Posso? Segunda-feira, é o texto invisível tá?

Invisível (Cristiane Sobral)

Segunda-feira. Dia de branco.
Na miçanga da trança disfarço a dor
A ponta do fio enroscou no cobertor
Dia seguinte. Cara lavada...
Escondo a mágoa com base e batom

Fim de semana. Encontro com os gatos pardos.
Desisto da trança, tento o secador.
Mais um episódio incômodo nada consolador
Saio festiva e apanho da chuva que encolhe as minhas madeixas
Fujo da vergonha algemando a carapinha com grampos

Madrugada noite preta
Enfrento o fantasma do não dormir
Em outra jornada de angústia.

Numa tentativa de liberdade condicional
Solto o pixaim ao natural
Enfim livre!

Dia. Claridade. Mais uma segunda-feira.
Em toda parte olhares prisioneiros e gargalhadas de escárnio.
Percebo não caber nos esclarecimentos disponíveis.
Assumo quem sou
Ouso fazer escurecimentos em toda e qualquer feira.
Minha carta de alforria está escrita em papel pardo
Mas meu sangue é negro
Meu cabelo é bom.

Professora

Vamos lá gente e agora? E esse texto?

Aluna(o)

Também fala sobre cabelo e assim uma expressão que eu particularmente, não faz sentido eu odeio quando as pessoas falam que é dia de branco.

Professora

É muito comum né?

Aluna(o)

Muito muito muito comum, principalmente nos mais velhos, minha vó sempre fala e como assim? Dia de branco fala que o dia de trabalhar, só que é muito problemático porque negros também trabalham. É como se assim se negro não trabalhasse, se fossem vagabundos, mas não é a realidade, todos trabalham.

Aluna(o)

Eu nunca tinha ouvido essa expressão.

Professora

Não faz sentido né?

Aluna(o)

Eu não sei nem o que significa, como assim dia de branco?

Professora

Quer dizer que é dia de trabalhador.

Aluna(o)

Quando eu era pequeno, eu pensava que era só um lençol.

Alunas(os)

Ingênuo.

Professora

Dia de branco culturalmente significa dia de trabalhar, mas é que historicamente se concebia apenas que o branco trabalhava, o negro não, o negro era escravizado. Puxado né? Quem mais gente? Gabriel! Você tá anotando aí né? O que você entendeu desse texto?

Aluna(o)

Que a galera tem cabelo que antes não podia ter, mas a galera sempre teve o cabelo e elas fingiam que não tinham o cabelo, para de rir pô tô falando sério! A pessoa pode ter o cabelo, pode ter.

Professora

Do jeito que quiser?

Burburinho de alunos

Professora

Miçanga é tipo uma pulseirinha que você coloca para fazer colar, ninguém tem negocinho de miçanga? Ai tô tentando lembrar seu nome, cara. Eu ia lembrar tá? Que mais Loren? E aí?

Burburinho de alunos

Aluna(o)

Isso aqui eu não sei o que que é.

Professora

Ninguém foi de trança, trança é um penteado de cabelo.

Aluna(o)

E isso aqui?

Professora

Pixaim é cabelo, é que o cabelo que não é liso o pessoal chamava de pixaim, de Bombril, com nomes pejorativos para para cabelo negro.

Aluna(o)

Aaaah!

Professora

Quem mais gente quer falar algo do texto? Não? Tranquilo? Vamo pro texto porque daqui a pouco vai bater o sino, se chama logradouro, olhem aí eu acho que é o quarto texto da folhinha de vocês.

Alunos e professora realizam a contagem dos textos

Professora

Eu vou colocar para vocês ouvirem primeiro a performance da MeiMei Bastos, que é desse livro aqui, vocês vão perceber que na performance que tem palavras que são um pouco diferentes das que estão escritos aí, mas o sentido é semelhante tá? Vou colocar para vocês ouvirem.

Performance - Meimei Bastos

Logradouro - Meimei Bastos

Bastou meu CEP
 não, minto
 meu CPF
 meu RG
 minha certidão de nascimento
 não, pera
 eu só tô falando de documento
 não era isso que eu queria dizer
 é que, é que bastou eu nascer
 bastou eu nascer
 para luta começar
 eu não precisei ler Marx
 para saber que a luta era de classe
 e que os meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
 e que alguém ganhava mais por isso
 e que esse alguém não era eles
 eu não precisei ler Beauvoir
 eu fiz foi presença⁶⁷
 a covardia masculina nos roxos da minha mãe
 foi daí que eu me descobri feminista
 sem nem saber que toda vez que eu me colocava na frente
 para defender
 para ele não bate
 ali, eu já lutava contra algo que em anos e anos depois
 eu ia conhecer pelo nome “machismo”
 eu? não li foi nada
 eu fiz foi viver, ver, vejo
 tem gente que nasce duas vezes
 uma vida a gente ganha quando no ato de parir
 a mãe traz a gente para o mundo
 daí a gente cresce vai para escola, ver TV
 e começa a sentir vergonha de ter nascido, sabe?
 começa nos dedos para fora do chinelo
 no cabelo, na cor, na roupa passada do mais velho para o mais novo
 daí já não bastasse não querer ser, ser como é
 é motivo de desconfiança
 é o perfil marginal, sempre um passo atrás
 onde tiver mercadoria tem sempre um passo atrás
 sempre um passo atrás para o trabalho, para o emprego, para universidade
 para tudo que poderia ser nosso, mas é tirado
 seja nos tiros ou na falta dos livros
 mais gente que morre de morte morrida de si por si
 é no caminho do Calvário que descobre que a força tá para além dos braços
 ela tá nos corações fortes

⁶⁷ Acentuação colocada propositalmente para manter a rima que foi usada pela autora durante a declamação do poema.

aí não tem um passo atrás é só avante
 porque na quebrada o que não nos mata fortalece.

Professora

Pesado, né? Eu vou ler, porque como a gente tá ouvindo a performance da própria Meimei do seu próprio texto, a gente sabe que toda vez que a gente vai falar, pode ser a mesma coisa para outras pessoas a gente vai mudando palavras. O mesmo acontece na performance, toda vez que eu vou performar um texto, que eu vou falar de alguma coisa que já está em mim, que não estou lendo eu já vou implicando valores, significados diferentes tá? Então eu vou ler. Você queria falar Gabriel? A Meimei tem 30 anos é de Brasília, eu perdi o encontro com ela eu ia conhecer. Vamos lá gente logradouro eu vou ler para vocês.

Logradouro - Meimei Bastos (leitura realizada pela professora)

Bastou meu CEP
 não, minto
 meu CPF
 não, meu RG
 minha certidão de nascimento
 não, eu só tô falando de documento
 não era isso que eu queria dizer
 é que, bastou eu nascer
 isso, bastou eu nascer
 para começar a luta
 eu não precisei ler Marx
 para saber que a luta era de classe
 que os meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
 e que alguém ganhava mais por isso
 e que esse alguém não era eles
 que o lugar onde eu moro não é mero acaso
 é de caso pensado para separar o joio do trigo
 os pobres dos ricos
 os que ganham e os que servem
 eu não precisei ler Beauvoir
 eu fiz foi presenciar
 a covardia, a superioridade masculina
 foi daí que eu me descobri feminista
 sem nem saber que toda vez que me punha na frente
 para defender com pouco mais de 4 anos
 eu já lutava contra o que tempo depois
 eu ia conhecer pelo nome “machismo”
 não li foi nada
 eu fiz foi viver, ver, vejo
 mais tem gente que nasce duas vezes
 uma vida a gente ganha quando no ato de parir
 a mãe traz a gente para o mundo
 aí a gente vai crescendo, brinca, vai para escola, ver TV
 e começa a desgostar de ter nascido
 é quando a gente sente vergonha da casa

das roupas passada do mais velho para o mais novo
 dos dedos fora do chinelo, da cor, do cabelo
 nessa hora a gente tá quase morto
 mas tem quem goste de chutar cachorro morto
 já não bastasse sentir vergonha, não querer ser, ser como é
 é motivo de desconfiança
 é perfil marginal
 pode parecer mania de perseguição, só que não
 tem sempre um passo seguindo você
 no mercado, na farmácia, no armarinho
 onde tiver mercadoria você vai ser vigiado
 tem sempre um passo, um passo atrás
 para o trabalho, para o emprego, para universidade
 para tudo que poderia ser nosso, não não é
 tudo que é negado
 seja na falta de livro ou nos tiros
 mais gente que morre de morte morrida, de si por si
 no caminho do Calvário vê que a força tá para além das mãos
 ela tá nos corações fortes
 aí é quando a gente se pari, é no segundo nascimento
 que a gente se dá conta que todas as dores antes sofridas
 era um preparo para essa nova vida
 a gente nasce outra vez ressurgente, se reconhece
 aí não tem um passo atrás é só avante
 porque o que não mata fortalece.

Professora

Tá, vamos lá, gente, percebem a diferença da Cristiane para a Meimei? Que que a gente percebe no da Cristiane que destoa na Meimei Bastos? Vamos gente! Osmar?

Aluna(o)

O que?

Professora

O texto, o que que você achou?

Aluna(o)

Ah, eu não sou muito a favor do feminismo.

Professora

O que você não é a favor do feminismo?

Aluna(o)

Hoje em dia hoje em dia a maioria da família tá assim.

Professora

Você é a favor do aborto? Depende da situação?

Burburinho de alunos**Professora**

Por que existe feminismo? Para gente poder vir na escola, para a gente ter direito a voto, pra gente ter direito a trabalho, se alguém aqui fala das meninas que não é feministas, então vai ficar em casa trabalhando, cozinhando, não lê livro, não vai aprender a ler, não vai trabalhar. O que você vai fazer? Vai costurar suas roupas, meninas contra o feminismo, só use saia, não use calça jeans, não vai jogar futebol, não vai sair com seus amigos, não tome tereré com o homem. Mulher tem os mesmos direitos. Vamos lá!

Aluna(o)

Não pode radicalizar o feminismo, porque existem dois tipos de feminismo, feminismo marxista e o feminismo liberal que são duas vertentes.

Professora

E ainda tem o feminismo negro, que destoa então não tem como generalizar. Fala Sara.

Aluna(o)

Para mim tem uma linha muito fina entre o que ser feminista e uma pessoa radical, mas tem coisas que nós deveríamos simplesmente mudar por fato de ser mulher, mas tem outras que não temos que literalmente ir contra o homem, por causa do que ele possa fazer entre outra coisa sabe? Por que tem épocas que eles vão mudando, para mim o tema do aborto se uma mulher que ia fazer, pode fazer sabe? Mas se ela tem antes uma educação sexual bem marcada que não precise chegar ao ponto que tiver que fazer um aborto por causa de que isso também tem muitas coisas que faz que a mulher sofra sabe? Então se você se você primeiro educar, a importância de que se divide entre o feminismo.

Professora

A gente continua na próxima aula. Gente tem mais alguém com o texto pra devolver? Sara, você pode pegar minhas coisas que deixei lá na sala?

Duração: 33:41

1ºB Dia 03/nov

Professora

Vamos lá gente, primeiro texto, os dois primeiros textos são da Cristiane Sobral, dos dois vou ler os dois, tem um que eu tenho uma performance dele que vou colocar pra vocês ouvirem, aí depois eu quero que vocês discutam, relatem, sobre as suas impressões desses textos. Então vamos lá, acompanhe comigo, o primeiro texto se chama é cuidado que tá no de vocês? Então vamos lá.

Cuidado (Cristiane Sobral)

Eu vou falar do nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Primeiro aparecem uns pentes frágeis
 Impossíveis às nossas madeixas
 Depois apontam para um padrão
 Que nunca poderemos ter
 Ficamos condenados à indiferença e à exclusão
 De repente
 Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
 Num passe de mágica
 Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril
 Começamos a moldar o caráter
 A amolecer diante das decisões
 Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos
 Passamos a vida inteira tentando atingir uma clareza
 Que nunca poderemos ter
 Nem precisamos
 A negritude é um quarto escuro
 Com bicho-papão e mula sem-sem-cabeça
 É um quarto mítico onde ninguém que entrar
 Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar, porque isso acaba com a gente
 Primeiro dizem que todos somos iguais
 Que somos todos filhos de Deus
 Rapidamente é diagnosticada a paranoia
 Começamos a achar
 Que o problema está em nossa cabeça preta
 Nunca no olhar do outro
 Nunca no deboche do outro
 Nunca no sorriso de lado
 Algumas conseguem ir mais longe
 Mas isso tem um preço
 Precisamos ficar sozinhos
 Precisamos ficar clarinhos
 Precisamos usar apliques

Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Deu branco!
 Alguém me empresta uma identidade
 Aprovada no teste de boa aparência?

Professora

Vamos lá, que que a gente tem nesse texto? Um pouco de racismo? Pode falar Guilherme, mas fala alto. Uma crítica social, que mais?

Aluna(o)

Padrão social.

Professora

Que mais gente? Falaram padrão social, crítica social, estereótipo de beleza, alguém aqui sofre por questões de estereótipo de beleza? Ou já pararam para pensar nesse estereótipo?

Aluna(o)

Qual foi a pergunta?

Professora

Alguém sofre por estereótipo de beleza? Peraí gente, sofre indiretamente?

Aluna(o)

Só o olhar dá pra ver.

Professora

Mas sabe né? Ela fala isso no poema, né? É o sorriso de lado, é o olhar. Fala Yago.

Aluna(o)

Sempre falam que sou gay, porque o meu nome ao contrário é gay.

Professora

Não acredito.

Burburinho de alunos

Professora

Vocês fazem isso?

Aluna(o)

Deus me livre, tá repreendido.

Professora

Gente to passada. É que ele falou que chamavam ele de gay, por causa do nome dele ao contrário, é isso. Pesadíssimo isso né? Mais alguém? Alguém tem algum complexo de cabelo aí? Porque ela vai falar muito disso, de cabelo né? Alguém tem complexo de cabelo?

Aluna(o)

Como assim?

Professora

De querer o cabelo alisado, o cabelo loiro. O alisamento é uma questão de facilidade, praticidade ou você vê uma imposição?

Aluna(o)

Praticidade.

Professora

Praticidade. É prático assim, óh? E o custo disso? Eu acho caro. Mais alguém quer falar desse texto? Não? Lembrando que serão avaliados quanto à participação.

Aluna(o)

Eu não sei o que é madeixas professora.

Professora

Cabelo. É igual mechas. Que mais? Vamos para o próximo texto então, segunda-feira é o texto invisível da Cristiane.

Invisível (Cristiane Sobral)

Segunda-feira. Dia de branco.
Na miçanga da trança disfarço a dor
A ponta do fio enroscou no cobertor
Dia seguinte. Cara lavada...
Escondo a mágoa com base e batom

Fim de semana. Encontro com os gatos pardos.
Desisto da trança, tento o secador.
Mais um episódio incômodo nada consolador
Saio festiva e apanho da chuva que encolhe as minhas madeixas
Fujo da vergonha algemando a carapinha com grampos

Madrugada noite preta
 Enfrento o fantasma do não dormir
 Em outra jornada de angústia.

Numa tentativa de liberdade condicional
 Solto o pixaim ao natural
 Enfim livre!

Dia. Claridade. Mais uma segunda-feira.
 Em toda parte olhares prisioneiros e gargalhadas de escárnio.
 Percebo não caber nos esclarecimentos disponíveis.
 Assumo quem sou
 Ouso fazer escurecimentos em toda e qualquer feira.
 Minha carta de alforria está escrita em papel pardo
 Mas meu sangue é negro
 Meu cabelo é bom.

Professora

Que que a gente tem aqui agora?

Aluna(o)

O que que é dia de branco?

Professora

É uma expressão bem pesada né? Mas muita gente usa.

Aluna(o)

Qual expressão?

Professora

Amanhã é dia de branco, nunca ouviu falar amanhã é dia de branco?

Aluna(o)

Minha mãe fala

Professora

Sua mãe fala, sua mãe fala? Isso. Dia de branco significa dia de trabalhador. É mais uma expressão racista no nosso vocabulário, mas é igual aquela gente, é humor negro, inveja branca, essas coisas assim tá?

Aluna(o)

Ah!

Professora

O que que é ah aí? Vocês não sabiam? É porque tinha-se o intuito de que só o branco trabalhava, que o negro não. Por isso que uma das primeiras brigas, essa questão do dia de branco é bem interessante que uma das primeiras batalhas né? Lutas feministas é pelo direito ao voto e direito ao trabalho para mulher branca, porque a mulher negra trabalha desde o processo de escravidão. Por isso que a gente fala que é diferente.

Aluna(o)

Tem o trabalho de preto, quando faz o bagulho mal feito.

Professora

Quando faz o serviço de qualquer jeito, fala isso.

Burburinho de alunos

Professora

Que mais gente? Que que vocês veem do texto? Escravidão. A questão do cabelo gente, quando a gente vai ter essa literatura afro-brasileira os poemas eles são muito voltados à questão do cabelo, porque o cabelo que o negro é uma questão de identidade. Alguém já viu aquele filme felicidade por um fio? Tem na Netflix. O que que acontece no felicidade por um fio? Ali a gente consegue perceber todo o processo, todo o cabelo se tornar algo de escravidão para ela, porque ela tem que seguir todo o ritual para alisar o cabelo e ela fica escrava do clima, se vai chover ela não sai de casa, porque o cabelo dela vai enrolar.

Aluna(o)

Um processo de aceitação.

Professora

Um processo de aceitação isso mesmo e tem também no filme é tão tenso que ela chega um momento que ela fala assim “eu cansei disso tudo” e é bem forte a cena que ela faz para o cabelo dela, porque assim desde criança ela não podia nem entrar na piscina porque senão o cabelo dela ia encrespar. Porque a mãe dela já acordava ela cedo e estava alisando o cabelo dela com ferro quando era criança, até chegar na chapinha a gente demorou tá?

Aluna(o)

Professora, a senhora tá falando de um filme? Eu assisti esse filme.

Professora

É de um filme, bem legal não é? Só que é bem pesado quando você vê a parte de criança.

Aluna(o)

É um filme?

Professora

Felicidade por um fio é um filme, e é livros. Então é bem legal está relacionado a esse texto também. E tem uma parte no filme dela, que os amigos dela tiram sarro dela né? É por isso que ela pula na piscina quando é criança.

Burburinho de alunos

Professora

Que mais gente? Eu vou colocar a performance desse, não desse, mas do anterior para vocês ouvirem. Porque é diferente né eu ler e uma performance do negócio? Vocês sabem o que é performance?

Aluna(o)

Eu não.

Professora

Deixa eu colocar aqui para vocês ouvirem, meninos óh vai ficar baixo.

Performance - Cuidado (Cristiane Sobral)

Eu vou falar do nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Primeiro aparecem uns pentes frágeis
 Impossíveis às nossas madeixas
 Depois apontam para um padrão
 Que nunca poderemos ter
 Ficamos condenados à indiferença e à exclusão
 De repente
 Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
 Num passe de mágica
 Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril
 Começamos a moldar o caráter
 A amolecer diante das decisões
 Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos
 Passamos a vida inteira tentando atingir uma clareza
 Que nunca poderemos ter
 Nem precisamos
 A negritude é um quarto escuro
 Com bicho-papão e mula sem-cabeça
 É um quarto mítico onde ninguém que entrar

Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar, porque isso acaba com a gente
 Primeiro dizem que todos somos iguais
 Que somos todos filhos de Deus
 Rapidamente é diagnosticada a paranoia
 Começamos a achar
 Que o problema está em nossa cabeça preta
 Nunca no olhar do outro
 Nunca no deboche do outro
 Nunca no sorriso de lado
 Algumas conseguem ir mais longe
 Mas isso tem um preço
 Precisamos ficar sozinhos
 Precisamos ficar clarinhos
 Precisamos usar apliques
 Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
 Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
 Eu vou falar porque isso acaba com a gente
 Deu branco!
 Alguém me empresta uma identidade
 Aprovada no teste de boa aparência?

Professora

Então vamos lá gente, conseguem perceber a diferença? Quando eu falo performance é uma pessoa que né? Que ficou lá estudando várias horas, o mesmo texto muda a entonação de voz, coloca uma música, assim de assistir a gente percebe a gesticulação de corpo, movimento, quanto que isso representa também. Quando a gente fala performance, o que você performatiza, por exemplo, quando você vai apresentar um trabalho ou quando você vai pedir algo, quando você vai argumentar sobre algo, você muda sua entonação, você muda sua forma de agir. Isso é uma performance, tá? Então esse da Cristiane Sobral que eu trouxe para vocês, alguém gostaria de falar mais uma coisa da Cristiane? Porque eu peguei, a gente poderia trabalhar só com o livro “Não vou mais lavar os pratos” mas eu quis trazer outras escritoras para a gente ver essa diversidade também dentro da literatura afrobrasileira tá? Porque a Cristiane.

Aluna(o) chama professora

Professora

Oi?

Aluna(o)

Eu tenho uma tia que ela nasceu com cabelo crespo já as minhas outras tias nasceram todas com cabelo liso, então ela sofria tipo muito discriminação porque ninguém queria nem levar para casa sabe para brincar com as amigas, essas coisas e hoje em dia ela é tão traumatizada que ela não sai se não for com cabelo liso. E ela perdeu total o cabelo que ela tinha.

Professora

É isso, é tanta química no cabelo

Aluna(o)

Que ele chegou a estragar

Professora

É ele quebra, ele assim, acaba.

Burburinho de alunos

Professora

Gente mais alguma coisa, porque a gente vai para o texto da Meimei. O da Meimei eu vou logo colocar de cara para vocês o áudio. Vão lá para o qual que é o primeiro, o próximo texto que vocês têm aí? É logradouro? Eu gosto como você se trata hein? Vocês preferem que eu leia ou vocês preferem ouvir primeiro?

Aluna(o)

Ouvir primeiro, porque eu gosto da, eu fico muito emocionado na hora.

Professora

Peraí, que era pra tá aqui.

Performance - Meimei Bastos

Logradouro - Meimei Bastos

Bastou meu CEP
 não, minto
 meu CPF
 meu RG
 minha certidão de nascimento
 não, pera
 eu só tô falando de documento
 não era isso que eu queria dizer
 é que, é que bastou eu nascer
 bastou eu nascer
 para luta começar
 eu não precisei ler Marx
 para saber que a luta era de classe
 e que os meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
 e que alguém ganhava mais por isso
 e que esse alguém não era eles
 eu não precisei ler Beauvoir

eu fiz foi presenciá ⁶⁸
 a covardia masculina nos roxos da minha mãe
 foi daí que eu me descobri feminista
 sem nem saber que toda vez que eu me colocava na frente
 para defender
 para ele não bate
 ali, eu já lutava contra algo que em anos e anos depois
 eu ia conhecer pelo nome “machismo”
 eu? não li foi nada
 eu fiz foi viver, ver, vejo
 tem gente que nasce duas vezes
 uma vida a gente ganha quando no ato de parir
 a mãe traz a gente para o mundo
 daí a gente cresce vai para escola, ver TV
 e começa a sentir vergonha de ter nascido, sabe?
 começa nos dedos para fora do chinelo
 no cabelo, na cor, na roupa passada do mais velho para o mais novo
 daí já não bastasse não querer ser, ser como é
 é motivo de desconfiança
 é o perfil marginal, sempre um passo atrás
 onde tiver mercadoria tem sempre um passo atrás
 sempre um passo atrás para o trabalho, para o emprego, para universidade
 para tudo que poderia ser nosso, mas é tirado
 seja nos tiros ou na falta dos livros
 mais gente que morre de morte morrida de si por si
 é no caminho do Calvário que descobre que a força tá para além dos braços
 ela tá nos corações fortes
 aí não tem um passo atrás é só avante
 porque na quebrada o que não nos mata fortalece.

Professora

Vocês perceberam que tem uma diferenciação do texto para a performance da Meimei, a meimei já fez várias vezes, ela vai atribuindo palavras, porque vai depender da forma como ela vai performar naquele momento. Agora eu leio o texto pra vocês do jeito que está aí na sequência, tá? Vamos lá, gente logradouro, vocês já ouviram falar dessa palavra? É que vocês são da era tecnológica né? Mas logradouro é quando você escrevia carta, logradouro é onde você coloca o CEP, o endereço.

Burburinho de alunos

Professora

Vamos lá gente, então vamos lá.

Logradouro - Meimei Bastos (leitura realizada pela professora)

Bastou meu CEP

⁶⁸ Acentuação colocada propositalmente para manter a rima que foi usada pela autora durante a declamação do poema.

não, minto
meu CPF
não, meu RG
minha certidão de nascimento
não, eu só tô falando de documento
não era isso que eu queria dizer
é que, bastou eu nascer
isso, bastou eu nascer
para começar a luta
eu não precisei ler Marx
para saber que a luta era de classe
que os meus pais passavam mais tempo no trabalho que em casa
e que alguém ganhava mais por isso
e que esse alguém não era eles
que o lugar onde eu moro não é mero acaso
é de caso pensado para separar o joio do trigo
os pobres dos ricos
os que ganham e os que servem
eu não precisei ler Beauvoir
eu fiz foi presenciar
a covardia, a superioridade masculina
foi daí que eu me descobri feminista
sem nem saber que toda vez que me punha na frente
para defender com pouco mais de 4 anos
eu já lutava contra o que tempo depois
eu ia conhecer pelo nome “machismo”
não li foi nada
eu fiz foi viver, ver, vejo
mais tem gente que nasce duas vezes
uma vida a gente ganha quando no ato de parir
a mãe traz a gente para o mundo
aí a gente vai crescendo, brinca, vai para escola, ver TV
e começa a desgostar de ter nascido
é quando a gente sente vergonha da casa
das roupas passada do mais velho para o mais novo
dos dedos fora do chinelo, da cor, do cabelo
nessa hora a gente tá quase morto
mas tem quem goste de chutar cachorro morto
já não bastasse sentir vergonha, não querer ser, ser como é
é motivo de desconfiança
é perfil marginal
pode parecer mania de perseguição, só que não
tem sempre um passo seguindo você
no mercado, na farmácia, no armarinho
onde tiver mercadoria você vai ser vigiado
tem sempre um passo, um passo atrás
para o trabalho, para o emprego, para universidade
para tudo que poderia ser nosso, não não é
tudo que é negado
seja na falta de livro ou nos tiros

mais gente que morre de morte morrida, de si por si
 no caminho do Calvário vê que a força tá para além das mãos
 ela tá nos corações fortes
 aí é quando a gente se pari, é no segundo nascimento
 que a gente se dá conta que todas as dores antes sofridas
 era um preparo para essa nova vida
 a gente nasce outra vez ressurgue, se reconhece
 aí não tem um passo atrás é só avante
 porque o que não mata fortalece.

Burburinho de alunos

Professora

Vamos lá gente e nesse texto? É bem maior que o da Cristiane Sobral, né? Mas é porque ele foi feito muito mais para ser performático, né? Que que é isso? É poesia de rua, poesia de rua é para ser declamada, falada na rua e é para ser acessível a todo mundo, então aqui a gente não tem rimas ricas, aqui a gente não tem um aforismo na linguagem, aqui a gente quer aproximar os corpos, a gente quer falar a língua das pessoas que estão na rua. Rima rica lá no classicismo quando a gente estudou, lá no soneto, lá em Luiz Vaz de Camões que a gente vai ver a rima, a gente percebe que ele utiliza algumas rimas em que ele vai mesclar as classes de palavras, rima rica é quando eu rimo um verbo com adjetivo, com advérbio. Rima pobre é quando vou rimar substantivo com substantivo lá nos clássicos bem nos nossos primórdios da língua brasileira, a poesia marginal como ela é já contemporânea ela não tem essa, como que eu posso dizer? Ela não é presa a isso, a essas estruturas, a vida não é estrutura, vida acontece. A gente não tem a mesma vida assim, todo mundo é diverso, então a poesia marginal ela é muito mais voltada para forma como as pessoas são, não é que ele não saiba, não é que os poetas não sabem fazer, mas é que eles acham que a arte tem que ser acessível a todos, ela não tem que ser de uma alta sociedade. Então vamos lá, o que vocês falam desse texto? Logradouro.

Aluna(o)

Eu não sei explicar, mas ele dói.

Professora

Dói, ele dói muito.

Aluna(o)

Ela não tinha entendido algumas coisas, mas ela fazia sem ter uma noção do que era feminismo, tipo ela não sabia o que era e praticava isso.

Professora

Porque ela viveu violência doméstica, vocês já perceberam que tem hora que ela fala assim “ai a mulher tem sexto sentido, a mulher tem mais sensibilidade” não é isso, biologicamente a mulher ela foi por um período condicionada a não ter voz e como por um longo período fomos condicionadas a não ter vozes, a gente precisa aprender a observar. A gente precisa aprender a

entender antes de alguém falar, então biologicamente a gente acabou evoluindo nesse aspecto porque eramos silenciadas. Que mais gente que vocês falam, pode falar aí.

Aluna(o)

Posso pegar a garrafinha?

Professora

Não, estamos no primeiro tempo, em tese no primeiro tempo vocês não podem sair

Aluna(o)

Pegar água.

Professora

Não. Vamos gente, que mais meninos? Que mais nesse texto, muito avançado?

Burburinho de alunos

Professora

Enfim, o texto. Antonio e o texto? Murilo e o texto?

Aluna(o)

O primeiro eu escutei, o segundo também, o terceiro não.

Professora

Mesmo não acompanhando você ouviu duas vezes, que mais gente? Fala Maria.

Aluna(o)

O texto ele aborda bastante sobre a discriminação e estabelecimentos públicos.

Professora

Isso. Gente, vamos lá! Que mais que a gente tem do texto, o que mais impressionou vocês? As meninas falaram ali que é um texto que dói, é um texto que incomoda. Ah! Que bom que você fica incomodado, já dá pelo menos né, ter uma certa empatia, ter uma certa né? É o mínimo né, acho que é mínimo. Que mais?

Burburinho de alunos

Aluna(o)

Eu falei que coisou os corações, porque eu tenho dois, ela fala de um jeito um, é uma pessoa que sabe como que é.

Professora

Eu acho que toda pessoa que mora em uma periferia ela sabe como que é, eu acho que é legal, tem uma série na Netflix que eu quero ver se trago pra vocês, é “Afronta” vocês já viram o nome da série? É uma série em que toda ela é produzida por negros, artistas negros, toda a produção e as pessoas que vão falar. Espera que vou levar vocês até a sala, é uma aula, é só uma aula na sexta a gente continua, preciso que vocês me devolvam pra mim o texto e vocês vão direto pra sala. Pra sala!

Burburinho de alunos

Professora

Obrigada Vicente. Obrigada. Esses textos são tão fundamentais.

Anexo 04 - Parecer do Comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (RE) (DES) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA ESCOLA DE AUTORIA A PARTIR DO PROJETO DE ENSINO "LENDO MULHERES AFRO-BRASILEIRAS"

Pesquisador: Nathália do Nascimento Gonçalves Nolasco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51728421.3.0000.0021

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.064.836

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1819542.pdf | 08/10/2021 22:16:18 | | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta.docx | 08/10/2021 22:14:24 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Outros | Carta_autorizacao_da_escola.pdf | 08/10/2021 21:59:38 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_detalhado.docx | 08/10/2021 21:57:56 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_assentimento.doc | 08/10/2021 21:52:24 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Ausência | Termo_de_assentimento.doc | 08/10/2021 21:52:24 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.docx | 08/10/2021 21:52:24 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 08/10/2021 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.docx | 05/09/2021 23:47:49 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.docx | 05/09/2021 | <u>Nathália</u> do Nascimento Gonçalves Nolasco | Aceito |

Continuação do Parecer: 5.064.836

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 27 de Outubro de 2021

Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))