



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROFLETRAS – UNIFESSPA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

**Eliane Barros de Oliveira**

**AS VOZES DAS DIÁSPORA: UMA PRODUÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR  
DA LITERATURA NEGRA BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**MARABÁ  
2020**

**Eliane Barros de Oliveira**

**AS VOZES DAS DIÁSPORA: UMA PRODUÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR  
DA LITERATURA NEGRA BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará pela mestranda Eliane Barros de Oliveira, como requisito final para a realização da defesa de mestrado.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Áustria Rodrigues Brito

MARABÁ  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Oliveira, Eliane Barros de

As vozes das diáspora: uma produção antirracista a partir da literatura negra brasileira no ensino de língua portuguesa / Eliane Barros de Oliveira ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Literatura brasileira - Escritores negros - Estudo e ensino. 2. Antirracismo. 3. Negros - Identidade racial. 4. Letramento - Aspectos sociais. 5. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Parauapebas (PA). 6. Pesquisa-ação em educação. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 807

---

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ  
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000  
Fone: (94) 2101 7113



**Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).**

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número **47/2020**, PROFLETRAS, data: 26 de junho de 2020 hora início: 09:17, com encerramento: :9:42. Discente: Eliane Barros de Oliveira, Título do Trabalho: **“AS VOZES DA DIÁSPORA: UMA PRODUÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA LITERATURA NEGRA BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”**, Área de concentração do Profletras: Linguagens e Letramentos . Ao vigésimo sexto dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte, realizou-se a defesa **de mestrado por videoconferência**, caracterizada acima, apresentada pela mestranda Eliane Barros de Oliveira, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovado em prova de proficiência em língua estrangeira e no exame de Qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito, presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores: Dr. Emerson da Cruz Inácio ( membro externo) , Dra. Liliane Batista Barros ( Membro Interno) . Após abertura, a presidente concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se o candidato e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da DEFESA da candidata, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: APROVADA. Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pela Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às 11:10 horas, os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com a mestranda. Esta defesa de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.

Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito-*presidente*

Prof. Dr. Emerson da Cruz Inácio – *membro externo*.

Profa. Dra. Liliane Batista Barros – *membro interno*

Eliane Barros de Oliveira - *Mestranda*

Dedico esta dissertação às minhas primas, professoras, mulheres negras, **Mery, Valdimeire e Rose Costa**, por me apresentarem os livros, e me ensinarem a lutar bravamente durante a travessia da vida. Seus exemplos de escrituras me impulsionam a ser melhor do que acho que sou, e do que a sociedade espera de mim. Mulheres resilientes que não se prostram perante o sistema e o mundo opressor, simplesmente o enfrentam, e por diversas vezes, o transformam. Serão sempre resistência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, amado de minha alma, por sua imensa bondade em sempre me amar e estar comigo.

Aos meus pais, Manoel Pereira e Deuza Barros, os termômetros de minha felicidade, a minha ilha conhecida, o meu lugar de paz. Os grandes apoiadores dessa travessia, mesmo não sabendo se o caminho era pela terra ou pelo mar.

Em mesma intensidade, agradeço minha tia Maria Joaquina, que, em seu amor de mãe, sentiu a mesma felicidade dos meus pais através das bênçãos de Deus sobre mim.

Ao meu esposo, Rone Wagner Costa, por ser meu braço forte, calmo e protetor. Por entender que a distância física e emocional durante o período de construção de duas pesquisas em sequência são circunstâncias passageiras, e por não me deixar cair, ou me levantar de cima dos livros e anotações, ou dos dias maus, e me resguardar para a manhã seguinte. Além de tudo, obrigada por ser companheiro ao construir a pesquisa e o projeto comigo, e não apenas um observador atento ou simples apoiador.

Aos meus irmãos, partes de mim: Nonato, Elissandra, Eliene, Eliel, Richard e Washington Barros, Adrielle Oliveira, Patrícia Reis e Hilda Chagas, pela alegria em cada vitória e compartilhamento de amor. E respeito pela ausência. E às minhas cunhadas amadas, Marina Oliveira, Sinete Lima e Leidimar Andrade, que sempre torceram por mim com sorrisos nos lábios.

À Aline Costa, por ser meu lugar de oração, conforto, destempero, desabafo e aconchego. E a Joedson Leite, Francly Mery e Gilbert Costa, e a todos os primos e primas, que torceram para que eu concluísse um sonho nunca antes sonhado.

Aos amigos, Josiene Vieira, Dyuliane Lima e Renato Guedes, por ouvirem as lamúrias, medos e inseguranças do processo de escrita, e da sempre imperfeição do que é escrever e viver, e do viver escrevendo. Amizades ofertadas por Deus.

À Elaine Cristina, Kezia Regina, Silvana de Araújo, Arlete Flor, Érica Pacheco, e Euzanir Lopes pelo amor e torcida incondicional, ajuda solidária, permanente e fiel. Amigos que nasceram na dor e na alegria da busca pelo conhecimento e resistem em amizade de irmãos.

À Chrys Ellen, por ceder seu tempo, ouvidos, amor e arte ao produzir muitos dos materiais para a exposição do projeto de intervenção, mas, acima de tudo, por ser alguém

que sempre me estenderá os braços, para me segurar em uma queda ou me enlaçar na alegria. E à Georgina Valcácio, pelas orações de amor.

À Danuzia Marjorye, por me por me estimular a acreditar em mim, ensinando-me a ser mais forte, resiliente e terna; e por ser o próprio presente de Deus, além dos tutoriais para as burocracias da vida acadêmica.

À Daiana Lima, por me auxiliar no encontro, não o literário, o da vida, realidade insultuosa, encontro que culminou no amor por mim mesma; ela, a mulher branca, que usa seu lugar de privilégio para lutar pelos subalternizados, mostrou-me que o caminho é a permanente luta. E a Gildeane Apóstolo, pela alegria em compartilhar de Deus, amizade, conhecimento, incentivo e trocas de informações.

À Luciana Viana, por estar presente no início do curso e fazer da minha labuta a sua. Pela dedicação extrema nos momentos da correria e entregas.

À Valéria Moraes, por me ensinar a ter uma pitada de coragem para o enfrentamento da vida. Por inundar amor em aconchego de respeito.

À Gisele Lima, pela construção do espaço durante o projeto de intervenção. E Fernando Lima, por acreditar que eu seria capaz.

À Camila Garcia, por acreditar em mim mais do que eu mesma e sonhar por mim, fazendo com que eu também aprenda a sonhar; e à Vanderlice Barros, pela alegria com minhas vitórias.

À Katrícia Carneiro, pelas mensagens de preocupação e cuidado com meu bem-estar, além de pedidos carinhosos a Deus em prol de minha resistência durante períodos conturbados.

Aos amigos Odovaldo e Márcia Rocha, Fabiano de Castro, Dreivan Belfort, Célia Costa, Lucelma Santos e Paulo Santos pela torcida e apoio durante o processo de avaliação do PROFLETRAS, e também por estarem e alegraram-se comigo.

Às pessoas do meu coração, Tânia Lima, Gabriela e Bárbara Pizeta, Leandra, Talita, Ester e Isabela, por serem o meu local de confabulação leitora, e por serem o clube de leitura que mais resistiu às intempéries da rotina da vida e do mestrado.

À Giovana Vilhena, por ser a mulher negra, corajosa, ousada e cheia de garra para defender a sua ancestralidade e espalhar sua negritude; além de paciência e respeito por quem está se descobrindo e tem sede de aprender sobre si e os seus.

À Bruna Caroline, por enfrentar os reveses antes de mim, e sendo louca, tranquilizar-me em minha insanidade.

Aos meus alunos do 9º ano de 2018, da escola Eurides Santana (Parauapebas-PA), os quais me encheram de orgulho ao descobrirem seu direito ao grito, e por gritarem junto comigo contra o preconceito.

Aos alunos do 9º ano de 2019, sujeitos da pesquisa, por lutarem contra mentes, seus medos, receios, e crerem que suas escrevivências podem ser transformadas pelo aprender em olhar as margens, e incorporar no todo, em aprendizado e respeito.

À Adeilma Medeiros, pela contribuição nos momentos de agonia com os equipamentos eletrônicos, por me salvar durante as minhas gravações malfeitas. E por ser a melhor fotógrafa que alguém poderia ter.

À equipe da escola Eurides Santana: coordenadora Janete Silva, pelo empenho em contribuir; secretária Karine Freitas, a pessoa mais prestativa e pronta a ouvir meus áudios ou ler minhas mensagens nas horas mais inapropriadas; diretoras Telma Silva e Orlene Martins, Marleide Freire, Conceição Viana, e Wilson Miranda, pessoas que direta ou indiretamente não apenas contribuíram, como não mediram esforços para a execução da pesquisa no contexto escolar.

Aos colegas do curso PROFLETRAS-turma de 2018, por, respeitando às diferenças existentes, compartilharmos as mesmas experiências, e fomos e somos ajudadores uns dos outros, e em sermos unidos em um único propósito, em especial Daniela Froz, pelo compartilhar de suas experiências com brilho nos olhos; Edilson de Souza, por ser a gentileza e o empenho em doação de conhecimentos e favores ímpares; Doriane Barroso, pela gentileza em doar seus materiais pedagógicos produzidos durante as disciplinas; Sônia e Tatiane, por sempre serem prestativas em responder minhas dúvidas quanto às burocracias do curso. E Edson Fernando, pela alegria que contagia, inclusive nas horas de desespero acadêmico.

Ao prof. Drº Samuel Pereira Campos, pelo tempo disposto e orientação inicial.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, pela dedicação empenhada, e por intermédio de seus conhecimentos propiciarem novos olhares para o trabalho em sala de aula, e para a caminhada que é viver; e à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me possibilitar a realização de uma das etapas mais importantes da caminhada.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Áustria Rodrigues, mulher forte em sua simplicidade e resiliente em suas lutas, a pessoa que me chacoalhou sem ao menos um toque, antes de ser minha orientadora; e ao ser, transbordou-se de ternura, conhecimento e cuidado para com o encaminhamento da pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos.



Aos professores que, ao longo dessa jornada, compuseram a Banca, prof. Drº Márcio Araújo de Melo e prof.<sup>a</sup> Dra. Liliane Batista Barros, por me situarem frente à visão crítica da escrita em relação à abordagem da Literatura Negra, fazendo com que eu identificasse visões estereotipadas, as quais ainda se traduziam em minha escrita; os seus importantes apontamentos possibilitaram novos rumos à pesquisa. E ao prof. Drº Emerson da Cruz Inácio, por aceitar o convite para ler esta escrita de dissertação e emitir suas considerações na composição da Banca de defesa.

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

**Conceição Evaristo**

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos.

[...]

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

**Chimamanda Adichie**

## RESUMO

O presente trabalho surgiu através de intervenção elaborada perante o curso de mestrado do PROFLETRAS na UNIFESSPA. O objetivo dessa pesquisa foi ressignificar e valorizar a história e cultura negra, além do compartilhamento de uma prática antirracista, a partir da Literatura produzida por homens negros e mulheres negras, com a finalidade de propiciar condições para uma (re)construção positiva da identidade negra brasileira. O estudo contou com a participação da professora-pesquisadora e seus alunos, da escola E.M.E.F Eurides Santana, localizada no município de Parauapebas, Sudeste do Pará. A Literatura Negra Brasileira, nesse trabalho, é apresentada como contribuinte na formação de identidade do sujeito e a temática étnico-racial é abordada sob a premissa dos letramentos sociais e culturais, por visualizarmos significados culturais associados aos ideológicos. Para tanto, desenvolveu-se o projeto de intervenção “Encontros afro-literários-Meu mundo, nosso espaço em transformação” e adotou-se a pesquisa-ação como método investigativo e participativo para fins da concretização dos objetivos da pesquisa. Para obter os dados relevantes, os sujeitos da pesquisa responderam a um diagnóstico para sondagem acerca da visão que os mesmos têm sobre a inserção da cultura afro-brasileira no contexto escolar; participaram de encontros afro-literários, registrados em vídeo, por meio das rodas de leitura, interagindo com as leituras das obras escolhidas; e produziram fanzines com o tema “Carolinas: negritude, mulheres e resistência”, além de leituras diversas escolhidas pelos mesmos como interpretação e finalização dos projetos, associando, assim, as obras lidas com as questões abordadas. Os resultados finais demonstram um envolvimento dos alunos com as atividades propostas, proporcionando transformação no sentido da descolonização de mentes - para a construção da identidade negra -, e na autoidentificação do próprio pertencimento étnico-racial, além da conscientização de que branquitude não significa superioridade e nem negritude, inferioridade, mas sim, representações de identidades sociais.

**Palavras-chave:** Letramentos Sociais e Culturais. Literatura Negra Brasileira. Encontros afro-literários.

## ABSTRACT

This research is about an intervention elaborated during the PROFLETRAS master degree at UNIFESSP, in order that its objective is to reframe and value black history and culture, as well as share an anti-racist practice. It is based on Literature produced by black men and black women, for the purpose to provide conditions for a positive (re)construction of Brazilian black identity. In this sense, the teacher-researcher and her students, from a school named EMEF Eurides Santana and located in Parauapebas, Southeast of Pará state, participated of this study. Thus, the Brazilian Black Literature is presented as a contributor in the formation of the subject's identity and the ethnic-racial thematic is approached under the premise of social and cultural literacies for visualizing cultural meanings associated with ideological ones. In this purpose, the intervention project "Afro-literary encounters -My world, our changing space" was developed and I adopted the action-research as an investigative and participatory method for achieving the research objectives. In order to obtain relevant data, the subjects responded to a diagnosis about their view on Afro-Brazilian culture insertion in the school context; they participated in afro-literary meetings recorded on video, reading groups and interacted to readings previously chosen; at last, they produced fanzines with the theme "Carolinas: blackness, women and resistance". Besides fanzines production, they also interpreted different readings chosen by them to end the projects, associating their works to the issues addressed by the teacher-researcher. The final results demonstrated that students' involvement with activities providing, transformation towards mind's decolonization - for the construction of black identity-, and self-identification of ethnic-racial belonging. In addition, students became aware that whiteness does not mean superiority, as well as blackness does not mean inferiority, but social identities representations.

**Keywords:** Cultural and social literacies. Afro-Brazilian literature. Afro-literacy meetings.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 1º Encontro afro-literário.....	132
Figura 2 - Ornamentação do espaço para as oficinas (Heroínas negras brasileiras) .....	134
Figura 3 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 2º Encontro afro-literário.....	137
Figura 4 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 3º Encontro afro-literário.....	142
Figura 5 - Análise do resultado da pergunta-teste 01 sobre estereótipos racistas .....	143
Figura 6 - Análise do resultado da pergunta-teste 02 sobre estereótipos racistas .....	144
Figura 7 - Análise do resultado da pergunta-teste 03 sobre estereótipos racistas .....	144
Figura 8 - Análise do resultado da pergunta-teste 04 sobre estereótipos racistas .....	145
Figura 9 - Análise do resultado da pergunta-teste 05 sobre estereótipos racistas .....	146
Figura 10 - Análise do resultado da pergunta-teste 06 sobre estereótipos racistas .....	147
Figura 11 - Análise do resultado da pergunta-teste 07 sobre estereótipos racistas .....	147
Figura 12 - Análise do resultado da pergunta-teste 08 sobre estereótipos racistas .....	148
Figura 13 - Análise do resultado da pergunta-teste 09 sobre estereótipos racistas .....	149
Figura 14 - Análise do resultado da pergunta-teste 10 sobre estereótipos racistas .....	149
Figura 15 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 4º Encontro afro-literário.....	151
Figura 16 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 5º Encontro afro-literário.....	155
Figura 17 - Bilhete explicativo-6º encontro afro-literário .....	156
Figura 18 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 6º Encontro afro-literário.....	156
Figura 19 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 7º Encontro afro-literário.....	162
Figura 20 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 8º Encontro afro-literário.....	163
Figura 21 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 9º Encontro afro-literário.....	164
Figura 22 - Produção 1 do caderno expositor das fanzines .....	167
Figura 23 - Produção 2 do caderno expositor das fanzines .....	168
Figura 24 - Trechos da fanzines produzida por Malika.....	170
Figura 25 - Trechos da fanzine produzida por Ayoluwa.....	170
Figura 26 - Trechos da fanzine produzida por Zaíta .....	172
Figura 27 - Trechos da fanzine produzida por Rose Dusreis .....	174
Figura 28 - Trechos da fanzine produzida por Jarid de Jesus .....	176
Figura 29 - Trechos da fanzine produzida por Pretadotora .....	178
Figura 30 - Trechos da fanzine produzida por Masud.....	179
Figura 31 - Trechos da fanzine produzida por Mary Benedita.....	180
Figura 32 - Trechos da fanzine produzida por Kereema .....	182
Figura 33 - Trechos da fanzine produzida por Bitita.....	182
Figura 34 - Trechos da fanzine produzida por Amina.....	184
Figura 35 - Trechos da fanzine produzida por Queliamane .....	185
Figura 36 - Trechos da fanzine produzida por Shirley Paixão .....	187
Figura 37 - Trechos da fanzine produzida por Malika .....	188
Figura 38 - Trechos da fanzine produzida por Regina Anastácia .....	190
Figura 39 - Trechos da fanzine produzida por Malika .....	191
Figura 40 - Trechos da fanzine produzida por Natalina Soledad .....	192
Figura 41 - Trechos da fanzine produzida por Asantewa.....	192
Figura 42 - Trechos da fanzine produzida por Adichie Ribeiro.....	193
Figura 43 - Trechos da fanzine produzida por Aqaltune.....	194
Figura 44 - Registro das impressões de leitura apresentadas no último encontro afro-literário	195
Figura 45 - Registro 2 das impressões de leitura apresentadas no último encontro afro-literário .....	196
Figura 46 - Registro dos empréstimos realizados pelos alunos.....	197

Figura 47 - Caixa com fotos-cards dos autores mencionados .....	211
Figura 48 - Imagens do caderno expositor criado por A4 para a materialização de sua leitura	212
Figura 49 - Imagens dos slides criados por Dandara para a materialização de sua leitura .....	215
Figura 50 - Imagens do caderno expositor criado por Asantewa para a materialização de sua leitura.....	219
Figura 51 - Material de divulgação do Projeto ETC e TAL, o qual a aluna participou no Ensino Médio .....	222
Figura 52 - Reunião Projeto ETC e TAL .....	222
Figura 53 - Artes do projeto de 2018 e 2019: Três artes, uma para cada livro e autora.....	253
Figura 54 - Apresentação do Projeto 1 .....	264
Figura 55 - Apresentação do Projeto 2.....	264
Figura 56 - Postagem completa de Adichie Ribeiro.....	276

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Esquema das estratégias das oficinas dos encontros afro-literários .....	111
Tabela 2 - Transcrição da entrevista sobre Práticas de leitura e temas étnico-raciais.....	119
Tabela 3 - Transcrição da entrevista sobre Temas étnico-raciais.....	124
Tabela 4 - Digitalização de texto do sujeito Ayoluwa .....	199
Tabela 5 - Digitalização de texto do sujeito Zaíta.....	206
Tabela 6 - Oficinas dos Encontros Afro-literários .....	239

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Uma reflexão sobre Letramento, Alfabetização e Letramentos.....</b>	<b>29</b>
1.1 Letramento, um campo vasto .....	29
1.1.1 Letramentos Sociais e sua contribuição para a valorização da identificação cultural.....	31
1.2. A abordagem literária como prática social.....	35
<b>2. A Literatura Negra como fator de identidade cultural e a temática étnico-racial .....</b>	<b>40</b>
2.1. Negritude: um olhar histórico .....	40
2.1.1 Diáspora: as significações para o contexto da pesquisa .....	47
2.1.2 Literatura Negra: o olhar literário da negritude.....	53
2.1.3 As Leis 10.639/0310 e 11.645/08: aprovação e implementação diária no contexto escolar.....	68
<b>3. Contribuições dos Estudos Culturais para a temática étnico-racial.....</b>	<b>74</b>
3.1 Breve histórico sobre os Estudos Culturais .....	74
3.2 A literatura como fator de identidade cultural e a temática étnico-racial: uma abordagem dos letramentos culturais .....	81
3.2.1 As vozes da diáspora: uma produção cultural da diáspora negra.....	84
3.2.2 Letramentos Sociais em uma perspectiva cultural: que literatura ensinar? Quais textos ler? .....	94
<b>4. Metodologia e Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>102</b>
4.1. Pesquisa-ação em sala de aula.....	102
4.2 A roda de leitura como prática de letramentos .....	105
4.3 A escola, as ações desenvolvidas, os instrumentos da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa .....	107
4.3.1 Histórico e funcionamento da escola .....	107
4.3.2 As ações desenvolvidas e os instrumentos da coleta de dados.....	110
4.3.3 Os alunos participantes e o envolvimento nas ações desenvolvidas .....	113
<b>5. Apresentação e Análise de Dados.....</b>	<b>117</b>
5.1 Sondagem diagnóstica: apresentação .....	117
5.1.2 Sondagem diagnóstica: a visão dos sujeitos da pesquisa .....	118



5.2 As narrativas dos encontros afro-literários.....	130
5.2.1 A experiência vivenciada nos encontros afro-literários: a introdução .....	132
5.2.2 A experiência vivenciada no 2º encontro afro-literário: “meu mundo, nosso espaço em transformação-escrevivências em um quarto de despejo.”.....	136
5.2.3 A experiência vivenciada no 3º encontro afro-literário: “O racismo e as redes sociais - propagação das falácias. Unicórnios existem?” .....	141
5.2.4 A experiência vivenciada no 4º encontro afro-literário: “Heroínas Negras Brasileiras: o silenciamento, o protagonismo, a força e a resistência da mulher negra” .....	150
5.2.5 A experiência vivenciada no 5º encontro afro-literário: “sessão na escola: o perigo de uma história única”.....	152
5.2.6 A experiência vivenciada no 6º encontro afro-literário: “Insubmissas lágrimas: o silenciamento, o protagonismo, a força e a resistência da mulher negra” .....	155
5.2.7 A experiência vivenciada no 7º encontro afro-literário: “sessão na escola- filme menino 23, infâncias perdidas no brasil” .....	159
5.2.8 A experiência vivenciada no 8º encontro afro-literário: “Escrevivências de uma vivência em pele negra” .....	162
5.2.9 A experiência vivenciada no 9º encontro afro-literário: “Carolinas: negritude, mulheres e resistência”.....	164
5.3 Fanzines.....	168
5.3.1 Algumas fanzines produzidas pelos alunos.....	169
5.3.2 Leitura e Identidade: o local essencial da subjetividade .....	169
5.3.3 Leitura e Identidade: a Literatura .....	177
5.3.4 As escrevivências da realidade: a literatura da vida real.....	179
5.3.5 A literatura como prática social: a abordagem de temas étnico-raciais .....	186
5.3.6 A literatura como prática social: a descolonização de mentes .....	191
5.4 O Encontro Final: as vozes das margens erguem os gritos emudecidos .....	195
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>225</b>
<b>Referências .....</b>	<b>231</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>239</b>
<b>Anexo A - Oficina dos Encontros Afro-literários .....</b>	<b>239</b>
<b>Anexo B – Diagnóstico para sondagem .....</b>	<b>249</b>
<b>Anexo C – Termo de autorização de uso de imagem de menor de idade ...</b>	<b>252</b>
<b>Anexo D – Artes do Projeto .....</b>	<b>253</b>
<b>Anexo E – Questionário sobre práticas de leitura utilizado como roteiro para parte da entrevista de 21 alunos .....</b>	<b>254</b>
<b>Anexo F– Texto da professora pesquisadora, o qual originou os encontros afro-literários .....</b>	<b>255</b>

<b>Anexo G – Perguntas para discussão .....</b>	<b>258</b>
<b>Anexo H - Momentos de apresentação do projeto à comunidade com a colaboração de outros alunos e professores da instituição .....</b>	<b>264</b>
<b>Anexo I- Alguns contos produzidos por Zaíta .....</b>	<b>265</b>
<b>Anexo J- Postagem completa de Adichie Ribeiro abordando a sua leitura de forma crítico-reflexiva.....</b>	<b>276</b>

## Introdução

A presente dissertação, desenvolvida com alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eurides Santana, no município de Parauapebas-Pará, surgiu pela constatação da falta de leitura de obras de autores e autoras negras em sala de aula, nos chamados enCONTRoS literários, encontros organizados por mim, na função de Professora de Língua Portuguesa na referida escola e também mestranda. Os encontros tiveram início em 2018, com todas as turmas de nonos anos. Inicialmente o nome da arte era desta forma, em alternância entre maiúsculas e minúsculas, pois enfatizava-se a questão de termos iniciado as atividades em decorrência de leituras de contos de autores diversos.

É importante ressaltar que em 2018, sob nova orientação do PROFLETRAS iniciei o trabalho de mestrado com o projeto enCONTRoS literários, com leitura da obra de Clarice Lispector, *A hora da estrela*, relacionando-a a outros contos diversos, tais como *O espiral*, de Giovani Martins; além de trechos do livro de Carolina Maria de Jesus, *O quarto de despejo*.

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a prática, após as leituras realizadas fizemos diversas atividades, tais como jornal literário, livro de contos, propaganda de livros em vídeo, entre outras. Entretanto, o professor orientador precisou se desligar do programa, e apesar da prática do projeto em sala de aula ter surtido um efeito transformador, não consegui relacionar a teoria ao trabalho desenvolvido, e na mudança de orientação, decidimos- eu e a nova orientação- por ajustes consideráveis e iniciei um novo projeto de intervenção.

Assim, esse primeiro formato dos encontros acentuou a minha percepção da falta de leitura de obras de autores e autoras negras em sala de aula, a qual derivou em outras: a minha visão do subalternizado na sociedade, o qual, muitas vezes, possui a identidade de negro, pobre e/ou excluído por alguma outra diferença, e a constatação da minha não abordagem das relações étnico-raciais para a formação da identidade de quem não aprendeu a ouvir a sua história contada pelos seus, e sim pelos outros.

Em minha prática pedagógica, enquanto professora de Língua Portuguesa, negra, mediadora dos enCONTRoS literários, além de trabalhar com projetos desde o início de minha formação em 2006, portanto, envolta à diversas leituras, não cogitava abordar as temáticas étnico-raciais, ou obras escritas por autores e autoras negras, ou mesmo

mencionando a temática, fazendo valer a Lei Nº10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil.

Nesse sentido, em minha prática docente, a Literatura era abordada apenas nos invólucros dos clássicos escritos por autores brancos. Desta forma, não reconhecia a vivência da população negra em narrativas literárias. Eu não me reconhecia como negra ou simplesmente não importava em me colocar sempre dentro da perspectiva de ser mulher e negra, uma vez que a infância, sendo uma menina negra, não me fez amar a minha cor e nem conhecer e valorizar a minha identidade.

Após o contato com a Literatura Negra reavaliei minhas ideologias, e o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) auxiliou na descoberta de novos sentidos para a minha caminhada. O conhecimento sobre mim, enquanto pessoa, e enquanto profissional, se alargou à medida que me senti vazia de alguns aspectos que considerava essenciais. É certo que a literatura, bem como os livros, sempre foram motores para a condução de minha caminhada como pessoa, cidadã e profissional.

Devo admitir, pois, que, em minha infância e adolescência, os livros foram o alento para os medos e para o refúgio do racismo enfrentado diariamente. Eu sempre fui forte. Ao lembrar de mim quando criança, sei o quanto tive de reunir forças para sair de casa e enfrentar os olhos dos outros, muitas vezes apenas os olhares, enviesados, desdenhosos, como se eu estivesse ocupando um espaço no mundo que não me pertencia, outras vezes, e na maioria delas, me deparava com as piadinhas com cabelo e cor. À assobios de “cabelo de bombril”, “cor de urubu” de desconhecidos na rua à “arruma assim”, “tem um buraco aqui, ele é feio assim mesmo?”, de conhecidos, amigos com sorrisos de cantos, que achavam engraçado tocar em meu cabelo.

Todas essas vivências fizeram com que meus olhos não gostassem do que viam no espelho que refletia a minha imagem. E os livros, sendo refúgio, abrigaram-me. Ao fugir das pessoas e de suas falas e olhares hostis, eu aprendi a encontrar diversos caracteres nas obras literárias. Conheci *Pollyanna*, que me fez sempre tentar ser contente em meio às tristezas de ser como eu era; Conheci *Elizabeth Bennet* que se enganou sobre o caráter de seu amado e por orgulho quase o perdia, eu precisa ver além do que os outros apresentam.

Conheci *Ivan Ilitch*, *Gregor Samsa*, e a família de Fabiano e a cadela Baleia, e comecei a duvidar do jogo do contente de *Pollyanna*; mais tarde *Raskonikov* e suas ações

e devaneios me fizeram ter empatia pelos outros, mesmo em meio a uma questão considerada imoral; Conheci Macabea, e nela me vi ultrajada, mas sem saber bem o porquê, eu ainda sentia, mas não entendia; mas foi *Atticus Finch*, um homem branco, advogado, que enfrentou toda uma cidade preconceituosa e lutou para libertar um negro da pena de morte, que me comoveu.

Decerto que minhas leituras de meninas ternas, tais como *Pollyanna*; *Ayesha, a bem amada de Deus*"; "A princesinha"; *Annie*; as irmãs *Jo, Amy, Beth e Meg* de *Mulherzinhas*; *Matilda*<sup>1</sup> e algumas mais, formaram a minha característica de alienamento. Entretanto, leitura - apenas como forma de me esconder do mundo - ficou como parte formadora de minha identidade de leitora, e ao ver que toda uma sociedade escolheu não absolver um inocente, simplesmente por ser negro, me fez olhar para fora de mim, para a realidade que eu estava inserida.

Ao conhecer *Atticus*, conheci também sua filha, *Scout*. Na verdade, é ela quem narra e apresenta seu pai, e ao enxergar o preconceito pelos olhos de Scout organizei mais meus sentimentos com relação aos outros e a mim mesma e continuei aprendendo para mim, isso que chamo de formar meu caráter, meu modo de ver as coisas. No "conto de fadas" em que eu vivia, iniciou-se o processo de identificação, sem que me apercebesse.

Portanto, a empatia pelo outro veio apenas pela leitura, pois as palavras racistas que sempre ouvi desde a infância eram difíceis de lidar e cada dia "o jogo do conteúdo" se tornava mais difícil. Aprendi a me defender e aprendi a discernir o outro pelas e nas leituras. Nunca havia me visto, e nem me procurado, afinal eu queria outra forma de mim, e na Literatura lida por mim não existia negros e negras que fossem bem-sucedidos, eles não existiam; na verdade, nunca havia me defrontado com eles.

---

<sup>1</sup> Em ordem de citação: **Pollyanna**, é uma personagem da obra de mesmo nome, de Eleanor H. Porter, publicado em 1913; Elizabeth Bennet, é uma personagem romance **Orgulho e Preconceito** da escritora britânica Jane Austen, publicado pela primeira vez em 1813. Ivan Ilitch, personagem da obra **A morte de Ivan Ilitch**, é uma novela de Liev Tolstói, publicado pela primeira vez em 1886; Gregor Samsa, personagem da novela **A metamorfose** de Franz Kafka publicada pela primeira vez em 1915; Fabiano e a cadela Baleia, personagens do romance **Vidas secas** do escritor brasileiro Graciliano Ramos, publicado em 1938; Raskonikov, personagem do romance **Crime e Castigo** do escritor russo Fiódor Dostoiévski publicado em 1866; Macabea, personagem de **A Hora da Estrela** da escritora brasileira Clarice Lispector Atticus Finch e Scout, são personagens do romance **O sol é para todos** escrito por Harper Lee em 1960; **Ayesha, a bem amada de Deus**, de mesmo título da autora Norma R. Youngberg; **A princesinha**, livro de mesmo nome de Frances Hodgson Burnett; **Annie**, de Thomas Meehan; as irmãs Jo, Amy, Beth e Meg de obra **Mulherzinhas**, de Louisa May Alcott publicado em 1868; e **Matilda**, com o título de mesmo nome é um livro de literatura infantil de autoria do escritor britânico Roald Dahl, publicado em outubro de 1988.

Na perspectiva de procura por algum objeto que me motivasse, decidi por buscar autorias negras, pois a Literatura Negra me possibilitou o encontro com dores, emoções, alegrias e vivências que também eram e são minhas, de minha família, de alguém próximo a mim. Sempre amei a Literatura, e mesmo convivendo com livros desde sempre, não tinha me defrontado com essa leitura em específico, e não havia pensando na possibilidade de trazer para a sala de aula textos de mulheres e homens negros. Não tive contato com autoras e autores negros na escola, tanto no ensino fundamental e quanto no médio.

Conheci a Literatura Negra recentemente, e foi nessa procura que descobri *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Trata-se da escritora que relatou suas mazelas em uma obra que foi fenômeno de vendas no Brasil e no exterior, uma mulher negra que, ciente de suas dificuldades para a sobrevivência diária, catava papel no lixo para o sustento de seus filhos. Uma mulher que, mesmo em meio “ao quarto de despejo” em que se encontrava, não deixou de ser lúcida frente às dificuldades e aos desmandos governamentais que os fazia permanecer sendo os excluídos, à margem.

*O quarto de despejo, diário de uma favelada* foi a primeira obra da minha pesquisa, do meu projeto particular de leitura, e que imediatamente, após o ler, modificou a minha forma de ver a vida, as pessoas e a mim. Algo foi rememorado, recordei-me de minha infância e de minha tentativa de ser sempre forte ao sair do meu “porto seguro” que era a leitura literária e enfrentar as saídas de casa, o mundo real.

Hoje eu atribuo nomes às pessoas que me apelidavam, riam de minhas características negróides<sup>2</sup>, e ainda se autodenominavam verdadeiras, pois eram capazes de falar que apenas falavam na minha frente o que qualquer pessoa pensaria, mas não teriam coragem de dizer pessoalmente, ou seja, agora eu reconheço a nomenclatura correta: os racistas e os que reproduziam o racismo; eles sempre estiveram perto de mim, ou faziam parte do meu convívio ou eram apenas os transeuntes das ruas, nas quais eu andasse.

Ao conhecer Carolina Maria de Jesus, percebi que sua história de vida representa uma parcela da sociedade que é subalternizada, e me reconheci sendo parte intrínseca da população representada. Observei-a sendo forte, resiliente e batalhadora, mas, em alguns

---

<sup>2</sup> Neste estudo entende-se o significado do termo com referência à forma utilizada por Munanga (2018), ou seja, aspectos físicos referentes à população negra.

momentos querendo desistir da vida, presenciar a morte e insistir em sair do “quarto de despejo”.

Ao terminar a leitura, conheci a Carolina que acreditou que viveria na “Casa de Alvenaria” e continuaria com as glórias da produção do primeiro livro, mas foi esquecida, relegada à alcunha de negra favelada e não reconhecida como escritora. Percebi o mundo da mesma forma de quando criança, e apesar de as lembranças não serem boas, eu decidi olhar para as lembranças ruins e ainda que doloridas fazer delas minha bandeira de luta.

A partir da leitura de *O quarto de despejo* vieram outras. Reconheci os oprimidos que nunca havia visto, apesar de sempre estarem ao meu lado ou em mim. Eu havia apagado, em defesa, a minha parte negra, e nesse apagamento, meu amor por mim mesma apenas se acentuou quando eu diminuí meus traços identitários a tal ponto que meus traços negróides iam desaparecendo, e tal apagamento era o sinônimo da minha beleza. E essa constatação apenas se deu após a leitura de autorias negras. Estava ocorrendo um desconforto em ser eu, em ser professora, e em não abordar o que eu estava conhecendo, em não falar de Carolina, de minha identidade, de expô-la.

O primeiro impacto, em ser professora, surgiu na disciplina Alfabetização e Letramentos, quando explanei acerca do meu possível projeto de dissertação de mestrado, o qual tratava-se de um método de abordagem dos descritores de língua portuguesa em sala de aula, pois os considerava o melhor, e senão o único método possível para o trabalho eficiente com a compreensão e interpretação de texto de leituras literárias. Tinha como foco estudar as obras e apresentá-las aos alunos como questões que se enquadrassem nos moldes de interpretação de cada descritor de língua portuguesa.

Ao terminar a arguição, a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áustria Rodrigues Brito fez algumas perguntas perspicazes que ecoaram em minha mente por algum tempo, indagações como “De que lugar estás falando em seu projeto? E como se identifica no mundo biossocial? Para quem é a sua pesquisa? Quais os impactos da sua pesquisa?”. As referidas perguntas não foram respondidas de imediato e tampouco poderiam, mas serviram para que eu refletisse sobre o porquê da escolha e insistência pelo tema, mesmo percebendo que o meu objetivo era o treino e o alcance de melhores notas de meus alunos nas avaliações externas.

A ausência de respostas acerca das minhas ideias de projetos de ensino na perspectiva social, e do outro, perpassava pela falta de identificação de minha identidade. Não me via como sujeito, apenas exercia mecanicamente as ordens governamentais sem

reflexão sobre a ação realizada. Mesmo pensando realiza-las de forma satisfatória, após as indagações realizadas pela professora, resolvi pesquisar acerca de como eu poderia abordar o tema, pois não desisti e nem me senti incapaz de seguir em frente com o projeto apresentado, apenas precisava ter as respostas para as perguntas direcionadas para mim. Decidi pesquisar o que diversos autores consideravam relevante a respeito do tema.

Com poucas pesquisas descobri o motivo das perguntas: meu tema tinha um fim em si mesmo, e nenhuma delas visualizava meu aluno como pessoa com suas identidades dentro de um contexto cultural, eu os via como máquinas, as quais precisavam dar resultados da mesma forma que eram exigidos de mim. De maneira que estava perpetuando o delírio maniqueísta citado por Frantz Fanon (2018) e rearticulado por Bhabha (2019, p.82) em “O local da cultura” quando este cita a alienação no interior da identidade, violência política e psíquica que passa o colonizado.

A partir daquele momento decidi que elaboraria um novo projeto e colocaria um pouco de Carolina, e a decisão final ocorreu na disciplina Gramática, Variação e Ensino, com o prof. Drº Gilmar Bueno. A obra *O quarto de despejo* foi uma sugestão de leitura do professor, e sua forma de falar de uma narrativa, a qual havia modificado minha vida, me fez decidir por tê-la como referencial. E a descoberta de mim sobre mim se intensificou com o trabalho final proposto pelo professor: um memorial em que relacionássemos nossa vivência, enquanto profissionais, com a leitura, escrita, gramática e literatura.

Eu falei de dores, medos e dedos apontados pelo racismo. Identifiquei-me de uma forma que nem imaginava que ainda existia resquícios e percebi o quanto a literatura tinha me deixado viva. Então decidi firmemente que olharia com os meus olhos para meus alunos.

Ao me distanciar da cultura europeia predominante, percebi o preconceito em minha sala de aula. Meninas resignadas e quietas passando por transição capilar e tendo de ouvir chacota pela simples decisão de ter o seu próprio cabelo em sua forma natural. Meninos não gostando de serem chamados de neguinhos, mas também resignados por medo de perderem a sua turma.

Presenciei brigas e desafetos, menosprezo pelo outro na utilização da palavra negro e negra como xingamento. Visualizei o dia a dia da escola permeado de preconceitos e estereótipos sobre os negros, revelados por brincadeiras e comentários maldosos, sendo perceptível a falta da abordagem constante a respeito de aspectos da



cultura afro-brasileira como forma de conscientização, positivação e construção de identidades.

A decisão pelo tema Literatura Negra, portanto, se deu antes mesmo de este ser o tema de minha dissertação. Partiu de meu processo de identificação cultural com o reconhecimento da minha identidade negra; e o desejo de que a leitura literária seja mais do que aspectos mecânicos, e sim mais formas e maneiras de proporcionar e dar espaço a vozes sempre esquecidas e estigmatizadas, o que fez com que eu apresentasse Carolina Maria de Jesus e muitas outras mulheres fortes da Literatura Negra para meus alunos e minhas alunas.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende as linguagens como “[...] construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p.61), desta forma, entende-se que a abordagem literária em sala de aula está intrinsecamente vinculada às questões culturais da sociedade. E apesar de estarmos vivendo, o que acredito ser um descompasso quanto à valorização da educação e cultura, considero de extrema importância dar o devido espaço às leituras de autorias subalternizadas, e que fogem do estereótipo do clássico, justamente pela sua não representatividade.

Desta forma, o projeto de intervenção, aplicado em sala de aula, “Meu mundo, nosso espaço em transformação: cultura e identidade negra” nasceu com o objetivo de propiciar condições para a construção da identidade da população negra na atualidade, além do compartilhamento de uma cultura antirracista a partir da leitura de obras literárias de autoria negra nos chamados encontros afro-literários, visando a valorização da cultura, história e empoderamento da população negra. O projeto trouxe os pronomes MEU e NOSSO de forma significativa, revelando uma relação que caminha de mim (o EU) para o geral (o NÓS, eu, meus alunos, a sociedade), de maneira que a minha descoberta enquanto ser social, negra e subalternizada gerou uma ampliação do meu mundo.

A visão de minha existência, enquanto eu mesma, sempre na tentativa de lidar com os padrões hegemônicos impostos pela sociedade, responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, e isso se constitui literário, pois nas descobertas de nós mesmos descobrimos o outro, o outro que é diferente de nós. Nesse sentido, Compagnon (2009) argumenta que a literatura oferece um meio de transmissão,

preservação da experiência dos outros. “Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.” (COMPAGNON, 2009, p. 47), por isso a literatura deve ser lida e estudada.

Foi na experimentação dos possíveis, na leitura literária, que me percebi em outros olhos, me visualizei e indaguei-me. As obras escolhidas para o projeto consolidaram experimentação em concretude. Carolina Maria de Jesus, em seu “Quarto de despejo” revelou-me uma conscientização a respeito do outro e de mim, enquanto sujeito (ou não sujeito) no mundo. A fome é amarela, e amarelo também é o desconhecimento de si enquanto pessoa destituída de sua cultura, de tudo o que é pertença, a máscara branca usada sem percepção sensorial do eu.

Portanto, sendo a literatura um exercício do pensamento, a leitura de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, conectou-me com dores e vivências de mulheres que mudaram minha vida sem que houvesse, assim como afirma Compagnon (2009, p.53) “[...] uma razão determinada para isso, sem que o efeito da leitura possa ser reconduzido a um enunciado da verdade.” A possibilidade literária, pois, nos conecta com o outro. E *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, me apresentou mulheres negras, fortes, que sofreram o apagamento de suas histórias.

Isto posto, no entendimento do mecanismo de apagamento das narrativas de vidas destas mulheres, percebi que nós, mulheres e homens negros, apenas mantemos nossa identidade com uma luta constante contra um sistema que é simbólico, mas de uma veracidade e ferocidade que estraçalha e mata.

Foi nessa descoberta, nessa relação de alteridade que o texto literário de *O quarto de despejo* (onde eu me encontrei, vi, e muitas vezes permaneço), me fez decidir tirar as máscaras e percorrer a travessia para tornar-me quem nunca fui: eu mesma. E nessa tentativa, esse trabalho buscou entrelaçar a literatura de autoria negra na perspectiva de ressignificação de como percebemos a população negra na sociedade.

Diante disso, este trabalho tencionou discutir a importância de se abordar as temáticas étnico-raciais em sala de aula, contribuindo desta forma para a construção da identidade dos alunos e alunas negras e também como um espaço de conhecimento, debate e respeito acerca das histórias contadas sob a perspectiva da população negra, a qual ainda possui uma recepção marginalizada da escrita, assim como suas vivências.

Além de propiciar um espaço para o aumento da consciência de que branquitude não significa superioridade e nem negritude, inferioridade, mas sim representações de

identidades, uma vez que “[...] o resgate da memória coletiva e da história da humanidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca [...]” (MUNANGA, 2008, p.12), nesse sentido o projeto de intervenção abarcou a todos os alunos do nono ano, os quais se propuseram participar.

Todavia, cientes de que ainda nos é preciso problematizar a visão eurocêntrica, a qual valoriza o conhecimento sob formas de letramentos ocidentais, que prevalece nos contextos escolares e na sociedade como um todo; e que os efeitos da escravidão ainda refletem no modo sociocultural em que abordamos a leitura e escolhemos os autores, é que na seção I desta pesquisa faz-se uma reflexão sobre letramento, alfabetização e letramentos, onde se discute a origem do(s) letramento(s) com destaque aos letramentos sociais na perspectiva ideológica e cultural das práticas letradas.

De modo que acreditamos que os Letramentos Sociais possam propiciar interação, que incidem na valorização das singularidades das práticas culturais presentes nas escritas de autoria negras abordadas no projeto de intervenção, e em toda forma de abordagem em sala de aula ou fora dela, uma vez que a aprendizagem, segundo Street (2014) possa estar associada a níveis profundos de significados, poder e crenças culturais, à questões ideológicas, portanto.

A Literatura, nesse viés, é abordada na perspectiva da prática social e vista como contribuinte na formação da identidade, além do que a temática étnico-racial é abordada sob a premissa dos letramentos culturais, justamente por não visualizarmos os significados culturais desassociados das questões ideológicas.

Na seção II, aborda-se a Literatura Negra como fator de identidade cultural e a temática étnico-racial. Para tanto, pontua-se o contexto histórico do movimento Negritude e as possíveis significações do conceito de diáspora para o alicerçamento da Literatura Negra neste estudo. Nesse sentido, apresenta-se um corpus teórico de uma Literatura que se subjaz na prática social e atrela-se aos Letramentos Sociais, Culturais e às temáticas étnico-raciais, no que concerne à Literatura Negra, como meio de visualização de uma literatura que se concretiza no campo social, o qual permite a humanização de si e do outro, e a significação e ressignificação de identidades à margem na sociedade eurocêntrica.

Na seção III, são abordadas as contribuições dos Estudos Culturais para a temática étnico-racial, a fim de aprofundar a perspectiva do que se nomeia cultural. Logo em

seguida, em “as vozes da diáspora” apresentamos uma produção cultural da diáspora negra na voz de autoras negras, a qual norteou a abordagem inicial do projeto em sala de aula. E sempre entrelaçando os letramentos sociais e culturais, discutimos qual literatura ensinar e quais textos ler, na premissa de qual ideologia norteia tais escolhas.

Na seção IV, Metodologia e contexto da pesquisa, apresenta-se o ponto norteador do estudo: a pesquisa-ação, no qual são expostos seus fundamentos, conceitos e histórias, e também tenciona-se demonstrar qual a base para sua utilização nessa pesquisa que se declara de ação, no sentido de envolvimento e transformação. Além do histórico e funcionamento do local da pesquisa, para em seguida abordarmos as ações desenvolvidas e os instrumentos da coleta de dados.

E na seção V, apresenta-se e discute-se os dados angariados, desde as entrevistas, questionários, produções das fanzines elaboradas pelos sujeitos da pesquisa até a transcrição das narrativas dos momentos vividos dentro dos encontros afro-literários, e por fim, as transcrições das apresentações de suas leituras no denominado encontro final, de forma que as análises constituem-se de exposição analítico-descritivas dos encontros afro-literários e das produções advindas destes.

Para as discussões propostas utilizamo-nos de autores como Street (2014); Kleiman (1995); Canclini (2015); Hall (2003;2019), (2019);Tadeu da Silva (2019); Woodward (2018; 2019); Fanon (2008); Bhabha (2019); Matterlart e Neveu (2004); Sanches (2011); Cevasco (2003); Munanga (2019); Bernd (1988 a; 1988b); Petit(2013); Cuti (2010); Pereira (2015); Cavalleiro (2001); Lajolo (2001; 2008) entre outros.

E nesse sentido de ressignificação e alteridade<sup>3</sup>, a seguinte pesquisa se apresenta como da junção de todos os outros seres humanos, e essa é a nossa feitura, como afirma Todorov (2014, p. 23), e assim como ele, hoje, eu sei por que amo a literatura. Ela me ajuda a viver.

---

<sup>3</sup> Neste estudo entende-se o significado do termo com referência à forma utilizada por Petit (2004) em que esta verifica o diálogo com o outro na relação texto, leitura e indivíduo, responsável pela construção de si mesmo, de sua identidade, descobertas, formando sujeitos de seus destinos e Compagnon (2009) em que este argumenta que a literatura oferece um meio de transmissão, preservação da experiência dos outros.

## 1. Uma reflexão sobre Letramento, Alfabetização e Letramentos

### 1.1 Letramento, um campo vasto

Tendo o letramento como uma forma de prática social, considera-se a necessidade de deslindar alguns apontamentos quanto ao construto teórico adotado neste capítulo. Primeiro explicitaremos o conceito de letramento dentro de sua abrangência, sua importância como prática social na escola e fora dela. Logo após delimitaremos o olhar para os letramentos sociais de Street (2014) e as implicações deste para o processo de identidade cultural. Além da importância da abordagem da literatura como prática social.

Letramento, nas palavras de Soares (2017, p.72), “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social [...]”, de forma que, práticas e contextos diversos são tidos como letramento. Tratar de letramentos, todavia, é adentrar em um campo amplo de natureza complexa do assunto.

No Brasil, o termo letramento surgiu em 1986, sendo usado por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A partir deste fato, outros estudiosos da área passaram a usar o termo letramento. Silva (2011, p.22) diz-nos que “Mary Kato parece associar o termo letramento ao domínio individual da linguagem escrita [...]” ao associar a “habilidade de usar a língua na sua variedade culta” como um resultado do letramento. Silva (2011) ainda infere que, de acordo com esse contexto, “é letrado aquele que domina essa variedade da língua” (SILVA, 2011, p. 22).

Sobre o letramento como prática social, Kleiman (1998) diz que:

Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de Planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita [...]. (KLEIMAN, 1998, p.81)

A proposição de Kleiman deixa evidente que se veja a própria prática social de leitura e escrita, e os eventos em que ela ocorre, como letramento; portanto, caminha além da aquisição do código da escrita, ou seja, a alfabetização.

A mesma autora, em 1995, em seu livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” ressalta a complexidade em conceituar o termo letramento, afirmando que a palavra letramento, cunhada por Mary Kato, ainda não

estava dicionarizada em função de sua “complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio” (KLEIMAN, 1995, p.17).

Já Soares (2017) aponta que o conceito de letramento surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão e que na “na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados” (SOARES, 2017, p.35), mas que a invenção do letramento entre os diversos autores brasileiros que estudam o tema se deu por caminhos diferentes de outros países. Soares (2017) argumenta que:

Enquanto em outros países a discussão do letramento-*illiteracy*, *literacy* e *illiteracy*- se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização (..) no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento[...]. ( SOARES, 2017, p.36)

Diante do exposto, notamos que a noção de letramento por Soares está intimamente ligada à de alfabetização, apesar de ocorrer uma junção inadequada e inconveniente desta fusão, de tal forma que, há o reconhecimento da distinção em meio à indissociabilidade e interdependência dos dois processos.

A afirmação é evidenciada quando a autora diz que a alfabetização, a aquisição do sistema convencional da escrita e letramento, e o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de práticas sociais de leitura e escrita distinguem-se em relação aos objetos de conhecimento e aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, além do ensino desses objetos.

Soares (2017) ainda afirma que:

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2017, p. 64)

Em suma, além da relação entre conceitos de alfabetização e letramento, ainda se tem as atribuições de significados diversos que o termo letramento vem angariando. Santos e Paz (2014) enfatizam que não podemos ter a visão do letramento como singular. “Assim podemos compreender que o letramento pode ser visto como múltiplo, crítico,

ideológico, cultural, dêitico, digital, entre outros [...]” (SANTOS E PAZ, 2014, p. 3949), os quais enfatizam a multiplicidade de letramentos.

Em relação à alfabetização e letramento, Street (2014, p. 40) pontua que “o próprio letramento, além disso, varia com o contexto social.” E ainda no prefácio desta obra – “Letramentos sociais, Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” - já se tem um argumento contundente a respeito da escolha pela abordagem ideológica, uma vez que em oposição ao modelo autônomo de letramento, o autor defende o modelo ideológico por compreendê-lo em termos de práticas concretas e sociais, tendo, portanto, a visão de que as práticas letradas são produtos da Cultura, da História e dos discursos.

Por conseguinte, adotamos a visão, neste estudo, de um letramento como plural, visto que a língua não é única e homogênea, mas interligada social e individualmente na prática, e esta prática concentra-se em meio à complexidade da vida moderna. Deslindado o tema acerca de letramentos como plural, refletimos sobre a importância dos letramentos sociais e o modelo ideológico, os quais apresentam princípios centrais à perspectiva do processo de identificação cultural, um dos pontos norteadores dessa pesquisa.

### **1.1.1 Letramentos Sociais e sua contribuição para a valorização da identificação cultural**

Na abordagem do modelo autônomo, o termo letramento é visto de forma isolada e independente e, por isso, pressupõe apenas uma direção para as práticas em qualquer contexto/grupo social. Logo, não se observa o real sentido das práticas letradas; já o modelo ideológico, proposto pelos Letramentos Sociais de Street (2014), ao valorizar os usos da escrita e da leitura como práticas sociais, opõem-se ao modelo autônomo, uma vez que abarcam um novo conceito de letramento, sendo que, por serem de natureza plural, reenquadram os estudos sobre o tema ao destacar a complexidade da vida social.

Portanto, os letramentos sociais se distinguem por proporem uma multiplicidade de letramentos associados aos vários estilos de vida, uma vez que as práticas letradas ocorrem em variados contextos e apresentam propósitos e funções diferentes de leitura e escrita. Desta feita, estas são inseridas em um contexto, no qual são lhe conferidos significados e legitimidade por se tratar da concretude dos contextos sociais reais, autênticos.

E ao avançar sobre questões cognitivas da aquisição do letramento, o modelo ideológico visualiza as práticas letradas como produto da cultura, da história e dos discursos, como citado anteriormente; nesse sentido, Street (2014) se contrapõe ao modelo autônomo, pois este apresenta uma postura em que “se representa a si mesmo como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural.” (STREET, 2014, p.146). De maneira que a ênfase dada pelo autor é que estamos “falando, sim, é de modelos e pressupostos concernentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relação ao poder.” (STREET, 2014, p.146).

O que se estabelece como uma verdade, uma vez que no contexto escolar e em qualquer outro, as relações de poder ditam normas, e para além da técnica, Street (2014) argumenta existir diversas formas, pelas quais a aquisição do letramento afeta a sociedade. Ele pontua que em grupos sociais com mínima exposição anterior ao letramento, o mais latente sobre as pessoas será o impacto da cultura; é, pois, frequente nesse processo envolver o que o autor chama de “valores ocidentais para sociedades não ocidentais” (STREET, 2014, p.45) denominado convenientemente de letramento colonial.

Entretanto, nem sempre a transmissão do letramento é de uma sociedade externa para outra não letrada. O autor salienta que são muitos os casos em que um grupo dominante “se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa sociedade a subalternos dela.” (STREET, 2014, p.45); todavia, os letramentos sociais distanciam-se dessa perspectiva do letramento dominante, uma vez que norteiam uma aquisição/transferência de letramento lúcida da cultura apresentada e ciente da relação de poder, a qual vai além dos aspectos técnicos.

Ao incorporar questões complexas como poder, identidade e práticas culturais a teoria dos letramentos sociais interessa para pesquisas na perspectiva transcultural apresentada no sentido de, por ser ideológica esteja relacionada à questões sociais que redimensionam uma abordagem que vai além dos muros da escola, preocupando-se com questões, as quais não se desvinculam do contexto social, reafirmando a assertiva de que “no campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p.161).

Ao deslocar a crítica realizada por Street à pedagogização do letramento enquanto função na sociedade estadunidense para o contexto brasileiro percebe-se uma semelhança



latente, simplesmente, por assim como nos Estados Unidos, verifica-se no Brasil a presença de um letramento pedagogizado e organizado em torno da premissa descrita por Street (2014) quando diz que:

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. O letramento, nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola [...]. (STREET, 2014, p.141)

A noção ideológica citada tem a função de desvirtuar responsabilidades com ideia encapsulada de neutralidade ou uma suposta força de vontade de quem sempre está tentando organizar o espaço, mas insiste em dificultar um plano bem elaborado quando se trata da relação de subalternização e dominação. Em contraposição à declaração descrita acima, e na consonância dos construtos teóricos aos letramentos sociais, extrai-se do texto de Street (2014) uma afirmativa direcionada para a construção dessa pesquisa. A saber, segundo o autor:

Um grande volume da pesquisa atual em etnografia do letramento começa a explorar as associações e identidade e lutas pelo poder. Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (STREET, 2014, p.149)

É com base na proposta de Street, dentro de um modelo ideológico de letramentos que esta pesquisa tenciona a sua elaboração. Nesse sentido, a leitura dos textos escolhidos, as propostas de escritas e o diálogo traçado são definidos dentro da ideologia, “na relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos.”, não nos prendendo, portanto, ao compromisso com as técnicas sistemáticas instrutivas, mas com uma visão “culturalmente sensível e politicamente consciente.” (STREET, 2014, p.143), desejosos de que as paredes da sala de aula se tornem as paredes do mundo e que preconceitos sejam quebrados para que a metáfora se torne real.

Dito isto, é nesse sentido de reconhecimento de uma multiplicidade de letramentos e reconhecendo-os relacionados a contextos culturais específicos - sempre associados às

relações de poder e ideologias - que a abordagem dos letramentos sociais se faz necessária e pontual para a contribuição da valorização do processo de identificação cultural abordado nesse estudo.

Em “Perspectivas interculturais sobre o letramento”, Street (2007) afirma ser as práticas de letramento constitutivas da identidade e da personalidade, enfatizando que “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466).

Nesse viés, ao visualizamos as sociedades ocidentais, ideologicamente organizadas em posições de dominação e subordinação, tendo o letramento dominante como apartação do indivíduo, usuário da língua, o qual faz parte de instituições e está envolto à concepções sociais mais abrangentes, entendemos que os “[...] os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia.” (STREET, 2007, p. 475).

É perceptível que o predomínio de uma cultura dominante em dados espaços renegue ou deixe em segundo plano as subalternizadas, e no contexto escolar não seria diferente, sendo que esse espaço é um recorte da sociedade. E em locais, nos quais a norma estabelecida em situações de privilégio é incapaz de compreender o espaço do outro, pode ocorrer ações discriminadoras, preconceituosas e reprodutoras de estereótipos que não reconhecem ou desvalorizam a voz do outro, e por vermos o espaço escolar como o local de formação de identidades e/ou vivências, este se constitui em um lugar cultural e político de enfrentamento na luta contra a alienação cultural.

Nesse prisma, as culturas subalternizadas fora da escola são também marginalizadas na escola, e esta percepção é visível pela ausência das temáticas que as envolvem. Dessa feita, as culturas indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, são vistas e estudadas apenas nas comemorações oficiais e tidas como exóticas e passíveis à fantasia, ou seja, no dia destinado aos mesmos, pinta-se, veste-se, põem-se roupas coloridas, guardam-se chapinhas, e no dia da “consciência” negra, ao negro e à negra é permitida a entrada sob aplausos.

Passado o seu dia de destaque e novamente relegadas ao segundo plano, as temáticas étnico-raciais e as práticas de leitura de narrativas de autores e autoras negras, personalidades negras, não se constitui realidade no contexto escolar. O que incide na não reparação à memória cultural do povo negro, não as propagando, e assim, destituindo-os

da sua história, cultura e construção identitária em detrimento da cultura branca dominante. Nesse sentido, se preconiza e perpetua a afirmativa de que as sociedades eurocêntricas valorizam conhecimentos sob formas de letramentos ocidentais.

O modelo ideológico, ao reconhecer a natureza ideológica culturalmente encrustada nas práticas de dominações, preocupa-se com o processo e não apenas com a homogeneidade dos resultados; além do que as instituições sociais gerais, e não apenas as pedagógicas, são dignas de preocupação e pautas de pesquisa no que concerne ao tratamento dado às culturas subalternizadas.

Para além dessas afirmativas, a abordagem de Bhabha (2013) acerca da perplexidade diante do mundo estranho frente às ambivalências traumáticas das vivências pessoais, psíquicas, junto “às disjunções mais amplas da existência política” tendo como referência a literatura mundial e a situação cultural em meio às representações culturais e estruturas de poder, diz que “o estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de ‘alteridade’ ” (BHABHA, 2013, p.36).

Bhabha (2013, p.36) acrescenta que, como “[...] criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em *que algo está fora do controle, mas não fora da possibilidade de organização*”.

Desta feita, trazer para a superfície temas que sempre estão à margem, na tentativa de discutir a questão da identidade, a qual Hall (2019) já afirmou estar sendo bastante discutida na teoria social, é, assim como ressaltado por este, uma possibilidade de ouvir vozes sempre silenciadas em suas identidades culturais, as quais se caracterizam como “[...] aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, sociais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2019, p. 09).

A literatura na perspectiva ideológica e cultural apenas faz sentido se carregar consigo a visão de prática social, a cota humanizadora. É nesse sentido de abordagem da literatura, envolto às questões sociais e culturais e de alteridade, que a leitura de literatura é visualizada a seguir.

## **1.2. A abordagem literária como prática social**

O modelo ideológico, o qual perpassa esta pesquisa, está em consonância com as práticas de letramentos, leitura e escrita, entrelaçadas às culturais e à abordagem da leitura

de literatura como prática social, uma vez que não se concebe os letramentos sociais, culturais e literário em separado de suas noções ideológicas e de poder.

Corroboramos a abordagem nos apropriando da proposição de Rojo (2009), a qual enfatiza que:

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO,2009, p.98)

Portanto, a leitura e escrita, tidas como práticas sociais desde a antiguidade, ocupam um espaço primordial como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade. É desse ponto de vista que esta dissertação vem discorrer sobre leitura literária e suas implicações, sejam na escola ou fora dela.

Assim sendo, dentro da perspectiva de que toda e qualquer relação com a leitura e escrita incide em um papel nas relações sociais, as quais são ligadas à culturas distintas, a leitura de textos literários, descobre-se (mas não apenas) na relação de alteridade que o próprio texto nos propõe, uma vez que a leitura literária “[...] provoca minha compaixão, quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino, suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (CAMPAGNON, 2009, p. 48).

Dito isto, corroboro tal afirmação, uma vez que na leitura de *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, vi e me encontrei, e em função desse encontro tracei um caminho de resignificação de como me percebia diante do mundo e de mim mesma. E leitura literária, nesse viés, “democratiza o ser humano por que traz para seu universo o estrangeiro, o excluído, e assim nos torna menos preconceituoso, menos alheios às diferenças” (SOARES, 2008, p. 31-32).

A literatura é o lugar de encontro, das pessoas que percebem inúmeras vozes, e muitas vezes apropriam-se das suas próprias, e essas vozes contribuem para a formação da identidade do aluno, assim sendo, quando a escola aborda a leitura literária como uma forma de interação com o mundo, cresce a possibilidade de múltiplas descobertas. Por isso é importante que o professor, mas não apenas ele, incentive o aluno a traçar este percurso, uma vez que as experiências com a leitura literária, quase sempre as primeiras, estão relacionadas ao contexto escolar.

Por conseguinte, a centralização desse estudo é a leitura literária como construção de sentido a partir da relação existente entre autor, texto e leitor e suas relações sociais, culturais e ideológicas, pois cada leitor relaciona suas leituras a seus conhecimentos de mundo, e é essa a intenção dos encontros afro-literários, uma vez que o encontro com as palavras é fundamental, pois “enquanto não houver um encontro entre as folhas e as pessoas, as palavras ali impressas não impressionarão ninguém, serão folhas mortas” (PERISSÉ, 2006, p. 22), ou seja, quem torna os livros vivos são os leitores. Leitura é, nessa perspectiva, a concretização do relacionamento entre texto e leitor, entretanto, neste estudo indagou-se sempre: Qual texto e qual leitor? Sem neutralidades.

Segundo Riter (2013, p. 54), a leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de não se pensar as atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexível, consequentemente, de identidade e qualificação de seus alunos e de si mesmo.

Consoante a esta colocação, acredito, assim como Perissé (2006), que somente tendo a leitura como “uma fuga *para a realidade*” (PERISSÉ, 2006, p. 60) e com a exigência de que o leitor seja sincero ao encarar os grandes problemas, e sem nutrir a perspectiva da onipotência do homem, ou seja, apenas “sendo seres humanos poderemos retomar o antigo rumo: humanizar o ser humano” (PERISSÉ, 2006, p.136).

Portanto, sendo o ambiente escolar, muitas vezes, o primeiro a promover experiências significativas de leitura e escrita, entende-se por que a leitura é atividade socialmente constituída, e, por isso, precisa do outro num contexto social. Nessa perspectiva, a leitura é, antes de tudo, uma luta política, não desvinculada, pois, da função educativa, de modo que a criticidade da leitura traz em si formas de interpretação que propicia olhares sociais sobre o texto. Nesse sentido, a postura crítica da abordagem parte do princípio da visão de educação para uma inserção democrática do aluno na sociedade, de modo que permita ao mesmo o direito à voz, saber exigir seus direitos e cumprir seus deveres, engajando-se na “[...] luta contra a desigualdade social, étnica, sexista, religiosa e tantas outras [...]” (ALVES, 2004, p.146).

Um diálogo entremeado de diversas vozes, para que se compreenda o mundo, tanto o nosso, como o do outro, sendo que o que “está em jogo a partir da leitura é a conquista ou a reconquista de uma posição de indivíduo” (PETIT, 2013, p. 68). Petit (2013), antropóloga francesa, alega sobre a importância da leitura literária por ser um caminho de resgate do indivíduo e de expressão de suas expectativas, o que pode fazer

com que o homem e a mulher elaborem ou reconquistem uma posição de sujeito, e não apenas objetos de discursos de outro. Por este motivo a autora acredita que a difusão da leitura pode contribuir para a democratização no sentido das descobertas de si, e por isso seu trabalho centra-se nessa abordagem de leitura subjetiva, inclusive, a dimensão reparadora da leitura. Portanto, na visão de Petit (2013), não se trata de construir leitores, mas de como a leitura pode ajudar as pessoas se construírem, e que nas descobertas tornem-se “um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (PETIT, 2013, p.31).

Entretanto, como já enfatizado, não se admite ingenuidades no sentido de se acreditar que a literatura possa, por si mesma, promover a transformação sociopolítica. E que os jovens ao saírem do local da leitura - sejam os encontros os quais ela promove, uma biblioteca em qualquer canto do mundo - ainda serão novamente confrontados com segregações raciais, xenofobia e misoginia, porém “estarão um pouco melhor armados para enfrentar tudo isso” (PETIT, 2013, p.114). Por isso a importância de se construir discursos sobre os significados que a abordagem literária pode angariar e promover espaços de resistências; e a literatura, com sua força simbólica e de expressão, pode nos auxiliar nesse percurso. Nesse sentido, a discussão sobre os significados da literatura negra, para contar experiências que não a da elite, é tão necessária. E dentro dessa posição traçada argumenta-se que a leitura, enquanto acesso ao conhecimento, o qual permite ao leitor conhecer sua identidade, seu lugar social, questioná-lo ou construí-lo, deve ser vista como posicionamento político do ato de ler.

Por conseguinte, leitura é um instrumento de poder, e como tal, para ser cidadão leitor, este, depende de sua condição social, e o acesso é menor, pois relações sociais são escassas (BRITO, 2015, p. 72). Nesse ponto de vista abordado, Brito (2015, p. 141) assinala que “não é ironia: os pobres consomem menos leitura assim como consomem menos tudo! Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização” (BRITO, 2015, p.141). A promoção da leitura, nesse viés, é um direito, e o leitor não a percebe apenas como fruição, mas possibilidade de superação no conhecimento alargando o horizonte da leitura, e muitas vezes, do seu lugar social. Podendo, como disse Petit (2013, p. 102), tornarem-se mais sujeitos do seu destino.

É na tentativa lúcida, sem receitas e ingenuidades que, nesta pesquisa, a abordagem dos textos literários não foi vista em separado de seus valores ideológicos,

sociais e culturais. Sendo, portanto, um esforço reflexivo acerca da temática étnico-racial com leituras de autoras e autores negros, as quais abordam a História e cultura afro-brasileira através da representação do homem e da mulher negra na sociedade, suas lutas, representações e dores, enquanto não submissos a padrões e comportamentos, e também a visão do negro (a) na sociedade enquanto povo marginalizado pelas políticas públicas dentro do sistema eurocêntrico predominante no Brasil.

Nessa visão, a abordagem dos letramentos culturais afasta-se da perspectiva que coaduna com o modelo dominante na sociedade, o autônomo; portanto, o letramento cultural dentro de sua visão ideológica distancia-se da neutralidade e associa os textos a seus contextos de produção e circulação, de modo que não são trazidos para a sala de aula de forma estéril. Posto isso, por considerar os letramentos abordados dentro da perspectiva social da linguagem, com o enfoque ideológico, faz-se necessário, antes da explanação acerca dos textos escolhidos, aprofundar a visão dos estudos culturais e suas contribuições para a temática étnico-racial.

## **2. A Literatura Negra como fator de identidade cultural e a temática étnico-racial**

### **2.1. Negritude: um olhar histórico**

No Brasil aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram as suas fazendas, ou fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. (CARVALHO, 2019, p.57)

O historiador brasileiro José Murilo de Carvalho, na obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho” (2001), aborda a condição do negro “livre” e pontua a extrema desigualdade gerada a partir de uma liberdade inventada, afinal, o Brasil, último país da América a “abolir” o sistema escravocrata, o fez como forma de beneficiar a classe dominante, uma vez que a população negra vinda das senzalas não foi reparada com inserção no mercado de trabalho na nova conjuntura ou uma distribuição de terras plausível para quem construiu as riquezas dos escravagistas, os “donos” das terras.

Nesse sentido, a citação de José Murilo de Carvalho é trazida para este início de capítulo como uma forma de situar o Brasil pós-escravidão negra, negros em situação de diáspora, para que façamos uma abordagem acerca da visão do ser negro ao longo do tempo e das diversas localizações e discorramos acerca do estado de anulação cultural, proveniente da relação escravocrata e do estabelecimento do poder da classe dominante aos negros.

É importante ressaltar que, segundo Munanga (2019), os estereótipos acerca do ser negro formaram-se com embasamento científico e biológico de que as características negativas como retardo, perversidade, o ato de roubar ou de ser preguiçoso eram intrínsecas ao negro, e, por isso, teorias científicas, como a teoria da degeneração fundamentada no clima, e religiosa, como o mito camítico, foram utilizadas a fim de explicar a anormalidade da cor, uma vez que ser branco era a condição normal do ser.

Nesta premissa, dada a condição de selvagem, os negros deveriam ser submetidos à missão colonizadora, a qual criou estereótipos e preconceitos por meio de uma produção discursiva. Sendo importante ressaltar que, na ocupação colonial da África pelo ocidente no sec. XIX, segundo Mananga (2019):



A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. (MUNANGA, 2019, p.21-22)

Nesse contexto, negro não é portador de ideias, é um ser primitivo que receberá auxílio da missão civilizadora do ocidente, aproximando-o da humanidade que os brancos nutriam. Tais ideologias enraízam-se no coletivo humano e “são introjetadas até mesmo pelos próprios negros, que ou permanecem em um estado de alienação ou decidem parar para reavaliar a situação” (BERND, 1988a, p.14). Sobre esta noção da percepção de si citada por Bernd, Munanga (2019) enfatiza que o negro, particularmente o instruído, percebe a ideia preconcebida que o mundo ocidental tem de seu povo.

Portanto, a situação de alienação e/ou reavaliação da situação, propicia, muitas vezes, o que Bernd (1988a) denomina de crise de identidade. E desta forma surge a negritude, no processo em que o negro assume o preconceito criado contra si ou o reavalia. O objetivo deste capítulo, entretanto, não é o de esmiuçar o período escravocrata ou pós-abolição da escravatura, mas de “refletir sobre os movimentos de tomada de consciência do ser negro, que se verificaram em praticamente todas as regiões do planeta onde pode ser registrada a presença de negros” (BERND, 1988a, p.09), e a esse processo de conscientização denominou-se de negritude.

A citação de Bernd (1988a), na obra “O que é negritude”, destaca o ponto norteador para a situação histórica do movimento negritude, e na medida em que na data de publicação do livro comemora-se o centenário da abolição da escravatura no Brasil, em 1988, a publicação da obra foi oportuna para discutir acerca do tema. Isto posto, considero, ainda hoje, oportuno debater o tema, trazer dados históricos e teorias sobre o movimento. Para tanto, partindo da visão de um termo polissêmico e multifacetado da construção ideológica, política e cultural em torno deste, Bernd (1988a) e Munanga (2019) trazem para a discussão a opinião de diversos autores, dentro do panorama histórico acerca do termo. A começar pela citação de Bernd de um artigo de Lylian Kestellot, em que esta abarca negritude em variadas significações, tais como pertencimento à raça, raça enquanto coletividade, a tomada de consciência do negro civilizado, o estilo artístico ou literário e os valores da civilização africana.

Entretanto, a palavra negritude, *négre* em francês, tinha caráter pejorativo e era usado como menosprezo ao negro, em contraposição à *noir*, palavra que também designava negro, porém com tom respeitoso. Nessa perspectiva, negritude é utilizada pela

primeira vez em 1934, em Paris, pelo poeta antilhano, Aimé Cesaire; não mais como ofensa ao negro, e a partir desse uso passou a ser orgulho para as comunidades afrodescendentes. Bernd (1988, p.20) propõe a utilização do termo negritude de duas formas distintas, a saber:

1) em um sentido lato, *negritude* – com *n* minúsculo (substantivo comum) – é utilizado para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra. Nesta medida, podemos dizer que houve negritude desde que os primeiros escravos se rebelaram e deram início aos movimentos conhecidos como *marronnage*, no Caribe, *cimmarronage*, na América Hispânica, e *quilombismo*, no Brasil, iniciados logo após a chegada dos primeiros negros na América. (...) 2) em um sentido restrito, *Negritude* – com *N* maiúsculo (substantivo próprio) – refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretendia reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo. (BERN,1988, p.20).

No confronto entre dominador (colonizador) e dominado (colonizado) surgem, o que não deveria deixar de ser, amargura, revolta e frustração, “além de um desejo urgente de contestar a marginalidade e descobrir uma identidade” (MUNANGA, 2019, p.40), por isso o retorno para as origens, ou seja, o movimento da negritude enquanto negação da superioridade colonizadora contra o dominado. Desta feita, expressando-se através de movimentos, grupos, o movimento da negritude expandiu-se por toda a África negra e Américas, com provável origem nos Estados unidos, vindo para o Haiti, em seguida Europa, Inglaterra, França, onde foi sistematizado. “A partir daí alastra-se, cobrindo toda a África Negra e os negros em diáspora, isto é, as Américas” (MUNANGA, 2019, p. 41). Nos Estados Unidos, os escritores negros, cientes da anulação cultural que os fez sentirem-se inferiores e sem história, procuram exorcizar o complexo de rejeição instaurado há muito.

É nesse cenário que o afro-americano W.E.B. Du Bois, nascido em 1868, exerceu influência sobre os escritores negros americanos e é considerado o pai do pan-africanismo contemporâneo, movimento que lutava pela independência dos países africanos das colônias e pela construção da unidade africana. Defendia o resgate da ancestralidade, a volta às origens, sem pregar a volta para a África dos negros-americanos, defendia a posição de obterem direitos enquanto cidadãos da América; e, por isso, foi alcunhado de Pai da negritude, o movimento que surgiu em função da tomada de consciência do ser negro.

A influência de Du Bois foi tamanha sobre os escritores negros estadunidenses que seu livro “Almas negras” tornou-se verdadeira bíblia para os intelectuais do movimento Renascimento Negro (entre 1920 e 1940) [...] contra os estereótipos e preconceitos inveterados que circulavam a respeito do negro” (MUNANGA, 2019, p.42). Este mesmo programa do Renascimento Negro é exposto em um artigo da revista *The Nation*, em 23 de junho de 1926, e acaba por ser considerado o manifesto ou ainda a declaração de independência do negro.

Outro nome muito prestigiado pelos iniciadores do movimento foi Langston Hughes, nascido em 1902, filho de pai branco e mãe negra, é autor do célebre poema “Eu também canto América”, o qual potencializou-se em forma de hino para os negros dos Estados Unidos, do Caribe e da América do Sul, que viam no poema o incentivo necessário para o surgimento da consciência enquanto negro. Zilá Bernd (1988a, p.23) o cita em sua obra, a saber:

Eu sou o irmão negro / Eles me mandam comer na cozinha / Quando chegam as visitas / Mas eu rio / E como bem E cresço forte / Amanhã / Eu estarei na mesa / Quando as visitas vierem / Ninguém ousará dizer-me / ‘Vá comer na cozinha’ / Então. / Além disso / Eles verão como sou bonito / E terão vergonha / Eu também sou América. (BERND, 1988a, p.24)

O poema transcrito e seu autor são produtos de um movimento literário e artístico conhecido como *New negro* ou *Renaissance* ou ainda Renascimento Negro, como citado anteriormente. Tal movimento surgiu, portanto, em 1920, no bairro de Nova York, Harlem; tinha como objetivo enaltecer a cor do negro em suas obras, a fim de lutar contra o imaginário que se tinha do negro na sociedade, permeado pela propagação dos estereótipos e preconceitos enraizados. Portanto, lutavam contra a visão utópica da volta à África e acreditavam em uma redefinição do papel e da imagem do negro na América, por isso o poema foi transformado em hino, já que os negros do movimento também diziam, assim como Hughes, “Eu também sou América”.

Na Europa, a consciência social não racista chegou rapidamente com a vinda dos estudantes negros dos países colonizados para as universidades europeias, de maneira que esse contato, em meio a duas guerras mundiais, possibilitou que conhecessem a realidade da divisão Europa *versus* mundo civilizado, e estando esses negros envolvidos em guerras que eram de seus dominadores e não suas, “ perceberam que os brancos não eram super-heróis, e sim homens capazes de barbaridades pavorosas” (MUNANGA, 2019, p.44).

Desta feita, a desmistificação, a experiência das guerras e o desencanto por intelectuais negros fomentou as ideias de duas personalidades precursoras:

René Maran (1887-1960), nascido na Martinica, criado na França e considerado francês, publicou o romance *Batouala*, em 1921, considerado de excelente qualidade literária. O escrito é um relato objetivo sobre a vida de um chefe de etnia, personagens reais, apresentados com defeitos e qualidades, demonstrando que “observam, pensam e criticam seus mestres europeus com uma lógica implacável e que suas queixas têm fundamento” (MUNANGA, 2019, p.44); e o professor, etnógrafo e diplomata do Haiti, Dr. Price -Mars, que denunciou as produções culturais de imitação francesa publicando em 1928 “*Ainsi parla l'oncle*” (*Assim falou o tio*), no qual faz uma reabilitação da herança cultural africana, valorizando o folclore haitiano, as línguas crioulas e a religião vodu, de forma que, segundo Munanga (2019, p.45), possibilitou uma “maneira de devolver a memória de seu povo”.

Assim como Du Bois, Dr. Price-Mars é visto como o defensor do Renascimento Negro, sendo um líder negro que promoveu resistência anticolonial e conscientização sobre a história africana. E, em consonância aos feitos de reabilitação da herança cultural africana, enfatizados pelo filósofo e escritor Munanga, Bernd (1988a, p.26) diz que esses movimentos, publicações e promoções de atividades que alicerçam a busca da identidade no negro e a recusa do colonialismo no Haiti possibilitou, em 1927, o surgimento da *La Revue Indigène*, a qual se reuniram defensores do movimento indigenista, segundo a autora, sendo esta também uma das manifestações da negritude. Sobre o termo, Bernd, enfatiza que:

*Indigenismo seria a (re) valorização da cultura indígena no Haiti. Que cultura é essa? Era a cultura dos povos que habitavam a região do caribe antes da chegada de Cristovão Colombo, basicamente os caraiabas e os arauaques, os quais foram totalmente dizimados pelo conquistador. Indígena passou então a remeter à herança cultural africana. O indigenismo prega o retorno à cultura autóctone e popular, valorizando os falares crioulos e o vodu, religião que, como o candomblé brasileiro, foi proscria durante muitos anos. É um período de identificação com a problemática latino-americana, cabendo ressaltar a coincidência, no Brasil, como o Manifesto Antropofágico (1927) de Oswald de Andrade. (BERND, 1988a, p.26-27)*

Em Paris, um grupo de estudantes negros rememoram o passado mediante os relatos de Moran e o renascimento haitiano realizado por Price-Mars, além de, por si mesmos, ensejarem o resgate da identidade cultural esvaecido pelo povo negro; já em 1906, o cientista alemão Leo Frobenius propõe a descoberta da arte negra ao escrever

sobre “existência real de uma civilização africana” (MUNANGA, 2019, p.45), desmistificando a ideia de que é primitiva, inferior e que a África com negros bárbaros foi uma invenção europeia.

Com apenas uma edição, a revista *Légitime Défense* (Legítima defesa) é publicada em junho de 1932, com a iniciativa de alguns negros antilhanos, os quais em tom de manifesto criticavam a política de dominação cultural colonialista e defendiam que os escritores de seu país deveriam se desprender dos modelos literários franceses e assumir sua origem racial, com a libertação do estilo, da forma literária e da imaginação negra, defendiam uma estética própria, portanto; no sentido de assumir sua cor, raça, e tornarem-se, enquanto intelectuais, a voz do povo oprimido. Entretanto, a revista declinou e dois anos depois, em 1934, nasce uma nova, com os mesmos ideais e o mesmo grupo de estudantes de Paris, batizando a revista de *Étudiant Noir* (Estudante Negro).

O grupo em questão opõe-se à política assimilacionista dos grandes centros europeus em favor da liberdade criadora do negro e apontam como instrumentos de libertação o comunismo, o surrealismo, a volta às origens. Composto pelos que hoje são considerados fundadores do movimento da negritude: Aimé Cesaire (Martinica), o criador da palavra negritude, Leon Damas (Guiana Francesa), Léopold Sédar Senghor (Senegal), três nomes com maior notoriedade, acompanhados de Leonard Saïnville, Aristide Maugée, Birago Diop, Ousamane Socé e os irmãos Achille.

O movimento literário composto pelos estudantes negros marcou positivamente a ideologia da negritude mundialmente. Contudo, o grande desafio centrou-se na questão da identidade, na afirmação da identidade cultural própria do povo negro sob diversas formas, o que correspondeu com diversas definições de conceito de negritude.

Dito isto, Aimé Césaire tem a concepção de que negritude é simplesmente o fato de se assumir negro, ter a consciência e aceitação de sua identidade, história e cultura, e a define em três tópicos: identidade, fidelidade e solidariedade; sendo que a identidade consiste em assumir-se como negro; fidelidade é a herança ancestral africana, uma relação com a terra-mãe; e solidariedade é o sentimento que une as pessoas negras do mundo, uma unidade involuntária, que nos faz preservar a identidade comum. O poeta Léopold Sédar Senghor, ainda conforme Munanga (2019, p. 48), visava a volta às raízes do negro “[...] sob a condição de um futuro diferente da redução presente”, nesse sentido, negritude é uma nova forma de relação consigo, com os outros e com o mundo.

O movimento atingiu notoriedade e dimensão política durante e após a segunda guerra mundial, o que aproximou da proposta do pan-africanismo. O espaço de guerra, e o desejo de afirmar-se, ultrapassou os limites da literatura, e a negritude visa o poder, e a arte enquanto criação torna-se “[...] ato político, uma revolta contra a ordem colonial, o imperialismo e o racismo” (MUNANGA, 2019, p.50). O grande impulso do movimento deixava ainda servir na causa da unidade africana, ainda oferecendo uma visão ideológica de seus protagonistas, agora homens políticos, pensando na abordagem do sistema de representação dos valores culturais de seu país e no desenvolvimento econômico e social.

Contudo, essa visão não agradou a todos, e como era a representação do pensamento de Senghor, a crítica a ele, segundo Bernd (1988a), deve-se ao fato de que este tentou atingir um novo humanismo, com uma proposta de estética da conciliação e evolução por meio do espiritualismo, abandonando a subversão que redefiniria a identidade do negro na América, a autenticidade por oposição proposta por Cesaire inicialmente. Soma-se o fato de que o ideal espiritualista proposto por Senghor visualiza a África rica de valores espirituais enquanto a Europa é materialista.

Desta feita, para Léolpol Sédar Senghor, a emoção é negra e a razão é grega, o que não o isentou de sofrer reprovação, uma vez que a ideologia assumida reforça o preconceito de que os negros sejam incapazes de agirem inteligentemente e alcançarem conhecimentos tecnológicos, científicos, sendo em sua essência emotivos e espirituais por natureza. Portanto, apesar de revolucionário em sua fase inicial, de seus componentes assumirem posições de destaque no cenário mundial e romperem com os valores eurocêntricos de dominação, o movimento da negritude enfrentou uma série de contradições em suas posições teóricas e ideológicas, e, por isso, recebeu várias críticas, as quais até hoje “tem como principal alvo a configuração que ela adquiriu sob a influência de Seghor que terminou eternizando o racismo” (BERND, 1988a, p.36).

Assim, como Munanga (2019, p.51), acredito que, apesar do descrédito gerado, “não podemos desconsiderar todo o movimento por causa da posição pessoal de Senghor”. De forma que, ao falar sobre a negritude na atualidade, Munanga enfatiza que:

A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas públicas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.

Lembremos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o Homem e o macaco. (MUNANGA, 2019, p.19)

O excerto acima correlaciona-se ao que Fanon (2008, p.180), em *Pele negra, máscaras brancas*, enfatiza sobre o homem ser homem na medida em que ele deseja se impor a outro homem, ser reconhecido enquanto homem pelo outro, dependendo deste outro o seu valor e a sua realidade humana, a qual necessitaria do reconhecimento. O homem e a mulher negra desejam que a tomada de consciência seja não apenas daqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade, mas de todos os seres humanos. De forma que, segundo Munanga (2019, p.19), a “a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas”. Munanga acrescenta ainda que os negros se apoiam no mundo, mas não desejam isolamento deste, a busca é, portanto, que cada um encontre seu lugar e contribua para a construção de uma nova sociedade, sendo esta a percepção do outro pela proposta da solidariedade de Césaire.

Ainda nessa configuração teórica, discorrer-se-á acerca de alguns aspectos do movimento negritude no Brasil e sua contribuição para a construção de uma nova sociedade com reformulação dos processos identitários nos esforços de reapropriar, recriar, renomear e reterritorializar o espaço físico e discurso dos negros em diáspora. Esse diálogo será traçado no capítulo intitulado “Literatura negra: o olhar literário da Negritude”, quando abordar-se-á o movimento Negritude no Brasil em paralelo à abordagem da Literatura Negra. Porém, antes da discussão sobre Literatura Negra e da solidez de seu lugar de enunciação relacionado ao termo diáspora, é necessário que este seja explicitado.

### **2.1.1 Diáspora: as significações para o contexto da pesquisa**

O minidicionário Aurélio (2001, p.235) definiu o termo diáspora como um substantivo feminino que significa “1. A Dispersão dos judeus, no correr dos séculos (...)” e “2. Dispersão de povo(s) em virtude de perseguição de grupo(s) intolerantes”. Geograficamente, o termo diáspora significa dispersão, movimento de uma população e das suas matrizes culturais e tecnológicas. Entretanto, observada a história, tais migrações para construção de territórios são voluntárias e forçadas (PEREIRA, 2015, p.21). Oliveira

e Carreira (2014, p.12), ao abordarem o termo enquanto conceito plurissignificativo, informam que:

Um dos precursores da teoria sobre a diáspora, Edward Said (2003) descreve tal fenômeno como expulsão coletiva e individual, ocasionada por guerras ou outro tipo de perseguição ideológica, seja ela filosófica, religiosa ou ambas (no caso do fundamentalismo). Isto muito se deve ao fato de Said associar a diáspora ao extermínio de judeus ou a políticos expatriados durante a Segunda Guerra Mundial (1939-45). Dentro deste contexto específico, o exílio aparece como válvula de escape para indivíduos etnicamente perseguidos ou para intelectuais cujas convicções ideológicas ameaçam o apogeu de ideias politicamente predominantemente na segunda metade do século XX. (OLIVEIRA; CARREIRA, 2014, p.12)

O conceito dicionarizado faz referência aos povos judeus e a grupos minoritários. Em outras edições de dicionários de português, como visto em Pereira (2015), tem-se especificações com termos como perseguição política, religiosa ou étnica. O sentido, portanto, é histórico e abrangente, e consoante à ideia de migração forçadas, evidencia-se a dispersão judaica em vários momentos da História incidindo no holocausto; e ao tráfico de negros africanos pela escravidão para as Américas.

Sobre a diáspora negra caribenha, em *Pensando a diáspora-reflexões sobre a terra no exterior*, artigo presente na obra *Da Diáspora, identidades e mediações culturais*, Hall (2003) retrata a marginalização negra caribenha e a contribuição para o desenvolvimento cultural de outros países e mostra-se reticente quanto à visão de que a cisão é fratura incurável com a terra natal. Nesse sentido, o autor valoriza a interação do sujeito com novas culturas, de forma que critica a pretensa superioridade cultural de certas nações, como exemplo, cita a referência à abordagem bíblica salvadora que o povo caribenho ouve e acredita que “cura toda a ruptura, repara cada fenda”, o que para Hall trata-se “de uma concepção fechada de ‘tribo’, diáspora e pátria” (HALL, 2003, p.29), e identidade cultural, nesse contexto, não se aplica, pois, as situações são imutáveis e não permitem relação exteriores.

Segundo o autor, diáspora é um conceito baseado nas noções de diferença, mas não na concepção binária, e sim na formação híbrida da identidade coletiva, sendo identidade cultural um entremeio de constituição advindas da transmissão de histórias, representações e culturas, a hibridização. E a identidade diaspórica está sujeita à transformação pela diferença, o que interage com o processo de tradução cultural teorizado por Bhabha (2019).



Já em *Identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2019) situa a diáspora após a 2ª Guerra Mundial, e aborda a questão da globalização enfatizando que, do resultado do pós-guerra e da possibilidade de sobrevivência nos locais de onde as chances de sobrevivência aumentam, a interdependência global atua em ambos os sentidos. Entretanto, com a possibilidade da tradução, essas pessoas “são o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais” (HALL, 2019, p.52). Em certa medida, a resistência às culturas externas impede o conhecimento de outros locais do mundo; portanto, dentro da noção de migração não planejada, discutida por Hall (2019), as pessoas, mesmo longe de seus locais de origem, carregam e pertencem às culturas híbridas, com várias histórias interconectadas, sem abandonar o vínculo com seus lugares de origem. Todavia, sem a ideia do retorno ao passado de forma mítica. Este fato é possível apenas em decorrência da possibilidade da tradução, conceito este que, segundo Hall, “escreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal” (HALL, 2019, p.52).

Nesse sentido, o homem diaspórico da modernidade, destituído das verdades que o cercavam, cético em decorrência do conhecimento científico, se vê fragmentado e tendo de se reinventar sempre. “Daí, a importância de se discutir a identidade cultural do sujeito” (BEZERRA JUNIOR, 2014, p.17), todavia, nem Bhabha (2019) e nem Hall veem a situação diaspórica como sendo harmônica, mesmo que sejam contrários à ideia de cultura unificadas. Além de que, para Bezerra Junior (2014, p.18) a subjetividade é a distinção entre os sujeitos. Para Bhabha (2019):

A cultura migrante do “entre lugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho assimilacionista, ou do pesadelo do racista, de uma “transmissão total do conteúdo” em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura. (BHABHA, 2019, p.354)

Para o autor, a hibridização marcada pela tradição da cultura não se efetiva na completa assimilação da cultura do colonizador e nem se concretiza no maior medo do racista, a incorporação total de sua cultura pelo outro. Mas hibridização da cultura marca a identificação com a diferença, a qual se enuncia na subjetividade de si e das relações. As identidades do sujeito diaspórico não são essencialistas, mas transitórias, mutáveis e flexíveis. Entretanto, Bhabha (2019) pontua que as entre trocas culturais não são instantâneas, podendo surgir experiências sofríveis e adaptação cultural gradativa, o que constitui um desafio da identidade cultural diaspórica na pós-modernidade.

A questão, portanto, torna-se ainda mais complexa quando a referência se dá ao deslocamento/migração forçada, denominado de “tráfico negreiro” para as Américas, propulsor do sistema escravocrata e base do capitalismo primitivo (ARAÚJO DOS ANJOS, 2011, p.263). Emprestado do povo judeu, como vimos anteriormente, o termo diáspora traz o sentido de promessa de redenção, como Hall (2003, p.29) enfatizou com a metáfora “representada como teológica e redentora”, contudo, no caso dos negros brasileiros, o tráfico de africanos escravizados acabou por romper a relação espacial e geográfica de um povo com a sua origem, o que é perpetuado do ponto de vista cultural e simbólico. Em *Da diáspora globalizada: notas sobre os afrodescendentes no Brasil e o início do século XXI*, Werneck (2003) pontua que:

A constituição brasileira da diáspora africana tem início no século XVI, com o tráfico transatlântico de africanos de diferentes origens étnicas e geográficas sob o regime de escravidão para a então colônia portuguesa. Ainda que a dimensão desta migração forçada permaneça imprecisa, é possível afirmar que mais de 4 milhões de pessoas, em sua maioria homens, foram trazidos para o Brasil, parte de um contingente calculado entre 15 e 20 milhões de africanos traficados para todo o chamado Novo Mundo. [...] Esta movimentação transatlântica de africanos para o Brasil encerrou-se sob o peso da lei no ano de 1850. Mas que manteve um certo vigor na clandestinidade, ao longo dos anos subseqüentes, quando se intensifica o tráfico interno. Atualmente o Brasil permanece sendo a principal morada dos descendentes destes africanos escravizados, representando a segunda maior população negra do mundo (somente a Nigéria tem população negra maior) e o principal contingente fora do continente africano, com cerca de 80 milhões de pessoas autodeclaradas negras no Censo Demográfico 2000. (WERNECK, 2003, p.3)

Segundo a autora, o Brasil foi um dos principais destinos dos africanos trazidos para as Américas. Entretanto, como salientado por José Murilo de Carvalho (2001), a ausência de políticas públicas de inserção socioeconômica para os afrodescendentes no período pós-abolição da escravatura agravou as condições precárias de vida desta população, alargando as assimetrias, as quais perduram até os dias atuais. A autora acrescenta que os denominados territórios, nos quais os afrodescendentes no Brasil são levados a habitar há mais de um século, demonstram a precariedade das condições de vida, “decorrentes das desigualdades raciais, e conseqüentemente, econômicas que influenciam as políticas de habitação entre nós” (WERNECK, 2003, p.4).

É sabido que estes locais demarcados pela falta de assistência, manutenção mínimas de cuidados básicos foram chamados de favelas, e como Carolina Maria de Jesus nomeou, de “O quarto de despejo”, “respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre” (JESUS, 2018, p.37), que não apresentava, e em muitos locais continua não apresentando os padrões mínimos de saneamento e salubridade.

Ainda segundo Werneck (2003), a diáspora africana, como forma de vivência, está presente desde o início da participação destes no território brasileiro, na forma de organização sociopolítica e “nos modos de elaboração simbólica dos africanos e dos descendentes brasileiros”. Em ambas as formas, a África é o território mítico, a exemplo da redenção teleológica esperada pelos caribenhos, como dita por Hall (2003). Nesse sentido, ao discordar da afirmação, a exposição de Pereira (2015) considera que ter a África como lugar de origem, de retorno, significa a negação das diferenças étnicas do continente, afirmando sua homogeneidade. De forma que:

Não se escuta, por exemplo, um brasileiro dizer que a América é sua terra natal, exceto em contextos específicos, a fim de enfatizar a parte do mundo de onde um indivíduo se origina. Embora seja possível atualmente ouvir, informalmente ou mesmo em monólogos planejados (como transmissão televisiva de jornais), que um sujeito é americano, esse posicionamento é deturpado, pois fixa uma nação não como dominadora do continente, mas como dominante (é o poder simbólico cingindo não as diferenças de classes, mas a união de vários grupos que compartilham uma supervalorização territorial de sua nação, tentando “envenenar” outras nações). (PEREIRA, 2015, p.125)

Afirmar tal posição, segundo a autora, excluem-se os traços culturais, visto que não existe nações puras culturalmente, como já abordado por Hall (2019). Por conseguinte, ao corroborar com a ideia de África como lugar de retorno, mítico, “[...] nós negros estaríamos autoidentificando-nos como sujeitos ‘fora do lugar’ ou em ‘não lugares’, como se nascer no Brasil, por exemplo, fosse principiar-se em um lugar inadequado[...]” em função do histórico colonial do país.

Em certa medida, a discordância dessa ideia coaduna com a visão das trocas culturais, atentando-se, porém, para o conceito fechado de diáspora, já exposto, e de que este se apoia sobre uma concepção binária da diferença; Sendo importante relembrar que a palavra negro apresenta em sua constituição histórica um sentido pejorativo, “*négre*”, portanto, caso não tivessem existido “os negreiros e seus navios, comerciantes de seres humanos escravizados no continente africano, não existiria o ‘negro’ e a ‘negra’, tratados como mercadoria” (ARAÚJO DOS ANJOS, 2011, p. 269).

De forma que, tem-se nesse evento a origem do termo “raça” negra, enquanto realidade biológica, sendo que ser negro era semelhante a animalização. Desta feita, Munanga (2019, p.19), ao discorrer sobre o tema e falar da indagação sobre a importância política do conceito de raça na diáspora africana, ressalta que:

Em primeiro lugar é importante frisar que a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológico. De

outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. (MUNANGA, 2019, p.19)

A questão identitária está intrinsecamente relacionada à concepção binária de diferença (discutida anteriormente), uma vez que o racismo biológico usa marcadores de cor de pele, os quais são utilizados discursivamente para demonstrar diferenças sociais e culturais, o que faz relacionar ao termo de estética diaspórica citado por Hall (2003, p. 343) quando este cita a expressão descrita por Kobina Mercer à cultura caribenha. No Brasil, a estética diaspórica negra dá-se pelo caráter de cultura “impura”, assim como a cultura caribenha comentada por Hall (2003), uma impureza construída com carga de perda. É a rotineira relação de exclusão e da dependência do outro, e de um outro que é o ideal a ser atingido, a cultura aceita, a dominante. A formação cultural brasileira constitui-se com base em binarismos, os quais subjugarão o lado oprimido, preto x branco, fraco x forte, rico x pobre, e essa constituição é o próprio “conceito fechado da diáspora” (HALL, 2003, p.33), uma vez que se apoia na concepção binária da diferença.

Estas culturas, hibridizadas, necessárias à modernidade e à sobrevivência dos indivíduos, revelam-se impuras, no sentido de misturas derivadas das transformações advindas das relações entre os seres humanos e suas formas de vivência. E a diferença é a relação própria dos seres. Entretanto, os conceitos binários, ou mesmo a observação da diferença, são permeadas pelas relações de poder. Sobre esta relação que circunda todo povo colonizado -, Fanon enfatiza que há um “complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua inferioridade cultural” (FANON, 2008 p.34) - haja vista a relação dos negros em diáspora com a linguagem.

De acordo com o pressuposto exposto acima, Fanon (2008), ao tratar da relação negro antilhano e linguagem, enfatiza que há uma assimilação dos valores culturais da metrópole no sentido de embranquecer sua cultura, assemelhar-se ao colonizador, e Munanga (2019, p.32) denomina tal fator de conflito linguístico, em que a língua do colonizado é esmagada, e este acaba por evitar e escondê-la também.

No Brasil, uma vez que o fator linguístico - a exemplo com os vestígios de língua africana nas linguagens religiosas (os terreiros) - é visto com discriminação por maior parte da população, seja ela branca ou negra (que ainda não conheceu sua história e vive a do colonizador, assimilação), é verdadeiro afirmar que o preconceito deriva da diferença, pois os terreiros religiosos e as religiões de matrizes africanas são

predominantemente praticados por negros, e estes ligados à escravidão, analfabetismo, os ditos “sem cultura”, e pejorativamente denominados de “macumbeiros”, ou seja, é o racismo velado existente no Brasil, marcado pela diferença que exclui.

A questão é que na diáspora africana, a perda da língua materna é uma realidade, e não apenas esta; “o quarto de despejo” está cada vez mais lotado e seus moradores apresentam características diaspóricas. Entretanto, apesar do apontamento feito por Pereira (2015, p.21) acerca do dicionário, trazer uma problematização na distinção entre “[...] uma minoria e uma diáspora ou uma migração e uma diáspora”, os textos, as obras e os autores e autoras negras aqui apresentados não propõe um retorno ao passado mítico, e sim uma escrita/leitura que possibilite a ressignificação da visibilidade do negro na sociedade.

A noção da diáspora afro-brasileira é pensada com a ideia de fluxos e comunicações acerca da experiência negra afro-diaspórica e das relações do ser com o poder e que transformam o saber e vice-versa. A questão é que os diálogos sejam traçados pelos autores negros que narram/produzem/escrevem a partir das vivências negras e de seu olhar sobre o mundo. Nesse sentido, para este estudo, corrobora-se o conceito de diáspora negra, o qual:

[...] pode ser reconhecido não apenas por narrativas e ou movimentos artísticos de ‘estudiosos’ que almejam a valorização das origens -a África-, mas pelo impacto e repercussão das complexidades que o termo acarreta em discussões acadêmicas e políticas sobre o ser negro em um mundo global, moderno e preenchido por velhas lacunas da desigualdade social, racial e intelectual. (PEREIRA, 2015, p.22)

Interessa sobremaneira o conceito de diáspora negra acima transcrito, por embasar a forma como ele é abordado neste estudo. O termo diaspórico e a diáspora abarcam narrativas e autores do local ao global, no sentido de partilha de experiências e opiniões para a finalidade de uma consciência negra. No sentido próximo a Césaire, o Ser negro é aquele que se afirma e reafirma negro coletivamente, e com posicionamento político tenciona “desestruturar as bases do racismo” (PEREIRA, 2015, p.29), de modo que a literatura negra e/ou afro-brasileira é, de forma política e coletiva, a necessidade de reafirmação-ressignificação do negro e da negra na sociedade.

### **2.1.2 Literatura Negra: o olhar literário da negritude**

É certo que nos une essa visão para o nosso passado. Nossa necessidade de memória se deve ao fato de que nosso passado é um problema do presente. Nós, africanos e seus descendentes, ainda sofremos as consequências da escravidão nas Américas. Os povos colonizados não estudaram esse passado, daí a necessidade de contar nossa diáspora. Mas, contar o passado escravista não é apenas uma narrativa de dor, mas, sim, de resistência. Nossa memória precisa ser elaborada a partir de nosso ponto de vista, porque a história da escravidão sempre foi escrita a partir da visão dos brancos que costumam reforçar o vitimismo. Quando nós falamos de sofrimento, fazemos isto a partir de uma resistência, pois todas as vezes que se vitimiza um povo, lhe é negado a possibilidade de reagir e resistir (EVARISTO, 2018, s/p).

Em uma entrevista de 2018<sup>4</sup>, cedida ao Instituto Humanitas Unisinos, Conceição Evaristo, autora negra apresentada aos alunos nos encontros afro-literários, menciona a obra *O diário de Anne Frank* como sendo a que mais marcou a sua vida de leitora na adolescência, e que seu contato com autores negros veio acontecer apenas na universidade, conhecendo Machado de Assis, Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus. Aproveitando o ensejo, o entrevistador ressalta que há vários autores judeus com literaturas marcadas pela “noção de perda, memória e diáspora” e indaga se essa marcação é equiparável ao que acontece com autores africanos; a resposta é, portanto, a epígrafe acima transcrita.

Contar nossa diáspora, como afirma Conceição Evaristo, parte da necessidade de expor o ponto de vista do negro, o nosso ponto de vista da História dita única pelo branco, de forma que se tem na plurissignificação do termo diáspora e na exposição do contexto histórico do movimento Negritude, a formação da literatura negra, uma vez que esse movimento em favor do Ser negro, o qual denunciou a dominação cultural e colonialista, foi literário em sua origem. Portanto, foi, a partir do cenário literário/cultural que o movimento negritude difundiu para as áreas econômica, política e social.

Ao correlacionar esse percurso do movimento Negritude que se alastrou por locais e períodos históricos, percebe-se que ele é visto no Brasil, como explicita Bernd (1988b, p. 22), com a articulação da própria poesia, em que se pretende uma “ruptura com os contratos de fala e de escritura adotados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão” ao resgatar uma “escritura negra” vinculada à memória negra e à possibilidade de contar a história sob o seu ponto de vista.

---

<sup>4</sup> <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/576786-em-nosso-pais-o-que-e-excepcional-e-nao-sofrer-racismo-entrevista-com-a-escritora-conceicao-evaristo>

Desta feita, o mundo branco começou a ser questionado pela comunidade de escritores negros que reivindicavam um lugar na história da literatura com a formação de uma nova tendência literária, delineando-se na contraposição aos escritos tradicionais. Depreende-se, portanto, que no Brasil “a literatura negra se constrói não como um discurso da gratuidade ou unicamente da realização estética, mas para expressar a consciência social do negro” em busca da identidade negra em meio à imposição da cultura europeia cerceadora (BERND, 1988, p.53).

E essa literatura principia com Luís Gama (1850-1882)<sup>5</sup>, o qual nasceu em Salvador. Filho de um português e da ex-escrava Luiza Mahin, nascida na Costa da Mina, tinha 10 anos quando seu pai o vendeu como escravo; é esse homem que, em pleno período pré-abolicionista, assume a primeira pessoa do discurso em um poema intitulado “Quem eu sou”, não sendo, pois, aquele de quem se fala, ou seja, foi o marco inicial da literatura negra no Brasil. O poema também ficou conhecido como Bodarrada, uma vez que bode era o termo pelo qual pejorativamente os negros eram chamados. Portanto, de forma satírica, Luís Gama contrapôs o significado tido na época.

Na estrofe abaixo, é perceptível o que Bernd (1988b, p.56) enfatizou como “carga crítica” com aparência de gozação, “de algo que não é para ser levado a sério”, entretanto, ainda segundo a autora, a enunciação do “eu-que-se-quer-negro” ultrapassa “a consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade”. Assim, o poema de Gama, de forma satírica, além de posicionar o negro como o enunciador em primeira pessoa, o posiciona em nivelamento ao homem branco, o que de acordo com Bernd, também é um marco inicial. Eis o fragmento extraído do livro “Trovas burlescas”, de Luiz Gama (2016, p. 132-133):

(...)

---

<sup>5</sup> “Luís Gama nasceu em Salvador, filho de um português e da ex-escrava Luiza Mahin, nascida na Costa da Mina, e antes de chegar a São Paulo percorreu incríveis caminhos. Tinha 10 anos quando o pai o levou ao cais do porto e, conversa vai, conversa vem com um conhecido que encontrou por lá, de repente o menino se deu conta do que estava acontecendo: “Pai, o senhor me vendeu!”. Junto com outros escravos, foi embarcado no patacho ‘Saraiva’ e despejado no Porto de Santos, de onde seguiria a pé até Campinas. Mais tarde, em São Paulo, lavou, passou, engomou e serviu como sapateiro, mas ao mesmo tempo aprendeu a ler, tomou gosto, estudou e enveredou pelo exercício da advocacia, mesmo sem ser formado. Como advogado prático, ou rábula — a palavra não é bonita, mas é isso mesmo que ele era —, obteve a primeira grande vitória produzindo provas que o livraram da condição de escravo.” Disponível em: [https://www.geledes.org.br/luiz-gama-o-abolicionista/?gclid=CjwKCAjwpX0BRAFEiwAheRuixXZZI4S164vAkUsf2\\_oyoRKY6jhZ4Z\\_LJ9WtoutGdq3LdlIIIwIwxoC\\_cYQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/luiz-gama-o-abolicionista/?gclid=CjwKCAjwpX0BRAFEiwAheRuixXZZI4S164vAkUsf2_oyoRKY6jhZ4Z_LJ9WtoutGdq3LdlIIIwIwxoC_cYQAvD_BwE)

Se negro sou, se sou bode,  
 pouco importa. O que isto pode?  
 Bodes há de toda a casta,  
 pois que a espécie é muito vasta...  
 Há cinzentos, há rajados,  
 baios, pampas e malhados,  
 bodes negros, *bodes brancos*,  
 e, sejamos todos francos,  
 uns plebeus e outros nobres,  
 bodes ricos, bodes pobres,  
 bodes sábios, importantes,  
 e também alguns tratantes...  
 Aqui, nesta boa terra,  
 marram todos, tudo berra;  
 (GAMA, 2016, p. 132-133)

Em seu artigo *A trajetória do negro na literatura brasileira*, Domício Proença Filho (2004) evidencia a trajetória do negro no discurso literário e expõe dois posicionamentos evidenciados por ele na análise do *corpus*, sendo o primeiro a condição negra como objeto, “a literatura *sobre* o negro”. Sendo que, dentro do histórico cultural do país, nessa primeira concepção, o autor cita obras como *Os versos satíricos*, de Gregório de Matos, no século XVII; *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1872), *O mulato* (1881), de Aluísio de Azevedo, no século XIX; além de *O navio negreiro*, de Castro Alves; e dos escritos de Machado de Assis, que, para o autor, “não se centralizam na questão étnica, mas no problema do egoísmo humano e na tibieza de caráter” (PROENÇA FILHO, 2004, 172).

E, na segunda concepção, o negro como sujeito, numa atitude compromissada, “a literatura *do* negro”, tem-se a obra de Gama destacando-se, pois, como um dos pioneiros e sendo esse o primeiro a falar do amor por uma negra em sua escrita, além do já mencionado irônico e satírico poema “Quem eu sou?” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 175). É interessante ressaltar que a utilização do termo *nègre* e do termo bode, na segunda metade do século XIX, é a mesma forma utilizada pelos poetas antilhanos do movimento da Negritude, ou seja, seguem o mesmo padrão: uma forma de ressignificar o sentido pejorativo dado ao termo. Sobre isto, Bernd (1988b, p.72) enfatiza que esta “[...] estratégia de reversão simbólica é por si só revolucionária, na medida em que contém o ato que deu origem à negritude: despojar a carga de desprezo que envolve o que é negro, transformando-a numa fonte de orgulho”.

Dito isso, e retomando a afirmativa inicial deste capítulo de que Luís Gama publicou o poema em pleno período pré-abolicionista, é importante ressaltar que ainda faltavam vinte anos para a abolição da escravatura, de forma que as condições históricas



não eram favoráveis, uma vez que o negro não consumia literatura, pois não sabia ler. Além do que, como visto anteriormente, o movimento negritude, em prol da consciência do ser negro, ocorreu inicialmente nos Estados Unidos e nas Antilhas, “com o despontar do século XX, ao passo que Luiz Gama viveu na segunda metade do século XIX” (BERND, 1988b, p.54). Portanto, Trovas burlescas, a coletânea na qual se encontra o poema citado, renasceu com a diminuição do analfabetismo da população negra e com a busca de referências literárias de um público leitor negro, o qual está buscando seu espaço na literatura ainda neste século.

Ao traçar o caminho contrário dos escritores do seu século, os quais se apegavam aos cânones literários, deu-se a partida para um discurso do próprio negro, no qual ele passa “a se impor como autor de sua escrita, através de sua subjetividade, como cidadão negro que se autodescreve e afirma na sociedade” (FERREIRA, 2012, p.119). O rompimento com os “contratos de fala e escrita” ditos pelos brancos - mencionado anteriormente – acentuam na esfera pública a efervescência política, social e cultural reivindicando direitos/posições enquanto ser pertencente à sociedade.

Tal efervescência dá-se entre os anos 1960 e 1970 do século XX, quando o público leitor negro se interessou pela construção da sua identidade étnica, ao passo que os movimentos negros foram os facilitadores da conscientização e reivindicação da comunidade negra no cenário político. E é a partir desse período que a palavra negritude é utilizada por alguns poetas. Proença Filho (2004) pontua que a preocupação por marcar na literatura a afirmação cultural da condição negra na realidade e o posicionamento engajado, que iniciou em 1960, continua nos anos de 1990 e na atualidade, entretanto, com ainda pouca divulgação/receptividade pública. Ainda segundo o autor Proença Filho (2004):

Data de 1915 o aparecimento, na imprensa, de periódicos especializados, entre eles, Menelik (1915-1935), O Clarim da Alvorada (1924-1937), Voz da raça (1924-1937); em 1931 surge a Frente Negra Brasileira. Segue-se o interregno da ditadura getuliana. As vozes voltam a clamar a partir de 1945, através, entre outras publicações, de Mundo Novo, Novo Horizonte, Alvorada. Nesse mesmo ano, funda-se a Associação de Negros Brasileiros; de 1944 é a criação do Teatro Experimental do Negro, onde se ressalta a figura de Abdias do Nascimento, também fundador, em 1968, do Museu de Arte Negra. Data de 1978 a fundação do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCAR), depois Movimento Negro Unificado (MNU). Deste mesmo ano é a criação, em São Paulo, do Centro de Cultura e Arte Negra. No âmbito oficial, cria-se, nos anos de 1980, a Fundação Palmares. São algumas das publicações, entidades e movimentos de posições diferenciadas quanto ao equacionamento do problema, mas todas com o mesmo núcleo de preocupação: a causa do negro brasileiro. (PROENÇA FILHO, 2004, p.176)

A preocupação com a etnia por parte dos descendentes de negros transformou a criação desses espaços em um local de discussão, denúncias da desigualdade racial e a necessidade de implementação de políticas públicas consistentes nas áreas da educação, cultura e economia.

As situações acima descritas, a coletividade no enfrentamento dos problemas, além das dificuldades de divulgação de sua literatura, os levou a integrar os movimentos como Quilombhoje, de São Paulo, com criação em 1980, o qual foi responsável pela publicação dos “Cadernos negros”, uma antologia de literatura afro-brasileira, o que segundo Ferreira (2012), além de publicar suas produções, tinha o objetivo de gerar reflexão acerca da representação negra, uma vez que os literatos pertencentes ao grupo “eram vítimas da marginalização imposta pelo sistema racial brasileiro” (2012, p.82). Por isso, a materialidade dessa escrita se pautava e ainda se pauta sobre a forma como vivem os excluídos na sociedade” (FERREIRA, 2012, p.80). Desta feita, como a própria autora enfatiza, há uma relação de cor e exclusão ainda na atualidade.

Nesse sentido, Hall (2019) argumenta existir a possibilidade de a globalização gerar “um *fortalecimento* de identidades locais ou à produção de *novas identidades*”, sendo que este fortalecimento não é bem visto pelos “membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 2019, p.50). Portanto, conforme Proença Filho (2004, p.185), com identidades em declínio e com o surgimento de novas identidades, há a luta travada no espaço da crise da modernidade, atada à fragmentação social do sujeito. Pelo pressuposto, ainda segundo Proença Filho (2004):

O exercício da literatura associa-se, assim, também em sentido amplo, aos movimentos de afirmação do negro, a partir de uma tomada de consciência de sua situação social, seja no espaço dos povos da África, seja no domínio da afrodíaspóra e conduz, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural mencionada. (PROENÇA FILHO, 2004, p.186)

Observada a ideia acerca da tomada de consciência da situação social transmitida para a literatura escrita pelos negros, essa passou a ser denominada de Literatura Negra ou Afro-Brasileira, uma vez que a constituição da escritura apresenta o negro como sujeito da sua história; o que Bernd (1988b) irá denominar de eu enunciativo da história, tendo o negro retratado sob o ponto de vista de sua cultura e de suas experiências (sendo a escrita realizada pelo negro ou não negro, mas que produza um eu enunciativo dentro da

sua narrativa). Fato esse que contribui para a composição e compreensão da História dos negros em diáspora, da população afrodescendente do Brasil, logo, a respeito da História de todo brasileiro, sendo importante pontuar que Silva (2010), ao falar dessa literatura, a qual conceitua como afro-brasileira, destaca que:

A temática é um dos principais fatores que diferenciam a literatura afro-brasileira das demais, (...) esta literatura preocupa-se em resgatar a história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, indo até a glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba. Escritores de nossa contemporaneidade vão além no que diz respeito aos seus objetos literários, pois relatam os dramas vividos pelos afrodescendentes de nosso país, a exclusão e a miséria que acabam por ser resquícios de uma falsa abolição, assim como a exaltação da cultura negra, sobretudo a religião, muitas vezes caricaturada como demoníaca ou perdida através do sincretismo que tentou e ainda tenta cristianizá-la. (SILVA, 2010, p.24)

As denúncias da escravidão, suas consequências e a ressignificação dos heróis negros e de toda a cultura, é uma luta real e simbólica na tentativa de diferenciar o discurso do negro em relação ao do colonizador, uma vez que se busca um reconhecimento/exaltação da cultura negra. Em certa medida, essa ideia é reconhecida por parte dos escritores. Entretanto, durante a década de 1980 iniciou-se um debate com discordâncias pontuais quanto à conceituação, sendo, pois, denominada de Literatura Negra, Afro-Brasileira e mais recentemente, Negro-Brasileira e Afrodescendente.

As diferentes posições baseiam-se em critérios que vão desde a estética, tema, ideologia, até se os escritores são negros ou brancos. Entretanto, apesar da diferença nos discursos, é possível considerar que, entre esses autores, seja importante a afirmação da identidade étnico-racial na literatura, seja qual conceito teorizem (FERREIRA, 2012).

O autor Proença Filho (2004, p.186) discorda quanto à utilização do termo literatura negra. Para ele, tal especificação mais discrimina a população negra no âmbito da literatura brasileira do que a valoriza, uma vez que, mesmo tendo conquistado consciência da sua voz e cultura ao utilizá-las como instrumento de resistência na escritura, esta ainda é marginalizada. Aceitar, assim, a nomenclatura dentro da “especificidade identificadora é, na realidade brasileira, aceitar o jogo do preconceito”. No entanto, o autor admite duas acepções de escrita, sendo elas:

Em sentido restrito, considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural. Lato sensu,

será negra a arte literária feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros. (PROENÇA FILHO, 2004, p.185)

Apesar de expor duas possibilidades de uso quanto ao conceito, com a possibilidade de escrita por autores não negros, desde que centrada nas peculiaridades e especificidades dos negros estritamente, o autor ainda discorda do fato de que as produções tenham os temas relacionados apenas à cultura negra e seus nomes sejam reconhecidos apenas dentro do grupo de autores negros.

O autor acrescenta ainda que a acepção mais utilizada no Brasil e em outros países da América é a de sentido restrito e dispõe de duas acepções de uso, discordando das produções restritas a negros e propõe a utilização do termo “presença do negro” ou da “condição negra na literatura brasileira”, as quais fogem do jogo de preconceito em que o termo “negra” pode recair. É interessante pontuar outra abordagem do autor, abordagem essa quanto à contraposição à proposta de alguns autores de “substituir, na apreciação, qualidade literária por oportunidade histórica” (PROENÇA FILHO, 2004, p.187). Ou seja, segundo ele, seria incabível diminuir o valor estético ou não se importar com a arte em função do engajamento político da literatura escrita por negros.

Em discordância da perspectiva abordada por Proença Filho, novamente da entrevista cedida à Humanitas Unisinos, destaca-se a fala de Conceição Evaristo (2018), ao ser indagada sobre a reivindicação política em sua literatura. A saber, a autora afirma o seguinte:

Importa-me o político não tanto no plano literário, mas, sim, como uma reivindicação, exigir que nós, escritores negros, que tenhamos um espaço onde nos expressar. Acredito que todo texto tem o dever de gerar dúvidas, de questionar o pensamento único, de quebrar o *status quo*, e isso também é político, mas não panfletário. Tenho plena consciência de que lido com a arte da palavra e cuido de cada uma delas, faço a escolha delas de maneira obsessiva até chegar à frase exata. E, depois, me releio em voz alta, continuamente, para escutar o ritmo. Se não tem música, não serve. (EVARISTO, 2018, s/p)

De forma que, para a autora, o plano político apresenta sua abrangência na elaboração da escrita, uma vez que deve ser intrínseco a todo texto “quebrar os *status quo*’, sem panfletagem”. Entretanto, são coisas diversas e se apresentam de formas diversas, e a mesma tem plena certeza da diferença e busca em seus textos a palavra elaborada e lapidada, tendo a literatura como um labor esmerado, arte, portanto.

Zilá Bernd (2011), estudiosa do tema, aborda a literatura negra visando promover a historicidade da escritura desta no Brasil, e, por questionar a aplicação da Lei Nº

10.639/03 - como forma de preencher essa lacuna -, utiliza sua pesquisa e a apresenta como proposta para que seja empregada na aplicação da lei. Tal pesquisa é organizada na *Antologia de poesia afro-brasileira*.

Entretanto, afasta-se da concretização de Proença Filho (2004), denominada em questões de substituição da qualidade literária por oportunidade histórica, uma vez que Bernd (2011) estuda a contribuição da literatura negra no viés da historicidade. É interessante notar que a edição de *Antologia de poesia afro-brasileira* utilizada neste estudo data de 2011, com prefácio de Eduardo de Assis Duarte, e, na edição de 1992, com o prefácio escrito por Domício Proença Filho. O interesse em expor essa informação dá-se por perceber, em ambas as escritas, conceituações acerca do termo e conseqüentemente em expor a conceituação utilizada pela autora da obra.

Desta feita, Proença Filho expõe as duas formas de conceituação de literatura negra, em sentido restrito e em sentido amplo e enfatiza ser a seleção e conceituação de Bernd (2011), nos moldes *strictu sensu*, portanto, em sentido restrito; embora, segundo o autor, a mesma “[...] escolhe-os também na medida em que seus autores reconhecidamente negros e mestiços de negros e por força de configurarem a assunção da singularidade cultural que os identifica e com a qual se identificam” (BERND, 2011, p.12).

Em sequência ao seu argumento, Proença Filho, afirma que a responsabilidade da autora em identificar e discernir tais singularidades não é tarefa fácil, entretanto, afirma que ultrapassa o desafio “salvo algumas exceções em que a mensagem se sobrepõe à poesia, reúne poemas que integram opção literária e comprometimento étnico assumido” (BERND, 2011, p.12).

É perceptível, pois, a exposição do pensamento teórico que diferencia suas abordagens quanto à nomenclatura de literatura negra no contexto da epígrafe citada - inclusive, a nomenclatura literatura negra utilizada entre aspas por Proença Filho-, uma vez que não faz parte de sua conceituação e, sim, de Bernd, que, além desse termo, utiliza a conceituação Literatura Afro-brasileira, e a opção pelas duas escolhas de nomeação dá-se pela mesma forma escolhida pelo escritor ao indicar duas abordagens para a literatura negra, ou seja, posicionamento conciliador que os autores adotam.

E quem aborda a assertiva de conciliação entre os escritores citados é Eduardo de Assis Duarte, também estudioso do tema e autor do prefácio da edição de 2011 da obra de Zilá Bernd, citada anteriormente. Assim, é preciso destacar que, segundo Duarte

(2014), as duas concepções remontam um duplo sentido para a utilização do termo, propondo com essa estratégia uma conciliação entre a cor da pele dos escritores de literatura negra e temáticas abordadas. E tal solução, na visão de Duarte, compromete diretamente na maneira como se utiliza o conceito, uma vez que “o faz abrigar tanto o texto empenhado em resgatar a dignidade social e cultural dos afrodescendentes quanto o seu oposto – a produção descompromissada” (DUARTE, 2014, p. 262).

Consoante às ideias de Duarte (2014), a conciliação em Bernd (1988b) está em analisar ambos os discursos, o “do negro” e o “sobre o negro” (assim como Proença Filho (2004)), e apoiando-se na análise da obra *Introdução à literatura negra* de Bernd (1988b), Duarte (2014) ressalta que a conciliação se dá na medida em que a autora - ao abordar as diferenças entre diversos autores sobre as duas perspectivas, do negro e sobre o negro, de forma a ressaltar a diferença - acaba por “empregar o critério temático ao mesmo tempo que o relativiza” (DUARTE, 2014, p. 262).

Além do que, na abordagem de Bernd (1988b), o sujeito da enunciação, o eu que-se-quer-negro pode vir a ser o autor negro ou o sujeito da enunciação que se quer negro e escreve com a subjetividade em prol do objetivo de se posicionar como negro, valorizando a negritude; porém, dissonante à ideia do termo em seu surgimento pelo movimento negritude, ou seja, para Bernd (1988b, p.77) a produção da literatura negra não se baseia estritamente na cor do autor em todas as escritas, mas na historicidade, o sujeito em primeira pessoa, negro ou que se anuncia negro, viabilizando a “re-escrita da história do ponto de vista do negro”.

Nesse sentido, propaga a emergência do eu enunciador que se desvencilhe do lugar de anonimato derivado de “[...] sua condição de descendente de escravos ou de ex-escravos e, mesmo após a Abolição, sua situação de estranhamento em uma sociedade que não o convocou a participar em igualdade de condições” (BERND, 1988b, p.77). Portanto, nesse contexto, a abordagem da literatura negra “[...] pode ser interpretado como um sinal de que os negros estão querendo criar a si mesmos e que uma das etapas deste processo seria justamente a de particularizar sua escritura, dando-lhe feição própria” (BERND, 1988b, p. 21). Ao retomar insistentemente os prefácios da edição de 2011 da *Antologia da poesia afro-brasileira*, de Bernd (2011), temos Duarte referindo-se aos autores dessa obra como fator de importância e destaque em relação à:

(...) organização que os situa perante a história da diáspora africana no Brasil, e às diferentes formas de pertencimento ao multifacetado universo cultural dos

afrodescendentes. A feliz somatória da poesia, história e identificações em processo estabelece as balizas que iluminam os caminhos dos que dispõem a conhecer e estudar essas vozes negras saídas do silêncio; bem como sua transformação, desde os lamentos e sussurros de uns, aos gritos vibrantes de indignação que marcam as falas de tantos outros. (BERND, 2011, p.7)

Nesse sentido, “as vozes negras saídas do silêncio” são postas em divisões do lamento e sussurro quase inaudíveis aos gritos em que se façam ouvir e tornaram-se sujeitos contando suas histórias, de forma indignada ou não. É dessa forma que Duarte, no prefácio citado, apresenta os autores abordados por Bernd. Em *Por um conceito de literatura afro-brasileira*, Duarte (2014) avalia a utilização dos dois conceitos, literatura negra e literatura afro-brasileira, o que, pelo título, torna-se evidente que o pesquisador utiliza o conceito-título do artigo. O autor considera o ponto de vista, ou seja, “o lugar a partir do qual o autor expressa sua visão de mundo” tão mais relevante do que a origem autoral. Excetuadas as abordagens de negrismo em que a literatura de autoria branca fala do negro com estereotípias, folclore “com ponto de vista externo ou descomprometido” (DUARTE, 2014, p.265).

É pertinente observar que, ao explicitar o ponto de vista, o lugar enquanto posicionamento, Duarte (2014) promove o mesmo tipo de conciliação à qual afirmou existir em Proença Filho (2004) e Zilá Bernd (1988b) quanto à abordagem conceitual e temática do termo literatura negra. Inclusive utiliza-se da explicitação do posicionamento do “lugar a partir do qual o autor expressa sua visão de mundo” para enfatizar que autores negros como Machado de Assis e Firmina dos Reis, em muitas escritas não apresentam uma voz que se assume negra em função de estarem imersos na hegemonia do embranquecimento, e, no caso de Maria Firmina dos Reis, imersa ao posicionamento científico da época, que “praticamente os proibia de se declararem negros ou mulatos” (DUARTE, 2014, p.265).

Desta feita, concorda com a impossibilidade de enquadrar determinadas obras desses escritores em Literatura Negra, mas discorda de que todas as escritas de Machado e Firmina dos Reis são a partir de um ponto externo ou sem compromisso, de maneira que não fazem parte do negrismo ou literatura sobre o negro. Contrapõe-se, portanto, à algumas das abordagens dos autores citados, indo além na conciliação, ao abarcar todas as vozes negras, desde “o lamento e sussurros aos gritos vibrantes”, indignados ou não, reafirmando a ideia exposta no prefácio à obra de Zilá Bernd (2011). E, especificamente

sobre o conceito afro-brasileiro de acordo à noção de “o lugar a partir do qual o autor expressa sua visão de mundo”, afirma que vê:

[...] no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo «negro ou mulato, como queiram», de Lima Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isto mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2014, p.265)

Divergente à parte das abordagens acima citadas, na obra *Literatura Negra-brasileira*, Cuti (2010), pseudônimo de Luiz Silva, explana acerca da escolha pela conceituação do título. Para Cuti (2010, p.13), a nomeação atribui sentidos, veicula ou esconde intenção e o termo negra ou afro carregam significâncias que devem ser analisadas quanto à escolha por uma delas. E sendo literatura “um fazer humano”, está propensa ao abrangente leque de sua recepção, pertinente às questões raciais brasileiras, as quais nunca foram bem recebidas, muitas vezes, por isso, mantidas em silêncio. O período pós-abolição, sem a devida estrutura e projeto para a integração dos escravizados libertos, é a evidência completa da discriminação contra os negros.

Nessa conjuntura, eurocentrista, os preconceitos e estereótipos se enraízam, inclusive na mentalidade do próprio negro, e, sob a visão do escritor branco, aquele é visto de acordo com a ideologia da época, a qual, segundo o autor, ainda se perpetua. E essa pode ter sido uma das hipóteses acerca das ausências de personagens negros, falando a partir do seu próprio ponto de vista, tanto na escrita de autores brancos, como negros, uma vez que “quando o escritor produz seus textos manipula seu acervo de memória onde habitam seus preconceitos” (2010, p.25), daí a importância das rupturas desse círculo, rupturas estas que, segundo Cuti (2010):

[...] têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil. Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. (CUTI, 2010, p.25)

De modo que, para o autor, é primordial que o lugar de onde se fala seja demarcado, uma vez que a produção de negros e brancos, no que concerne às relações inter-raciais, apresenta perspectivas diferentes “[...] por conta da subjetividade que as



sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem” (CUTI, 2010, p.33). Dito isso, na visão de Cuti, os nomes dados aos recortes feitos nas produções literárias pelos estudiosos são arguidos, baseando-se em uma subjetividade branca, inclusive, a africanidade e o início do estudo sobre os negros no Brasil é abordada pelos teóricos racistas. Sendo assim, segundo Cuti (2010):

A evolução do negro no plano ficcional só pode ocorrer no sentido de se tornar branco, pois a “afro-brasilidade” pode sobreviver sem o negro, uma vez que um afro-brasileiro pode ser um não negro, ou seja, não ser vítima da discriminação racial ou, até, ser um discriminador. (CUTI, 2010, p.33)

O escritor em questão é bastante enfático ao mencionar como “fantasia de um espólio cultural afro” (CUTI, 2010, p.35) a abordagem literária trazida por racistas brasileiros, e vista dessa forma, atenua o sentido político de formação e afirmação identitária do negro. Portanto, denominar afro a produção literária dos negros, que se assumem negros na escrita, é deixá-la à margem da literatura brasileira.

De maneira que a realidade brasileira, no que tange aos assuntos relativos à subjetividade negra, seria relegada na literatura africana, portanto, atrelá-la à negro-brasileira é diluir o seu significado, uma vez que “a literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra” (CUTI, 2010, p.36). Assumir os termos afro-brasileira e negra é persistir com a ideia de silenciar a identidade negra, apresentando-os “como detalhes de uma suposta generalidade branca” (CUTI, 2010, p.37). Sendo, pois, contraditório usar o termo afro, uma vez que a construção do vocábulo não evidencia a posição política de identidade étnica do negro-brasileiro. O autor ressalta que:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branquidão que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce e esse vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. (CUTI, 2010, p.44-45)

Portanto, não se apregoa ao posicionamento da crítica literária, assim como faz Proença Filho (2004), pois a importância centra-se no conteúdo, o qual deve ser no sentido de propor desconstrução da visão eurocêntrica, com narrativas de subjetividade e perspectiva negra, escritas por autores negros e afrodescendentes, desde que o conteúdo

carregue o compromisso de se assumirem negros, tendo a sua identidade étnica nos seus escritos.

Em se tratando do receio de Proença Filho (2004), no que diz respeito à censura na recepção de textos em função da nomenclatura e o possível jogo do preconceito na utilização do termo literatura negra, corrobora-se a noção de não apregoamento à crítica proposta por Cuti (2010), acrescida ao valor estético enfatizado por Evaristo (EVARISTO, 2018), sem deixar de lado aspectos políticos pedagógicos. Mesmo porque a possível mudança na nomenclatura, extraindo o termo negra em específico, não diminuiria o preconceito, como alega Proença, e nem fará a receptividade com a obra de autores negros mais elevada; o preconceito existe e tem alvo.

A mudança, pois, deve ocorrer na estrutura social e política, e é isso, a que no plano de conteúdo, a literatura negra se propõe. E assumir o termo negra/negro, talvez, seja o primeiro passo - no que diz respeito à literatura negra - para a valorização da identidade do negro e da negra, acostumado/a a ser lido/a como passivo/a. Portanto, dizer que literatura não tem cor não é, em nenhuma circunstância errôneo, entretanto, tal afirmação corre o risco de recair na mesma noção do famoso chavão “não existe preconceito no Brasil, somos todos iguais”.

As teorias divergem e assemelham-se quanto às temáticas e posicionamentos mencionados acima. Da complexidade com relação aos significados das nomenclaturas escolhidas, têm-se ganhos para as discussões referentes às temáticas raciais, e, no mundo pós-moderno, marcado pelo crescimento e ampliação dos estudos culturais, marcam na literatura a visibilidade dos grupos à margem. Esse contexto de construção da identidade étnica fortalece discussões em que narrativas literárias escritas por negros são intensificadas e ganham visibilidade.

Sobre a escolha da nomenclatura para esta leitura, apenas há uma consonância às ideias propostas nas arguições de Duarte (2014) (o qual, por sua vez, corrobora com a ideia de Edmilson Almeida Pereira), na medida que, em uma das etapas do projeto de intervenção, os alunos optaram por pesquisar, ler e comentar autores africanos negros e/ou africanos brancos que, do ponto de vista dos sujeitos participantes, abordavam temas concernentes à pesquisa; ou seja, seguiu-se as noções de Duarte (2014), o qual diz que, a partir de uma orientação dialética, defende-se a adoção de um critério pluralista, pois a literatura apresenta uma tradução fraturada/colonização que se configura “o discurso literário afrodescendente em suas diversas matizes”. (DUARTE, 2014, p. 266).

Por isso, ciente da abordagem proposta pelo autor na utilização do conceito de literatura afro-brasileira, e por esta reflexão encaminhar uma abordagem que traz autoria negra envolta à memória diaspórica, e dessa memória para o reconhecimento, valorização e afirmação da identidade negra, algumas vezes, utilizou-se dessa terminologia no *corpus* do trabalho.

Porém, é necessário enfatizar que, em muitas situações, utiliza-se em maior proporção da nomenclatura de Literatura Negra, uma vez que o estudo coaduna com diversos pontos das colocações teóricas dos estudiosos abordados, e, pela força e reconhecimento da expressão, além de o projeto carregar os sentidos expressos por Cuti (2010), mesmo não utilizando a nomenclatura Negro-Brasileira em quantidade razoável. Além disso, Bernd (2010) já ressaltou que as expressões Literatura Negra e Literatura Afro-Brasileira são utilizadas como sinônimas, cabe ao autor a escolha levando em conta suas posições.

Por fim, conforme Cuti (2010, p.144), “a necessidade de expressão literária é vital, seja com qual nome ela venha a ser classificada. À obra, cumpre a função principal de furar as resistências para nutrir a memória afetiva dos leitores.” E em um país onde os índices de leitura ainda são baixos, produzir é resistir; Além do que, se é literatura de autoria negra, dentro da perspectiva de valorização étnica, resistir é insistir em resistir e ressignificar.

Importa-nos, portanto, mais do que definir o nome, abordar a literatura negra em sala de aula, visto que a inserção de mecanismos de ações afirmativas e, inclusive, a Lei Nº10.639/2003, poderiam contribuir para a abordagem significativa da cultura negra e afrodescendente, no sentido de valorizar o pertencimento étnico-identitário de uma população que tem uma vivência marcada por conflitos raciais, sendo tratados como casos isolados ou inexistentes, afinal, o Brasil é um país da democracia real, e esse pensamento está presente no contexto escolar.

Assim sendo, as Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/08 são conquistas nesta luta diária, que é desconstruir estereótipos e promover possibilidades e descobertas na e através da literatura, afinal o racismo precisa ser combatido. Isto posto, antes de debruçarmo-nos acerca das contribuições dos estudos culturais para a temática étnico-racial, a fim de dar espaço às vozes da diáspora, que muitas vezes são tidas como à margem na sociedade, passemos ao panorama da criação acerca da lei citada.

### **2.1.3 As Leis 10.639/0310 e 11.645/08: aprovação e implementação diária no contexto escolar**

Ao amanhecer da noite, juntar as mãos  
Para que nenhuma fique livre para açoitar,  
vamos cuspir o navio encravado na garganta  
para que em negras lágrimas não se navegue mais.  
(VAZ, 2019, p.26)

Vaz (2019) chama os negros para resistirem ao sistema escravagista, a diáspora forçada, a hierarquização das raças que segrega e eleva em massa a discriminação racial. Assim, o grito, que, por muito tempo ficou “encravado na garganta”, deve desmascarar o mito da democracia racial que construiu um discurso ideológico que, ao defender a não existência de conflitos entre negros e brancos, desviou o olhar do Estado e da população brasileira de toda a atrocidade cometida e ocorrida antes e pós-escravidão contra o povo de origem africana.

E sobre a luta pela equidade dos direitos étnico-raciais, cabe aqui ressaltar que foi a partir do movimento negro, que se construiu grandes marcos de mobilização, denúncia e reivindicações por igualdade de direitos em nosso país, como o Centenário da Abolição, em 1988, e a marcha pelos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, ocasião que foi entregue um documento ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, que pontuava a situação social, econômica, educacional e política da população negra no Brasil (DIAS, 2005, p.54).

Das intensas e elaboradas discussões sobre a população negra ao documento reivindicatório entregue em 1995, culminou no estabelecimento da Lei Nº 10.639 em 2013, a qual “altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (PEREIRA, SILVA, 2016, p.1). Dessa forma que, a LDB “passa a vigorar acrescida dos [...] artigos 26-A, 79-A e 79-B” (MEC-SECADI, 2003, p.75), e deverão ocorrer em todo o âmbito do currículo escolar, mas, preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística.

Sabe-se, pois, que a noção há muito predominante de que o negro e a negra foram o atraso da nação e da educação é perpetuada gerando conflitos raciais presentes na sociedade, e na escola tratados como casos isolados e individualizados, ao invés de discutido amplamente com políticas públicas; de forma que, aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - como

cumprimento de campanha- a Lei Nº 10.639/03 é um avanço quanto à pesquisa e eventos em prol das mudanças quanto à abordagem dos temas étnicos-raciais em sala de aula, e foi uma conquista frente ao histórico de discriminação sofrido.

Sobre este percurso anterior à aprovação da lei e o movimento negro, Dias (2005) pontua que:

O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a idéia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial. (DIAS, 2005, p.54)

Isto posto, como resultado de uma luta engajada em defesa da educação, de fato, para todos, a aprovação da lei representou/representa uma tentativa de resgatar a memória e cultura dos alunos negros e possibilita ao negro e ao branco a compreensão do outro, reconhecendo o diferente sem excluí-lo, respeitá-lo, portanto. Apesar de ser reconhecido democraticamente racial, o histórico do racismo no Brasil já foi exposto anteriormente (mesmo que minimamente), e esse preconceito se efetiva no contexto educacional, uma vez que, em diversas situações, a escola é tida como segregadora com a adoção de suas práticas eurocentristas. Assim, historicamente, o “[...] o eurocentrismo da educação formal contribuía para que a escola, que deveria ser um ambiente de integração, apenas reproduzisse a discriminação racial contra o negro vigente na sociedade” (JUNIOR; SOUZA; BERND, 2010, p. 13). O que não corroborava com a situação da época, ao passo que, já na primeira metade do século XX quando o acesso ao estudo foi tido como fundamental para a “mobilidade social vertical” do negro na sociedade (JUNIOR; SOUZA; BERND, 2010, p. 13), e estes buscavam-na para obterem igualdade de direitos, a escola era excludente ao ponto de os livros didáticos usarem propagandas preconceituosas sem receio.

Desta feita, segundo Junior, Souza e Bernd (2010, p.14), as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual, como já dito, foi alterada com a inserção da Lei Nº 10.639/03, é importante, pois, “além de incluir no currículo escolar a temática de história e cultura afro-brasileira, ainda institui o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra”. Outro fato relevante ocorreu ano seguinte, em 2004: de forma unânime, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes que norteiam

princípios fundamentais para uma nova relação étnico-racial em sala de aula. Por conseguinte, frente ao embranquecimento e a alienação com os valores eurocentristas, a abordagem da temática histórica e cultural afro-brasileira nas salas de aula torna-se um movimento de resgate da identidade e valorização étnica.

Entretanto, a aprovação da lei, mesmo sendo uma conquista, não foi acompanhada de demais ações que a fizessem ser praticada e reconhecida amplamente no contexto escolar, tais como, o não aperfeiçoamento dos profissionais da educação quanto à teoria e abordagem da temática. Sobre este fato, Pereira e Silva (2016, p.8) nos lembram que dentre as propostas vetadas na Lei Nº 10.639/03 estava a que se relacionava à capacitação dos professores, os quais contariam, no plano da proposta, ter como auxiliares as entidades do movimento afro-brasileiro. O que não avançou, mas os autores enfatizam ainda que, após a promulgação da lei, muitas instituições de ensino superior ofereceram e oferecem cursos acerca do tema direcionados para a realidade escolar, suprimindo uma deficiência anterior.

O fato é que em 2008, com o intuito de expandir a interculturalidade na educação do país, foi promulgada a Lei Nº 11.654/08, que veio complementar a Lei Nº 10.639/03 ao incorporar o reconhecimento da cultura indígena como forma de valorizar ainda mais os povos formadores da população brasileira. A alteração foi realizada no artigo 26 – A, acrescentando sempre ao grupo étnico dos negros o dos povos indígenas, como pode ser visualizado 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.

§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, 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.

§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, 2008, Art. 26, grifo meu)

A referida lei tem uma importância expressiva no que concerne à valorização da diversidade cultural do país, pois avança e amplia a tentativa de levar para o ambiente escolar conhecimentos variados sobre a cultura dos povos indígenas e amplia os horizontes dos educandos para que os mesmos venham a respeitar cada vez mais as

diferenças, uma vez que o Brasil sofre influências de várias etnias, e tal característica não pode deixar de ser evidenciada em nossas salas de aula.

Todavia, Junior, Souza e Bernd (2010, p. 14) ressaltam que a mudança curricular quanto à implementação da lei “não chegou a todas as escolas de Educação Básica do país. A principal desculpa das autoridades para a morosidade em pôr a lei em prática é a necessidade de capacitar o corpo de professores já existente”. Sobre isso, Siqueli (2013) ressalta que:

O conhecimento e a reflexão de como se deu a formação e constituição histórica da sociedade brasileira, destacando a influência e importância de etnias diferentes nessa construção social, econômica e política aponta para as legislações em vigor, desde a Constituição Federal de 1988, a reafirmação destes direitos postos na LDB 9394/96 e, principalmente, as diretrizes apontadas pelas leis 10639/03 e 11645/08, para que promova uma interpretação de cada artigo com intuito de desencadear a compreensão por parte dos supervisores e professores da educação escolar. Pensar possibilidades de organização curricular para educação básica de forma que privilegie o conteúdo, a forma de ensino e a aprendizagem, até a formação docente para esse trabalho. (SIQUELI, 2013, p.107)

E Pereira e Silva (2016) enfatizam que:

[...] somente num ambiente escolar em que o professor se comprometa de forma contundente a não se calar diante das ideologias impostas e dos estereótipos, lutando pelo triunfo de um novo saber, a cultura negra prevalecerá sobre a visão hegemônica do eurocentrismo. Entra em questão, aqui, a necessidade de um amplo empenho em benefício de todos e contra as formas reais e simbólicas de discriminação [...]. (PREIRA; SILVA, 2016, p.10)

Das duas argumentações acima expostas, cabe ressaltar que, sem devido preparo, os professores não tomarão conhecimento e não serão propagadores e incentivadores de uma educação que seja antirracista, de fato. E, algumas vezes, como enfatizado, farão uma atividade expositora e “grande festa” no dia 20 de novembro, a qual servirá para fazer menção à data, uma vez que existe a exigência da lei, ou seja, existe uma carnavalização, normalmente, no âmbito dessa data comemorativa; uma vez que, pelo racismo ser estrutural, o profissional da educação acaba por reforçar o racismo nesse contexto, restringindo a abordagem a situações como caracterização da pessoa negra, enfeites, desvinculando-se da educação antirracista, uma vez que não se trabalham os conceitos transversalmente e de forma contínua.

Quando partimos para a efetivação da lei percebe-se que raramente é feita a aplicação da forma prevista. No projeto pedagógico da escola, por exemplo, e em outros documentos elaborados no ambiente escolar, o tema não é abordado de forma contínua

progressiva, de maneira que, a abordagem da cultura africana, por exemplo- como já enfatizado acima- são designadas para o mês de novembro, e quando o profissional tem interesse pelo tema, o que demonstra um certo descomprometimento e despreparo por parte de muitos docentes e demais profissionais da educação, que não buscam uma pós- formação na área. Da mesma forma, quando ocorre algum movimento ligado à história e cultura dos povos indígenas, por exemplo, geralmente se dá por convites de representantes de aldeias locais para falarem sobre suas vivências, situações que ocorrem de forma esporádica, e, em sua maioria, sem o contato direto com o alunado em grande quantidade.

Portanto, ocorre que, muitas vezes, o docente ainda é cercado por dúvidas sobre a aplicação das leis e sobre a maneira como as mesmas devem ser implementadas. Geralmente, o enfoque dado à cultura negra e indígena nas escolas é delegado às aulas de história, no entanto, deveria ocorrer em todas as disciplinas. Apesar de não ser um tema novo, a implementação dessas leis ainda possui grandes lacunas, pois não há abrangência para todas as disciplinas, como ficou determinado.

Tudo isso traz consequências desastrosas à educação, uma vez que, ao negar as raízes culturais negra e indígena, negamos a nossa própria cultura, além de perder a oportunidade de diminuir as diferenças sociais e culturais existentes na sociedade. A Lei Nº10.639/03, assim como a Nº11.645/08, é fruto das lutas travadas pelo Movimento Negro Brasileiro, com o objetivo de conquistar a igualdade e valorização desses povos que são imprescindíveis na formação dos brasileiros. Portanto, entende-se que, com o pouco incentivo e não abertura de oportunidades para o conhecimento do professor a respeito das abordagens - até para que o discurso desse profissional nesta “grande festa” não seja apoiador do mito da democracia racial que a contemporaneidade absorve -, estes continuarão a fixar nas paredes das escolas e nas mentes de seus alunos cartazes como “consciência negra não, consciência humana”, enfatizando ideias e estereótipos racistas cristalizados.

É importante frisar que o cumprimento das leis é pensado por via democrática, de conscientização, respeito e informação, por isso, acredita-se que a obrigatoriedade destas, não, necessariamente, suscite uma abordagem rasa quanto à execução e desvinculadas da prática. Por isso, consoante às informações expostas, e pelo encaminhamento das temáticas em sala de aula, acredita-se que a Literatura Negra Brasileira e/ou Afro-brasileira possa auxiliar no entendimento da construção de sentido de pertencimento



étnico-racial do aluno, além de promover o resgate da memória, a denúncia contra o preconceito racial, valorização da cultura negra, conscientização acerca da colonização e seu processo histórico, bem como constituir uma implementação válida das leis em questão.

### **3. Contribuições dos Estudos Culturais para a temática étnico-racial**

#### **3.1 Breve histórico sobre os Estudos Culturais**

Os conceitos de raça e etnia são compreendidos como construções históricas e vivências culturais, e a escola, enquanto espaço público e de afirmação da identidade da criança e do jovem, é o local da consolidação e da dificuldade de enfrentamento das práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

O direito do outro no diálogo entre as diferentes culturas passa por tensões. E, segundo Gomes (2001), entender o aluno enquanto sujeito sociocultural com visões de mundo diversas e não apenas como sujeito cognitivo faz parte de uma educação cidadã que inclui a questão racial por considerar sua pertinência na construção da identidade social. O autor acrescenta ainda que “pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica” (GOMES, 2001, p.90). E, por considerar o meio sociocultural a base para a inserção no mundo, Gomes (2001) afirma ser tarefa da escola possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo de maneira a “propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente [...]” (GOMES, 2001, p 91).

Em consonância com tais afirmações e cientes de que somos o resultado do meio cultural, e de que a cultura nos forma individualmente e socialmente, entende-se que os conceitos de identidade e diferença na visão aqui apresentada nos deixa perceber os sistemas de valores que regem o comportamento da sociedade. Desta feita, Giroux (2013) apresenta uma lista de sugestão acerca da abordagem da perspectiva dos Estudos Culturais na educação quanto ao contexto e ao conteúdo.

A primeira sugestão pontua que os Estudos Culturais é um campo que estuda os aspectos da cultura, e conseqüentemente, as relações de poder estão intrinsecamente ligadas a este, uma vez que transformada num “[...] construto central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os estudos culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (GIROUX, 2013, p.91).

A segunda sugestão visualiza a linguagem como prática histórica e não como um dispositivo técnico; temos, portanto, um vínculo entre linguagem e construção de identidades individuais e sociais, a exemplo as formas de linguagem usada para “[...]”

privilegiar representações que excluem grupos subordinados” (GIROUX, 2013, p. 92). Além do que, na terceira sugestão, o autor pontua que, nos Estudos Culturais, os textos não podem ser vistos fora do contexto de sua produção histórica e social. E no quarto ponto, Giroux (2013) argumenta que os “[...] estudos culturais estão comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (GIROUX, 2013, p.95).

Nesse sentido, é importante sublinhar que Hall (2019) considera a abordagem cultural de identidade como uma “celebração móvel” sempre posta em jogo na política cultural da identidade, nunca fixa, essencial ou permanente, mas sempre em transformação (HALL, 2019, p.11). No tópico cinco, o autor acrescenta que os Estudos Culturais argumentam em prol da análise da História enquanto uma série de rupturas e deslocamentos e não como uma narrativa linear. Sendo que, na tentativa de rompimento de silêncios, apoia-se em uma teoria, pesquisa e prática realizada consideravelmente “através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e à política” (GIROUX, 2013, p.96).

No sexto e último ponto sugerido pelo teórico, este afirma ser a pedagogia definida cada vez mais em termos culturais e esta trabalha vigilantemente a serviço de ampliar possibilidades para uma vida mais democrática. É pertinente pontuar, portanto, que a formação dos estudos culturais caracteriza-se “pela polêmica e pela falta de direções consagradas” (CEVASCO, 2003, p.61), as quais incidem em definições que ressaltam a dificuldade de restringir os Estudos Culturais a um aspecto definidor, sendo este um campo novo e ainda em expansão, de modo que Cevasco (2003) diz não ser ponto de admiração a possibilidade de divergências na narrativa de suas origens.

Na tentativa de ultrapassar a divergência citada, a seguinte pesquisa incidiu em Mattelart e Neveu (2004), os quais afirmam que a origem dos Estudos Culturais se constitui nos anos 1960 pelos trabalhos de três pais fundadores, Raymond Willians, Richard Hoggart e Eduard P. Thompson; Richard Hoggart publica em 1957 o livro *The Uses of Literacy: Aspects of Publications and entertainments* traduzido para o francês como *La culture du pauvre*, para o português de Portugal como *As utilizações da cultura: aspectos da cultura da vida cultural da classe trabalhadora* (MATTELART e NEVEU, 2004, p.42).

Richard Hoggart descreve etnograficamente a vida popular, o cotidiano da classe trabalhadora em meio à cultura difundida pelos meios de comunicação. Raymond Willians (1921-1988) e Eduard P. Thompson (1924-1993) são ligados à formação de adultos das classes populares “[...] cuja emergência nos anos 1960 significa um renascimento das análises marxianas” (MATTELART e NEVEU, 2004, p.45). Com as ideias partilhadas às de Willians, Thompson tem como obra mais complexa *The Making of the English Working Class*, datada de 1963, a qual reflete sobre a sócio-história de um grupo social. E seu trabalho, segundo Mattelart e Neveu, “[...] pode ser descrito como a opção por uma história centrada na vida e nas práticas de resistência das classes populares” (MATTELART e NEVEU, 2004, p.46).

Raymond Willians publicou em 1958 *Culture and Society* e traz para o debate a “experiência comum de cada indivíduo como prática cultural, quer pertença a massa ou à elite[...]” (NUNES, 2011, p. 23); de maneira que, segundo Mattelart e Neveu(2004), tanto “[...] em Willians como em Thompson, encontra-se a visão de uma história construída a partir das lutas sociais e da interação entre cultura e economia, em que aparece como central a noção de resistência a uma ordem marcada pelo ‘capitalismo como sistema’”(MATTELART e NEVEU, 2004, p.47).

Entretanto, o fato de Richard Hoggart, assim como Raymond Willians, terem origem na classe trabalhadora e formação em Literatura, além da proximidade biográfica, tem feito com que muitas pessoas confundam as figuras (CEVASCO, 2003, p.21). Contudo, em questões teóricas, Cevasco (2003) argumenta que Hoggart não tem o alcance histórico ou teórico da teoria de Willians, uma vez que o discurso deste pretende desmontar a dicotomia entre cultura e civilização superando a posição da tradição. Segundo a percepção materialista de cultura de Willians, definir cultura “é pronunciar-se sobre um modo de vida” (CEVASCO, 2003, p.23).

De acordo com Nunes (2011), “importa, ainda frisar que, mesmo nos desdobramentos contemporâneos dos estudos culturais, permanece a concepção de uma teoria que se prende aos efeitos materiais da cultura, legado de Raymond Willians” (NUNES, 2011, p.23). Nesse sentido, os Estudos Culturais nos trazem a cultura como prática de significação, e a atuação política dos fundadores resulta na criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na universidade de Birmingham, em 1964, na Inglaterra. Todavia, seu estabelecimento se fará gradualmente, e com um projeto explícito no centro, em que pretende utilizar-se dos métodos e “instrumentos da crítica

textual e literária, deslocando sua aplicação das obras clássicas e legítimas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares” (MATTELART e NEVEU, 2004, p.56).

Mesmo com um projeto direto e explícito que dialoga com a herança de Leavis, os recursos para manutenção do centro são escassos e Richard Hoggart solicita mecenato para investimentos e contratação de Stuart Hall, que o sucede em 1968, sendo este o quarto homem complementando o projeto, o que Matterlart e Neveu (2004) denominam de:

O trio de pais fundadores (...) mesmo sendo apenas oito anos mais novo que Thompson, ele pertence a uma outra geração, que não participou diretamente da Segunda Guerra Mundial. Figura-chave das revistas da nova esquerda intelectual, Hall exprime também essa distância geracional pelo fato de que sua produção científica só chega à maturidade no limiar dos anos 1970. (MATTELART e NEVEU, 2004, p.48)

Jamaicano, nascido em 1932, Stuart Hall ao insistir no colonizado, uma vez que explana sob a premissa de vivência à experiência da dependência colonial, de classe e de cor, dirige a CCCS durante o seu período mais fértil, os anos 70. Sobre isto, Liv Sovik em sua apresentação da obra *Da diáspora, identidades e mediações culturais*, de Hall, declara ser o autor em questão quem “[...] assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional na Open University, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional” (HALL, 2003, p.09).

Ao ressaltar as questões culturais, da experiência e consciência, Hall enfatiza a importância de classes na mudança social, desta forma, considerando suas obras a configuração de uma quebra da tradição “[...] dos modos de estudar os fenômenos sociais” (CEVASCO, 2003, p.60). A importância de Hall para os Estudos Culturais e para essa pesquisa justifica-se pelos pressupostos acima mencionados em conformidade com uma teoria de “[...] descolonização das mentes dos povos da diáspora negra” (HALL, 2003, p 336), ou seja, descolonização de mentes aos que continuam a reproduzir estereótipos racistas, muitas vezes por desconhecer seu lugar enquanto pessoa com identidades próprias e enquanto cidadão em vivência na sociedade tão diversa em cultura, múltipla em seu sentido mais amplo.

Nesse intento de descolonização de mentes que esta pesquisa tencionou traçar seu caminho, na medida em que se compreendem os conceitos de cultura, identidade, diferenças, além das práticas de significação e sistemas simbólicos, os quais são

construídos ao ser considerados na particularidade da forma em que cada cultura classifica o mundo. E a prática em sala de aula deve possibilitar o desenvolvimento do senso crítico e o questionamento ao sistema de dominação, uma vez que, no contexto escolar as ações promovem legitimação da cultura das classes dominantes (SILVA, 2019).

Isto posto, identidade e diferença, sendo inseparáveis e interdependentes, são criações sociais e culturais fabricadas no contexto dessas relações. E como já afirmado anteriormente, historicamente as relações de poder permeiam o convívio social, e na escola não é diferente, seja na construção do currículo, nas próprias relações sociais no contexto escolar, na questão ideológica das ações propostas de exclusão, tais como as relações que se perpetuam com a população indígena, homoafetividades, e com os negros nas práticas de valorização de grupos étnicos apenas em datas comemorativas cumprindo as normas previstas em lei.

Muitas vezes, a excludente homogeneização cultural faz da escola (sociedade) um espaço de desigualdade ao valorizar culturas dominantes e deixar apenas o espaço do Dia D para os dominados, correspondendo, assim, à naturalização da subalternização no contexto escolar. E nesse local naturalizado de relações de poder, e não equidade e falta de alteridade, acreditamos que políticas pedagógicas e curriculares da identidade e diferença, as quais perpassam o ambiente escolar, “[...] tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2019, p.100). Segundo Silva (2019), estas teorias precisam ser ressignificadas, não simplesmente o reconhecimento e a celebração das diferenças, mas o questionamento acerca destas. Portanto, é pontuado que:

Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade. Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2019, p.100)

Uma educação que estimule o campo da identidade deve ir além da diversidade cultural e fornecer instrumentos que incitem questionamentos acerca dos mecanismos e da instituição que separam as pessoas por meio da diferença cultural e fixam outras em

determinadas identidades culturais, ou seja, precisa-se, segundo a proposição do autor, explicar como e quais os porquês e causas subjacentes à produção da diferença cultural, a qual elimina grupos étnicos em detrimento de outros ao divulgar negativamente significados e representações de uma cultura, com fins de domínio e controle de terras, marginalizando-os, e deturpando a visão que a sociedade e o próprio marginalizado tem de sua cultura. A escola deve, pois, propor questionamentos, “[...] perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” (SILVA, 2019, p.100), como descrito acima, no intuito de desmistificar o mito da história única, a do opressor.

De acordo a esta proposição, é válido ressaltar a explanação de Silva (2019) acerca do termo diversidade e multiplicidade: para o autor, o múltiplo é sempre um processo, ação, e a diversidade é estática e estéril. Enquanto esta é limitada ao existente, a multiplicidade é ativa, produtiva, caracterizando-se por ser “[...] uma máquina de produzir diferenças-diferenças que são irredutíveis à identidade” (SILVA, 2019, p.100), avançando, pois, além do dado, que é a diversidade. De maneira que nesta pesquisa adota-se a concepção de diferença do “múltiplo e não do diverso”.

Bhabha (2019) ao falar sobre resistência das populações colonizadas quanto à palavra de Deus ao cristianismo pelo missionário europeu, afirma que os mesmos precisaram reformular suas práticas e encontram catequistas nativos para que o sujeito colonizado voltasse a confiar na palavra como fonte da verdade. E a esta revisão histórica, o autor diz se apoiar “[...] na noção de diferença cultural, não de diversidade cultural” (BHABHA, 2019, p. 69), uma vez que segundo o autor em questão:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico- a cultura como objeto do conhecimento empírico-enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam a autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BHABHA, 2019, p.69)

Esse processo de enunciação de cultura enquanto legítimo adequando ao sistema de enunciação, dito pelo autor, carrega consigo uma ambivalência da autoridade cultural, a qual Bhabha (2019) caracteriza como “[...] a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (BHABHA, 2019, p. 70). E a identidade sendo social e simbólica é marcada, pois, pelo sentido que atribuímos às “[...] práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo,

quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais” (WOODWARD, 2019, p.14).

A pesquisa e o projeto de intervenção aplicado para a consolidação desse estudo perceberam/viram o texto literário como uma maneira de abordagem de temas concernentes à aprendizagem dos alunos relacionados às questões sociais, políticas econômicas e proposição de reflexões que envolvem as práticas culturais que perscrutem as relações sociais. É na observância da diferença que se pode perceber violências simbólicas contra determinados grupos, os quais estão à margem, uma vez que a diferenciação cultural é permeada pelas relações de poder, o colonizado sempre à margem em função do menosprezo e apagamento de sua cultura, as vozes dos sujeitos não são ouvidas.

Silva *et al* (2018), ao falar sobre a literatura como agente promotora do sujeito negro, declara que:

No que tange à representação negra na literatura afro-brasileira, especificamente, é possível afirmar que esta pode ser capaz de auxiliar os indivíduos a encontrar-se com a cultura do outro e a identificar-se em sua própria cultura, em um movimento de alteridade, reconhecendo-se e sendo reconhecido. (SILVA *et al*, 2018, p.102)

De maneira que, dar espaço para as vozes, descentralizar o ensino hegemônico e eurocêntrico e gerar questionamento acerca de sua predominância seja caminho para uma educação antirracista. E a leitura de narrativas de autoras negras é uma forma de romper com uma tradição que valoriza apenas a produção letrada ocidentalizada europeia, a qual coaduna com o discurso nacionalizante da intelectualidade brasileira (SILVA, *et al*, 2018, p. 52). Por isso, se não vivenciamos e nem experienciamos o lugar da pessoa subalternizada na sociedade, nunca alcançaremos a experiência do outro.

Contudo, podemos oferecer um lugar para que as culturas marginalizadas sejam validadas, tenham seu espaço e não vivam em função da cultura do outro ou sejam apagadas em suas histórias, e assim, reconheçam seu lugar, sua identidade. Na tentativa de ir além, de transformar o presente em um futuro mais acolhedor, é que a seguinte pesquisa buscou retratar a temática étnico-racial com vistas a uma educação antirracista que promova a valorização e o respeito à identidade negra. É nesse sentido que o tópico seguinte delinea a abordagem do construto teórico angariado.



### 3.2 A literatura como fator de identidade cultural e a temática étnico-racial: uma abordagem dos letramentos culturais

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 chamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, coma 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 em seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas, que sempre inventaram formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditava mais na eficácia delas próprias. Deslembavam a potência que se achava resguardada a partir de suas denominações. (CONCEIÇÃO, p.112, 2018)

A leitura do conto *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, da escritora Conceição Evaristo (2018), é marcada por um eu enunciador negro que marca a importância da ancestralidade, da palavra dita, da oralidade e da memória. A história retrata uma comunidade negra passando por crise. Em seu primeiro momento, a narrativa mostra o desamparo em que as personagens se encontram. Eis que chega a notícia do nascimento de uma criança, Ayoluwa, marcando a devolução da esperança à comunidade. Em primeira pessoa, o eu que se declara negro relata as angústias por que passam. Percebe, então, a presença da cultura e história negra, a começar pela simbologia dos nomes de origem africana, os quais apresentam funções atribuídas a cada indivíduo nomeado. A gravidez de Bamidele, a própria esperança, reanima a comunidade.

A epígrafe ressaltada no início dessa subseção retrata um momento de crise dos mais velhos, os quais desempenham papel crucial na narrativa, mas acima de tudo destaca a força e a resistência de um povo, “suas lutas”, “a potência que se achava resguardada”, as quais demonstram a lembrança de um passado que não foi enfrentado passivamente pelos negros como conta a versão de uma história única, emitida pela visão do colonizador. Sobre isto, Bernd (1988b, p. 22) em *Introdução à literatura negra*, traz-nos a seguinte proposição:

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinado por certo modo negro de ver e sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura negra, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogonia. (BERND, 1988b, p.22)

Desta forma, em consonância à proposição de Bernd, o eu enunciador do conto de Conceição resgata suas memórias e afirma-se enquanto negro, e ao assumir uma identidade negra busca recuperar as raízes da sua cultura afro-brasileira, de maneira que se preocupa “[...] em protestar contra o racismo e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira, apesar de passados mais de cem anos da abolição da escravatura” (BERND, 1988b). Ao final do conto, o enunciador se posiciona cheio de esperança no porvir, mas ciente da marginalidade de séculos, e enfatiza pleno “[...] de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maioria era a nossa dificuldade anterior de acreditar novamente no valor da vida. [...] Mas sempre inventamos nossa sobrevivência.” (EVARISTO, 2018, p.114).

A escolha do texto da epígrafe é enegrecida por si própria ao trazer em seu conteúdo uma narrativa que simboliza o fortalecimento de um povo que nos lamentos encontrou a combustão para a existência e reexistência, sofreu humilhações e depreciação de sua cultura como instrumento de dominação, muito mais do que a violência (LIMA, 2019). O que por sinal, tal afirmação não pode ser destacada em tempo passado, uma vez que o recurso via dominação simbólica ainda é amplamente utilizado no Brasil. E, segundo Lima (2019):

A ridicularização das características físicas, sociais e intelectuais dos escravos negros servia para demonstrar uma suposta inferioridade do negro em relação ao branco, justificando assim a escravidão. É claro que os longos anos de escravidão e as muitas tentativas de apagamento da cultura africana não conseguiram destruí-la. Como toda manifestação cultural, especialmente aquelas cujas bases de transmissão são orais, passou por vários processos de resignificação, mesclou-se a outras influências culturais, transformou-se, sobreviveu. Mas essa estratégia de dominação deixou graves sequelas nas relações sociais do país, que ainda hoje são muito visíveis nas várias formas de preconceito. (LIMA, 2019, p. 68)

É nessa perspectiva de resignificação e afirmação da identidade que as vozes da diáspora são vistas como “[...] resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político cultural” (HAAL, p.338, 2003). Sendo assim, e de acordo com outra obra, o autor pontua ser o sujeito e a identidade cultural conceituados de modo diferente na contemporaneidade (HAAL,2019). Antes, acreditava-se em estruturas inatas e imutáveis, dadas por Deus. Entretanto, hoje se vê o sujeito como figura discursiva, o qual apresenta sua identidade cada vez mais fragmentada. Além de que as identidades são

formadas em comparação com outras identidades ou relacionadas às diferenças. E nesta mesma obra Hall (2019) pontua ainda que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge tanto não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2019, p.24)

Logo, o autor se posiciona em favor do reconhecimento da identidade, mas não postula uma fixidez, embora seja construída por meio da diferença, ou seja, o autor identifica/visualiza a identidade como sendo fluida, e por não ser adquirida de forma passiva, passa a ser algo que se constrói com certo grau de escolha (NASCIMENTO, 2001, p. 116).

Sobre tais relações, Woodward (2019) afirma que as “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2014, p.56) e quando a política de identidade se concentra em afirmar as identidades culturais das pessoas como pertencentes a um grupo oprimido ou marginalizado tem-se um fator importante de mobilização política. Nessa perspectiva, Silva (2019) corrobora a afirmativa ao declarar que a identidade e diferença não são inocentes e não podem ser separadas das relações mais amplas de poder, uma vez que traduzem o desejo de diferentes grupos sociais à garantia de acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2019, p. 81).

Sendo a identidade, uma construção ligada às estruturas discursivas e narrativas com estreitas conexões com relações de poder-, é passível considerá-la um problema social e pedagógico concomitantemente. Silva (2019) explica a questão ao afirmar que se constitui social por ser inevitável o encontro com o outro, com as diferenças, o estranho; e pedagógico por ser a escola o espaço de interação, mesmo que forçosamente, dessas diferenças, as quais devem ser vistas com preocupação pedagógica e curricular.

A perspectiva dos letramentos culturais assume grande relevância à medida que pode encaminhar uma descentralização do ensino hegemônico eurocentrista, e a literatura pode ser utilizada em sala de aula como forma de inserir temáticas do cotidiano, imbuídas de questões sociais, políticas, com reflexões pertinentes que envolvam práticas culturais

e que permeiam a vida em sociedade (MOURA, NASCIMENTO, 2018). Moura e Nascimento (2018) evidenciam que a representação negra na literatura afro-brasileira é “[...] capaz de auxiliar os indivíduos a encontrar-se com a cultura do outro e a identificar-se em sua própria cultura, em movimento de alteridade, reconhecendo-se e sendo reconhecido” (MOURA, NASCIMENTO, 2018, p.102).

Portanto, a leitura de literatura escrita por autores negros e negras, possui cada vez mais um papel crucial na valorização da cultura negra e na promoção da alteridade, e no diálogo com as diferentes culturas, inclusive, com as quais ainda não se consegue dialogar por força de uma exclusão ainda silenciadora de vozes, principalmente das que já estão à margem. Por fim, tendo essa visão, no próximo tópico abordar-se-á algumas vozes da diáspora negra apresentadas em sala de aula, ressaltando a consciência coletiva da literatura negra.

### **3.2.1 As vozes da diáspora: uma produção cultural da diáspora negra**

Toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis. Fazia um ano que rezava fervorosamente. Embora um tanto desanimada, não tinha perdido a esperança. Levaria muito, muito tempo para que uma coisa maravilhosa como aquela acontecesse. Lançada dessa maneira na convicção de que só um milagre poderia socorrê-la, ela jamais conheceria a própria beleza. Veria apenas o que havia para ver: os olhos das outras pessoas. (MORRISON, 2019, p. 56)

Escrevo esse texto delatando o assassinato diário do branco dentro de mim, e essa morte começou a ser conscientizada com a descoberta e leitura da obra *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e se viu fervorosamente decidida ao enterro com a leitura de *O olho mais azul*, de Tony Morrison. Narrativa esta que se situa na década de 1960, em Ohio, sendo dividida em quatro partes, de acordo com as estações do ano. Nesta obra conhecemos Pecola, uma menina negra que quer ter olho azul, sendo esse o seu maior desejo. E durante a leitura a acompanhamos e a vemos passar por tanta violência, a ponto de sua estória nos ser contada em fragmentos, sem base na memória.

Muitas visões são trazidas, cada estação do ano temos alguém contando sua percepção do que vivenciou, para compor a trajetória de Pecola. E ela própria vai se percebendo no externo, a sua feiura, sua falta de beleza em função da supervalorização da cultura branca; o olhar do outro que não a aceita e ela assimila essa negação; retrai-se

em si mesmo e reza todas as noites para ter olhos azuis, assim como das bonecas brancas que aspiram suspiros das outras pessoas, sendo que para ela sobra apenas escárnio. A percepção subjetiva do racismo na própria pele, a pobreza extrema, o abuso, o confronto do racismo estrutural e as consequências deste na vida íntima dos personagens desta narrativa faz com que sempre vivam em imanência. “Moravam ali por serem pobres e negros, e ali permaneciam porque se achavam feios” (MORRISON, 2019, p.48). E seu “[...] sofrimento era tão sistemático quanto profundo. Ela se debatia entre um desejo esmagador de que um matasse o outro e uma vontade imensa de morrer” (MORRISON, 2019, p.53).

Pecola trouxe o reflexo da minha infância e o reacender de dores. Sentir novamente o desprezo tácito do outro, “a inexplicável onda de vergonha” em ser negra e feia, a percepção da diferença de tratamento pelos tons de pele, o olhar do outro incidindo em mim e impulsionando-me a não ser eu, fazendo com que eu sempre ficasse atenta aos cuidados com a pele, a fim de manter-me menos negra e encaixar-me na cultura branca, a qual nunca me pertenceu. A personagem principal de “O olho mais azul”, sob o olhar do outro a respeito dela mesma, jamais conhece sua beleza e sucumbe à loucura, o peso do não pertencimento vence, afinal; e, em seu delírio, Pecola se vê no padrão aceito, o espelho a mostra de olhos azuis e ao final da narrativa a personagem emite sua voz, enfim a ouvimos falando por si, mas sua voz está entremeada à loucura. Seus silêncios sempre silenciados jazem na loucura de não se encontrar em si mesma, pois os olhos dos outros a rejeitam.

Na epígrafe acima, a voz de Pecola é trazida aqui no sentido de que a ficção, por meio da crítica social permeada no livro e na imagem da personagem, me pôs diante de um passado dolorido, onde decidi adormecer e seguir sendo o outro, como queriam que eu fosse. Faz-me lembrar que, assim como Pecola, eu orei a Deus para fazer com que meus cabelos fossem diferentes, e orei novamente, sozinha, aos prantos, para que já alisados eles parassem de cair. Eu fui Pecola, e a leitura da obra me aproximou de mim, mas encorajada pelas mulheres negras, as quais conheci, decidi morrer, assassinei a parte branca imposta pelos olhos dos outros sobre mim, e a assassino diariamente.

Certa manhã, acordo de longos sonos intranquilos e me reconheço em minha própria pele, e o sol já não me é inimigo. Eu posso olhar para ele sem ter medo de ter a pele retinta, minha cor já não é mais a vergonha percebida pelo desprezo do olhar do outro, este olhar inquisidor, já não mais me domina. Desperta, escolho lutar, o “[...] olho

deve nos permitir corrigir os erros culturais” (FANON, 2008, p. 169). E, assim como Fanon (2008), a partir da leitura de Sartre, acredito que “[...] a literatura se engaja cada vez mais em sua única tarefa verdadeiramente atual, ou seja, levar a coletividade à reflexão e à mediação: este trabalho pretende ser um espelho para a infraestrutura progressiva, onde o negro, a caminho da desalienação, poderia se reencontrar” (FANON, 2008, p. 157).

Toni Morrison, com *O Olho mais azul*, foi o estopim para o estraçalhamento do eu branco na busca da minha identidade negra que iniciou com Carolina Maria de Jesus. E a desumanização de um povo, a percepção acerca da subalternidade, ainda sem voz na sociedade despontou aos meus olhos. E acordando de sonhos intranquilos tive/tenho de enfrentar as condições excludentes na sociedade, que não se distanciam de 1960, ano da publicação de *O quarto de despejo*. Sobre esta obra, como forma de situá-los na narrativa, na visão da sociedade que a recebeu, dedico-me a partir de agora a apresentar-lhes *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, bem como a sua autora, Carolina Maria de Jesus. Como uma voz da margem, Carolina, negra, pobre, moradora da favela, catadora de papel, mãe de três filhos, solteira, nasceu em Minas gerais, Sacramento, por volta de 1914, neta de ex-escravos, não chegou a conhecer o pai. Carolina frequentou a escola por menos de dois anos, pois teve de abandonar os estudos para trabalhar; escrevia para expurgar os pensamentos excessivos, sendo mais de cinco mil páginas escritas entre diversos gêneros.

Foi por causa de seus escritos que em 1958, já na favela do Canindé, ao vê-la ameaçar alguns moradores dizendo colocá-los no seu livro, o jornalista Audálio Dantas a interpela sobre qual livro ela estaria se referindo, e se interessa pela história de Carolina e a escrita de seus diários. O sonho de ser escritora é concretizado e parte dos escritos de Carolina são materializados em *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, e segundo Toledo (2016):

Carolina é a personificação de alguns grupos que estão relegados à fronteira: as mulheres, os negros e os pobres. Ela é a representante de uma parcela oprimida da população brasileira. Deste modo, falar sobre a vida de Carolina implica tocar em questões como racismo, preconceito e marginalidade, pois a escritora vivenciou e rebelou-se contra as mazelas de uma sociedade hostil em relação à sua raça, ao seu sexo e à sua condição social. (TOLEDO, 2016, p.158)

Desta feita, o espaço da voz de Carolina, enquanto à margem, “[...] é o grito através do qual se ouve a voz legítima do excluído” (LIMA, 2011, p.101); na narrativa de

*O quarto de despejo* a fome é a personagem principal, e Carolina a enfrenta corajosamente, além de uma rotina dura pela sobrevivência diária, na qual precisa catar papel para a subsistência diária. E, em alguns momentos de esgotamento, descreve em seu diário o desejo de convidar os filhos para suicidarem-se e indaga sobre a presença de Deus frente à tamanha miséria pela qual passa.

É importante destacar que, apesar do não acesso à escolaridade formal, a autora fazia uma leitura crítica de sua realidade social, observando como eram tratados pelos políticos durante as campanhas eleitorais, apenas para angariarem votos. Era mulher forte, perspicaz, que se orgulhava da sua condição de mulher solteira, pois não se admitia ter um homem apenas para constar ou ser humilhada, como descreve em alguns casos expostos no diário, e desta forma, os “[...] temas da escrita feminina e da afrodescendência surgem como forma de expor características e atitudes intrínsecas à mulher, corroborando para a formação da memória e identidade individual e coletiva” (TOLEDO, 2016, p.158).

Na luta diária contra a fome e o esforço para sustentar os filhos, Carolina apresenta uma escrita autêntica e reveladora das mazelas sociais pelas quais passa o ser humano, em situação de desumanização. Em uma passagem ela descreve a morte de um rapaz que chega a comer carne podre e acaba por falecer:

[...] Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender ferro quando parei na avenida Bom jardim. No lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços: Disse-me:

-Leva, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar a carne assar. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual o meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para ajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome.

...De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursais nos lares dos operários. (JESUS, 2014, p. 39-40)

A autenticidade e a voz de Carolina, entretanto, foram recebidas pelo público e consumidas rápida e vorazmente pelos leitores apenas enquanto escritora favelada, uma

vez que, em *Casa de alvenaria, diário de uma ex-favelada*, do ano de 1961, não obteve a mesma repercussão que *O Quarto de despejo*, de modo que Carolina foi silenciada, vista apenas como favelada e destituída da alcunha de escritora, posta novamente à margem, reconhecida insistentemente como favelada (CORONEL, 2016, p.150).

Ciente do poder da palavra e da escrita, Carolina emitiu sua voz acerca da subalternidade da sua existência e dos que estavam ao seu redor. Sobre estas vozes escondidas e a subalternidade acerca da voz dos negros, Djamila Ribeiro (2017) enfatiza que a mulher se encontra numa outridade na subalternidade ainda mais acentuada e problemática quando se é negra. Carolina representa tal posição, e ao tentar exercer sua voz, seu direito, foi silenciada ou apenas permitiram sua fala em determinado momento e com um tempo restrito.

Nesse viés, Djamila Ribeiro (2017) é mais assertiva e desestabiliza e transcende a autorização discursiva branca, masculina e heteronormativa ao debater como as identidades foram e são construídas nesse contexto e como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas. A autora se utiliza de referências como Grada Kilomba para nos informar que a mulher negra na sociedade é o Outro do Outro. Uma vez que o homem branco é o centro, a mulher branca é o outro, pois sempre está sendo vista em comparação ao homem branco. Segundo Ribeiro (2017) o “[...] olhar tanto de homens brancos e negros e mulheres brancas confinaria a mulher negra num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado” (RIBEIRO, 2017, p.46).

Logo, a definição da identidade negra e feminina torna-se importante no sentido de fortalecimento e demarcação de possibilidades em transcender a norma colonizadora. O que pelo ponto de vista da autora, em consonância com o da pesquisa em questão, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem, ou não, que esses grupos acessem lugares de cidadania. O debate estrutural, então, situa-se em entender como o lugar social de certos grupos restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, p. 46).

Valho-me da afirmativa de Paixão e Gomes (2012) de que “[...] há silêncios na história de ontem e também na de hoje” (PAIXÃO e GOMES, 2012, p.297). Entre o passado escravista, as primeiras décadas da abolição e a atualidade pairam estigmatização e erotização do corpo da mulher, além da desigualdade no mercado de trabalho, muitos silêncios ainda a serem quebrados. Os estereótipos acerca da negra são contundentes ainda nos dias de hoje. Carolina foi livre com relação às amarras que a sociedade prega:



solteira, mãe de três filhos, decidiu-se por ser apenas ela, e não escolheu pelo casamento. Apenas, dentro de suas mazelas, e seu “quarto de despejo”, sonhava com uma casa toda sua, de alvenaria. Virgínia Woolf (2014) em “Um teto todo seu” declara que:

[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção; e isso, como vocês verão, deixa sem solução o grande problema da verdadeira natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção. Esquivei-me da obrigação de chegar a uma conclusão sobre esses dois assuntos- mulheres e ficção permanecem, no que me concerne, problemas não resolvidos. (WOOLF, 2014, p. 12)

A autora destaca que para se produzir ficção é necessário um lugar de aconchego, de forma que o fator material é preponderante para tal efeito. Sendo válido ressaltar que Woolf (2014) afirma ser as obras horas de pensamento coletivo, o que se assemelha ao que se convencionou chamar de Literatura Negra no Brasil, ou seja, “produção de autores engajados, que passaram a publicar seus trabalhos de forma coletiva” (SCHWANTES, 2011, p.174). O compartilhar coletivo permite estabelecer um programa estético/político tanto na literatura quanto na política, como já afirmado anteriormente, mas sem perder de vista a criticidade dos silêncios impostos aos subalternizados, e mais ainda à pessoa subalternizada enquanto pobre, negro e, mais na outridade ainda, mulher.

A próxima autora a ser apresentada nos traz uma multiplicidade de vozes femininas, as quais nos remetem à existência por meio do ato de fala, e lembramos de Woolf (2014) quando esta evidencia ser a obra de ficção mais provável de conter a verdade do que o próprio fato. Também apresentada aos alunos nos encontros afro-literários, Conceição Evaristo nasceu em 1946, em uma favela da zona sul de Belo Horizonte. Segunda filha de uma família de nove irmãos, sempre foi incentivada pela família a ouvir e contar histórias. Concluiu o curso Normal em 1971, aos 25 anos, pois teve de conciliar seus estudos com o trabalho como empregada doméstica. No Rio de Janeiro graduou-se em Letras, é mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio e hoje é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Fluminense. Iniciou a carreira literária na década de 90, nos Cadernos negros. Atuou como professora e pesquisadora, e com uma produção vasta tem despertado a atenção de estudiosos no Brasil e exterior (EVARISTO, 2016). Com uma literatura de forte tradição oral, a qual ela denomina de escrevivência, termo esse alcunhado por Conceição pode ser descrito como “nada na narração é verdadeiro e nada é mentira”, a saber, em suas próprias palavras, a escritora declara que:

[...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (com)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 acontecido 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, 2016, p.07)

As narrativas são permeadas da identidade africana com ritos e sincretismo religioso que evocam a cultura negra. Em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), uma única narradora se dispõe a contar 13 histórias diferentes. Narrativas de mulheres negras que enfrentam situações doloridas, as quais as lágrimas são inevitáveis, mas que, insubmissas, no sentido de enfrentamento de suas dores, as fazem resistirem em suas lutas diárias. Das treze mulheres expoentes do livro, escolhemos nove para a apresentação da escrita da autora em sala de aula. *A priori*, temos a impressão que são contos não relacionados uns com os outros, mas no decorrer da leitura percebemos a voz da mesma narradora como fator comum e agregador à narrativa. Os contos apresentam como título o nome das mulheres que terão suas vivências apresentadas.

Das selecionadas, a primeira é Aramides Florença, uma mulher que é apenas felicidade com a sua gravidez, mas seu companheiro não compartilha do mesmo sentimento, pois começa a sentir ciúmes da atenção dada à gravidez. E, com um sentimento de posse, pois não mais tem a atenção toda para ele, tenta fazer com que Aramides perca o bebê algumas vezes; primeiro com lâmina de barbear cortando seu ventre, e em outra ocasião, um incidente com queimadura. Uma narrativa que demonstra a crueldade com que o machismo e a ideia de posse podem causar nas relações entre casais.

Natalina Soledad é criança indesejada pelos pais e pelos irmãos. O pai a desprezou porque simplesmente nasceu mulher, sua mãe a desprezou em apoio ao marido. Tudo que ela aprendeu foi por seu esforço, sem ajuda de ninguém, a muito custo e porque um de seus irmãos convenceram seus pais a deixarem-na frequentar a escola. Troçoleia, seu nome de registro, retribuiu todo o seu desprezo aos seus familiares. Desde criança ela tinha um sonho de mudar de nome. Seus irmãos constituíram famílias e seus sobrinhos a achavam esquisita, mas ela não ligava porque também os desprezava. Seu pai disse que a deserdaria, mas não o fez, entretanto, nada deles Soledad aceitou. Assim que seus pais

morreram em um acidente de carro, ela foi ao cartório e mudou seu nome para Natalina Soledad.

Shirley Paixão é uma mãe que, para defender sua filha do coração, quase mata seu companheiro. Shirley se casou com um homem que tinha duas filhas, e ela já tinha três meninas, mas amou suas enteadas como filhas. Seni, a mais velha, tinha nove anos, sempre retraída, tímida, mas muito amorosa e cuidadosa com as irmãs. Na escola sempre se esforçava para tirar as melhores notas e nunca decepcionar ninguém, o que chamou atenção da professora, que em uma reunião pergunta a Shirley se em casa brigavam com Seni, porque ela estava sempre fazendo de tudo pra não ser repreendida.

Ao chegar em casa, Shirley fala para o pai, que tem um acesso de raiva e parte para cima da filha. Shirley intervêm e manda a criança sair. À noite quando todos já estavam acomodados, o pai chega, meio embriagado e vai direto para o quarto das crianças e violenta Seni; as crianças começam a gritar, inclusive, pedindo ajuda chamando pelo pai. Os gritos acordam Shirley que, ao tentar salvar a enteada, atinge o esposo na cabeça com um ferrolho, este acaba desmaiando. A situação é deplorável, uma vez que Shirley não esperava que o agressor fosse o pai da criança, mas não se arrepende de seu ato. O marido vai preso, e ela fica com as crianças. Entende-se, portanto, que a Seni sempre fora abusada pelo pai, e seu comportamento retraído se devia a esse fato.

Maria do Rosário Imaculada dos Santos, quando criança, vivia em um vilarejo no interior do Brasil, chamado Flor de mim, com os avós, tios, tias, primos, e seus pais. Um certo dia, um casal estrangeiro apareceu em um jipe oferecendo passeio, mas acabam por sequestrar a criança. A princípio, ela não tinha percebido que tinha sido sequestrada, depois de várias horas dá conta da sua situação, e nos primeiros momentos de seu cativeiro apenas chorava de saudade de casa, não comia, não dormia. Maria não sabia porque tinha sido levada, pois ninguém falava com ela. No local em que se encontrava, existia apenas uma empregada que supria tudo.

Logo Maria do Rosário aprendeu todos os afazeres da casa: lavar, passar, tudo que era preciso para a boa arrumação de um lar. Quando fez 17 anos o casal se separou e ela foi dada para outra família, e foi passando de casa em casa trabalhando e estudando, tornou-se professora e sempre sonhando em voltar pra sua casa. Cada vez que arrumava um emprego era sempre mais perto de onde tinha sido levada de sua querida Flor de mim. E assim foi vivendo trabalhando cada vez mais próximo de sua terra natal. Até chegar um dia em que sua cidade iria ter um congresso com pessoas desaparecidas, e ela iria para

falar de sua história, mas no primeiro dia caiu em febre e não conseguiu ir, e nem no segundo dia, mas no terceiro foi e sentou logo atrás. Então, nesse momento uma senhora fala sobre o desaparecimento de sua irmã, que tinha apenas 7 anos. Elas se reconhecem apenas por suas vozes e Maria retorna ao lar.

Da Luz, assim que gostava de ser chamada, é deficiente visual, uma pessoa delicada, sensível. Casou-se e logo engravidou, e seu companheiro ficou angustiado por não saber como seria a criança, se iria herdar a doença da mãe. Como Da Luz foi acometida pela doença durante a gravidez de sua mãe, esta era a maior preocupação do seu marido. Entretanto, feliz com a gravidez, Da Luz não observava a apreensão de seu esposo. Tudo corre bem com a gestação, mas quando entra em trabalho de parto seu companheiro se suicida. Gaia nasce sem a deficiência, e todos dizem que ela se assemelha muito a ele, com exceção dos olhos que são negros iguais aos da mãe. As duas sempre se indagam e ficam sem respostas de o porquê do suicídio do pai e esposo.

Lia Gabriel vivia sozinha com seus três filhos, as gêmeas de três anos e Máximo de dois anos. Máximo com 4 anos foi diagnosticado com esquizofrenia. Tinha crises de raiva em que se batia e brigava com alguém imaginário, mas não machucava ninguém além dele mesmo. Lia teve que largar o emprego de professora de Matemática em uma escola para cuidar de seu filho, e passa a dar aulas particulares em casa. E por fazer consertos eletrônicos em sua residência, logo abre uma loja. Máximo cresce com a condição de esquizofrenia, entretanto, uma médica chamada Celeste descobre a causa dos ataques: trauma devido às surras e brigas que presenciava entre sua mãe e seu pai, ainda quando criança, com dois anos de idade.

Rose dos Reis era uma dançarina negra que, com muita luta, conseguiu estudar e se formar, e em meio às suas alegrias, sua mãe dizia que a dança não ia sustentá-la. Queria entrar para o grupo de balé, mas sua mãe não podia pagar, até que uma professora a chama para representar uma bonequinha preta que cantava e dançava. Ensaiou bastante, mas no dia da apresentação colocaram uma menina branca pintada de preto. Com a morte de seu pai, Rose, a mãe e as cinco irmãs passam por dificuldades financeiras. Entretanto, Rose e as irmãs trabalham em empregos diversos, passam por muitas dificuldades, mas resistem às condições precárias, e a personagem principal diz, já no final de sua vida, cansada e doente, que tudo a cansa, mas a dança é sua vida, então ela dança.

Regina Anastácia, uma menina trabalhadora que ajudava sua mãe em uma quitanda, veio viver com sua família em Rios Fundos. Essa cidade crescia, mas ainda era

regida por mandatários, fazendeiros ricos, e, neste lugar a família que exercia essa função era a Duque D`Antanho. Tudo pertencia a eles. Regina se apaixonou pelo neto Jorge D`Antanho. Por causa desse amor, todos da família de Regina foram perseguidos e demitidos, Jorge foi deserdado, mas foi trabalhar em uma farmácia. Com o tempo abriu sua própria farmácia e trouxe seu sogro pra trabalhar com ele. Regina viu sua quitanda crescer, sua família virou a família de Jorge, superaram os preconceitos e enfrentaram as dificuldades juntos.

Todas as personagens de *Insubmissas lágrimas de mulheres* são mulheres de descendência afro-brasileira, que poderiam fazer parte de nossa família, vizinhas, conhecidas, amigas; e a sensação da narrativa é de pertencimento, como se as mesmas conhecessem umas às outras e, nós, enquanto leitores e leitoras, a conhecêssemos também. Toledo (2016) enfatiza que:

A poética de Conceição Evaristo traz à tona a sensação de deslocamento e questionamentos sobre a identidade que caracterizam a modernidade, sem abandonar a vertente da escrita feminina, uma vez que é necessário pensar na configuração da imagem da mulher negra e do espaço outorgado a ela no passado e presente. Além disso, a autora expõe como se manifesta e propõe a reflexão em torno de categorias como memória coletiva e identidade dos afrodescendentes, além da identidade da mulher negra. (TOLEDO, 2016, p.169)

Portanto, as mulheres negras apresentadas à turma são construídas pela visão da escrevivência como forma de conscientização da realidade construída em torno das desigualdades de poder. Mulheres que passam por situações degradantes, dores profundas, aprendizados e faltas constantes e essenciais, inclusive, de um teto todo seu, mas que não sucumbem e se mostram insubmissas no enfrentamento das lágrimas e do futuro.

Desta feita, como enfrentamento das lágrimas e insubmissão ao sistema patriarcal e colonial, o qual promove o apagamento da história e cultura do negro no Brasil, também escolhemos a autora Jarrid Arraes, nascida em Juazeiro do Norte, na Região do Cariri, em 12 de fevereiro de 1991, cordelista. Atualmente reside em São Paulo (SP) e fundou o Clube de Escrita para Mulheres. Tem mais de 60 títulos publicados em Literatura de Cordel, incluindo a obra escolhida como representatividade da voz negra feminina: *Heroínas negras brasileiras-em 15 cordéis*.

As informações descritas acima são retiradas do próprio livro, no qual Jarrid Arraes (2017) informa, ainda na parte introdutória da obra, que nunca tinha ouvido falar

de uma mulher negra que tivesse realizado algo de importante na história, e na tentativa de resgatar suas memórias e origens afro-brasileiras criou a obra em questão, a qual apresenta quinze heroínas negras, mulheres que sofreram o apagamento de suas histórias, mas são trazidas com o intuito de reparar o dano histórico e resistir.

Rememorando, desta forma, a história de quem somos, uma vez que segundo Jaqueline Gomes de Jesus, professora que faz a introdução da obra, no “[...] Brasil, mulheres, principalmente as negras, nem sempre puderam falar, escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Tampouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram; na maioria, homens brancos” (JARID, 2017, p.11). Nossos heróis e heroínas, relegados ao esquecimento, não chegaram ao contexto escolar, e Jarid Arraes (2017) traz mulheres heroínas em suas vivências e épocas, tais como Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Jacimba Gaba, como forma de visibilizar quem sempre foi relegado ao silêncio.

Portanto, é na experimentação de estar no lugar do outro- oportunizado pela literatura - que passamos a nos tornar o outro sem deixarmos de ser nós mesmos (TOLEDO, 2016). Mas, acima de tudo, que possamos ouvir a voz de quem sempre foi negligenciado e silenciado. De certo modo, por acreditar que as minorias ganham vozes e visibilidade da experiência humana na escritura dessas autoras (mais posteriormente de autores e autoras negras escolhidas pelos alunos)- entretanto, ainda em menor parte no meio literário - torna-se imprescindível o espaço para falar, ouvir, emitir voz, produzir e propagar a cultura da diáspora negra.

Nessa perspectiva ideológica do que se é propagado como conhecimento nas instituições escolares, é que na seção seguinte explanaremos acerca de qual literatura a escola aborda no contexto escolar, e qual a noção ideológica permeada nessa abordagem.

### **3.2.2 Letramentos Sociais em uma perspectiva cultural: que literatura ensinar?**

#### **Quais textos ler?**

A imagem que se tem do lugar do autor do texto na cultura é um dos elementos que afetam fortemente a maneira pela qual se leem seus textos e se avaliam suas obras. (ABREU, 2006, p.51)

A identidade é marcada pela diferença, se distinguindo por aquilo que ela não é. Dada a afirmativa proposta por Woodward (2019), quando menciona a diferença marcada em ser branco e não negro, e ser negro e não branco, percebe-se que a um determinado grupo é destinada a marcação negativa pela diferença do outro, sendo os outros na sociedade. Logo, os negros são marcados pela exclusão da outridade em relação ao branco. A premissa foi posta, pois acredito existir uma relação entre a identidade da pessoa e os livros que ela lê, o que não as desclassifica do campo semântico “coisas que ela usa”.

Sendo leitora, nunca me aproximei, ou fui apresentada às escritoras e escritores negros. Conheci Machado de Assis e Cruz e Sousa, no ensino fundamental e ensino médio, como sendo escritores consagrados, mas dentro da universalidade do ser escritor, e não os imaginei e nem foi mencionado o fato de serem negros. E quando descobri a cor fui alertada com a famosa frase “não é preciso saber a cor, o que importa se negro ou branco, importa ler”; desisti da procura e embranqueci minhas leituras e todas as personagens, as quais conheci. Literatura de negros? Não existia para mim. Leitora ávida na adolescência, aprendi que a leitura partiria da importância de seus autores. Apenas os melhores deveriam ser lidos, e estes melhores eram intocáveis em suas escritas ou nas críticas a despeito deles.

De maneira que a epígrafe retrata a minha visão anterior acerca das leituras realizadas por mim: buscava as leituras de autores ditos consagrados e desdenhava escritas contemporâneas, além do que literatura amazônica, brasileira e nacional nunca foram minha escolha, uma vez que desconhecia a existência de muitas destas, e assim que passei a conhecer, a primeira reação foi de preconceito. A minha máscara era branca e estava pregada à cara. Na contraposição desta representação transmitida a mim pelo sistema escolar e pela cultura branca impregnada na sociedade, Lajolo (2001)<sup>6</sup> declara que:

---

<sup>6</sup> A seguinte obra datada de 2001, *Literatura: leitores e leitura* de Marisa Lajolo traz a contribuição necessária para a relação semântica estabelecida nesse contexto de abordagem de obras de autores negros, no qual a autora cita Carolina Maria de Jesus, Esmeralda Ribeiro, João Cuti, entre outros, como Literatura de negros com L maiúsculo. E enfatiza também fazer tempo que se tem escrita da população dita marginalizada na sociedade, sendo, pois, invisibilizada e não que seja inexistente. Entretanto, na reedição de 2018 *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, o capítulo, o qual foi extraída a citação exposta no corpo do trabalho foi retirado, e com ele todo o capítulo concernente. É certo que algumas nomenclaturas foram atualizadas, entre eles a palavra índio, que hoje, como fator identitário, utilizamos como indígenas; porém, na edição de 2018 outros trechos e capítulos foram reformulados com a linguagem atualizada, inclusive, as que mencionam as tecnologias da época. A pergunta inquietante que me faço é: por que o trecho que mais exalta, explicita a escrita de autores negros e expõe uma visão preconceituosa acerca do que seria a boa

Faz tempo que mulheres, homossexuais, índios, negros e imigrantes escrevem livros. Mas a identidade dessa produção era invisibilizada. Essa identidade diluía-se na ideia tradicional de que a boa literatura não tem idade, não tem cor de pele, não tem sexo. Mas quem é que acredita nisso? Nem eu, nem você, espero [...]. (LAJOLO, 2001, p.111)

A imagem que se prega é de que a literatura realmente não tem tais particularidades, mas se prega uma imagem e se executa uma ação totalmente diferente nas escolas, sendo comum leitores e leitoras negros e negras, sempre leitores desde à infância, afirmarem que não conheciam autores e autoras importantes na literatura, por justamente sofrerem um apagamento pela diferença marcada no fato de ser negra, periférica, marginalizada - eis como conheci a literatura negra e me apaixonei.

Literatura escrita por negros? Lajolo (2001) também responde: “Tem, sim senhor, e é Literatura com ele maiúsculo! Vá conferir com Carolina Maria de Jesus, Esmeralda Ribeiro, João Cuti, Joel Rufino dos Santos, Sonia Fátima, Oliveira Silveira... beleza de literatura!” (LAJOLO, 2001, p.110). Ainda não conheço a todos, mas estou buscando, afinal não apenas leio o que dizem ser o melhor, leio tudo, e hoje também leio o que conta a mim a minha própria história, e leio a tudo com os meus olhos.

Tirada a máscara, ao examinar os sistemas de representações, considere a relação entre cultura e significado, assim como propõe Woodward (2019), ao afirmar que apenas compreendemos os significados envolvidos se tivermos ideia das posições dos sujeitos produzidos e como nós, enquanto sujeitos, nos posicionamos. É “por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos [...] e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2019, p.18).

Ainda parafraseando a autora acima citada, é relevante ressaltar que a representação é um processo cultural, o qual estabelece identidades individuais e coletivas, o que possibilita respostas para questões, tais como: Que leitora eu sou? Por que escolho tais leituras? Por que nunca havia lido literatura contemporânea ou clássica de autores negros? Por que nunca pensei que valeria a pena ler os escritores negros brasileiros, considerados clássicos, como por exemplo Machado e Cruz e Sousa, como de fato negros? O que há de negro na literatura deles? O que ou qual fator é determinante na escolha das minhas leituras enquanto leitora e enquanto professora leitora? O que ler e por que ler?

---

literatura é retirado? Não tenho como obter respostas diretas, entretanto, novas leituras podem ser feitas com vistas a esta observação. Por fim, em detrimento da nova edição reformulada, escolho, nessas circunstâncias, a de data anterior, por ser a que coaduna com pesquisa.



São muitas as perguntas originadas de um desvendamento do que me era pensado como meu. A descolonização da mente me fez formular perguntas, as quais, muitas ainda estão sem respostas, mas estou à caça, e mais perguntas surgem a cada dia em que enfrento o mundo com o meu próprio olhar. Entretanto, a reação de preconceito derivada do não contato com os autores de autoria negra passou para o conhecimento de toda a escrita destes, ou seja, se escrita por negro deveria ser Literatura Negra. O que, segundo alguns autores, não se concretiza como uma verdade, uma vez que para Proença Filho (2004) temos a literatura “sobre” o negro e a literatura “do” negro, sendo que a primeira nomeação apresentada por Proença Filho (2014), a literatura sobre o negro, a distanciada, tendo o negro como o objeto, não fugiu à tônica de seu tempo, e por isso “não consegue livrar-se, nos seus textos, das marcas profundas de uma formação desenvolvida no bojo de uma cultura escravista” (PROENÇA FILHO, 2004, p.163).

Enquanto leitora, nunca houve preocupação com a identificação. Sobre este conceito, Woodward (2019, p. 18-19) afirma que o mesmo tem sua origem na psicanálise e “descreve o processo pelo qual nos identificamos, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades”. A identificação como conceito tem sido retomada nos Estudos Culturais, principalmente no cinema, como forma de representação da nossa imagem representada na tela. Indago, pois, por que não busquei tal representação em minhas leituras e não as levei para a sala de aula? Nunca valorizei o local, a região amazônica ou as especificidades e problemáticas dos meus alunos? Uma vez que a abordagem por meio de projetos favorecia tal procedimento. Por que a escolha pelo universal, o cânone sempre, sempre, e sempre e sem representatividade negra, indígena, por exemplo? A mesma autora traz respostas, ao constatar que “a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local” (WOODWARD, 2019, p.21) e ainda continua a responder ao afirmar que:

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído ou quem é excluído. (...) Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. (WOODWARD, 2019, p.19)

Em meio à variedade de representações simbólicas e as possibilidades ao meu alcance, enquanto leitora e profissional em sala de aula, nunca havia cogitado trazer para

o contexto escolar a abordagem da Literatura Negra, em que a ancestralidade, origem e memória dos alunos negros fossem respeitados ou resgatados em sua autoestima ou reconhecimento de sua cultura. E aos alunos brancos a oportunidade de conhecer a cultura negra como forma de aprendizagem e respeito pelo outro, pelo diferente. Assumia uma certa neutralidade e continuava propagando apenas os conhecimentos de obras de autores brancos e clássicos, não que estas não abarcassem questões intrínsecas às relações sociais, identitárias, culturais, econômicas e políticas; elas cumpriam esse papel, mas eu agia como os críticos literários citados por Cuti (2010, p.86): desconhecia o que vinha a ser essa produção “negro-brasileira” e me comportava como aquele que leu e não gostou. Sobre essa neutralidade não neutra arguida por Cuti (2010), este acrescenta que:

Até a identidade mais geral que possamos encontrar, a de ser humano, exige de nós um empenho, uma tomada de consciência, sem a qual não podemos objetivar que as demais identidades que temos corrijam para ela. Se as demais identidades fogem a essa convergência, dá-se a demonização do outro, do diferente, da alteridade, e a violência encontra plena justificativa e a identidade passa a ser presa fácil do fanatismo. (CUTI, 2010, p.85-86)

De acordo com o pressuposto de que há de se considerar uma relação de alteridade com o outro em convergência para a identidade mais geral de ser humano, nota-se que o nosso “amplo feixe de identidades” precisa comportá-las todas de maneira que não se sobreponham umas às outras. E, mesmo sendo a identidade negra, uma identidade profunda, ela é apenas mais uma identidade. Se direcionamos esse pensamento para a literatura – “que é um fazer humano” - há de se perceber que não existe um único modo de pensar a literatura e construir identificações. Entretanto, indaga-se o porquê de o menor ou quase inexistente número de obras literárias escritas por negros e negras recomendadas pelos professores em sala de aula (do ensino infantil ao médio)? Em vestibulares? Distribuídas pelo governo como paradidáticos? A resposta é o racismo subjacente a essas decisões ditas neutras e que visam a abordagem em sala de aula da “melhor literatura”. Um racismo tão velado que há quem diga “que eu não procurei por autores negros”. Se isso for verdade, também afirmo que não procurei por leituras de autores brancos, mas elas chegaram a mim, e muitas.

As relações de poder, mesmo nessas situações em que escolhia minhas leituras apenas na alcunha de clássico, do comportamento humano, no geral, e sem a subjetividade negra, não deixavam de existir. As leituras excluídas e estigmatizadas eram as mesmas que apresentavam como personagens os grupos excluídos e estigmatizados: negros, mulheres negras, homoafetivos, indígenas, os quais nunca, até o momento, foram trazidos

para a minha sala de aula, para o espaço escolar. E, sabendo que identidades são contestadas, é importante que se discuta sobre estas, pois a discussão “sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (WOODWARD, 2019, p.20). De toda forma, a escolha de minhas novas leituras traz intrínseca “o colapso das velhas certezas” e é permeada “pela produção de novas formas de posicionamento” (WOODWARD, 2019, p.25). E se concordamos com a afirmativa de Hall (2003, p.56) de que falamos sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica, ousar afirmar que assim também escolhemos o que lemos.

A definição de literatura não é algo objetivo e universal, pontua Abreu (2006); e sim cultural e histórico, e perpassa pelas instâncias de legitimação do que deve ser considerado literatura, ou seja, o que deve ser levado para os alunos nas escolas. O estudo das prerrogativas acerca de cultura e identidade nos permite visualizar nossos espaços, quaisquer que sejam eles, como um campo de ações, espaço da cultura entendida como batalha de significações, e um cenário de disputas por ideias e sentidos como redefinição da cultura e produção de novas identidades ou de descoberta, redescoberta ou luta diária por manutenção das identidades.

A identidade é trazida para esse contexto no sentido de que esses novos contornos da cultura, compreendidos como espaço de lutas, ressignificam também o ato de ler; a busca por leituras, antes não experimentadas, deu-se por me reconhecer enquanto negra, com identidade consciente, e sabedora do processo histórico de luta de um povo. De modo que, hoje, penso, assim como Moura e Nascimento (2018), que “[...] ao representar a figura negra na literatura, a contribuição principal seja levá-lo a libertar-se de estereótipos, preconceitos e de tantos outros ranços históricos ainda existentes no discurso de indivíduos que preferem não legitimar tal liberdade” (MOURA; NASCIMENTO, 2018, p. 105).

Na literatura e nas telenovelas, assim como na sociedade elitista, o negro é sempre trazido no papel da subalternidade: a empregada, o favelado, o encarcerado, traficante, pobre, o retrato do período escravocrata, carregado de estereótipo acerca do papel do homem e da mulher negra na sociedade, o arquétipo dos valores inferiores representado pelo negro, como afirma Fanon (2008, p.160).

*O quarto de despejo, diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, foi o livro que me fez perceber a falta de leitura de autoras e autores negros na minha estante,

e me pôs diante de dores que me apresentaram a cor como questão social, discriminação, subalternidade de um povo em detrimento da sustentação elitista de outros. Vi a população negra no “quarto de despejo”, e ela estava desumanizada. Percebi o embranquecimento de minhas histórias e de minha coleção de livros. Desde então, me percebi destituída de minha identidade negra e politicamente alienada. Nesse sentido, *Quarto de despejo* funcionou como “descolonização da mente”, e desse ponto de vista, concordo com Márcia Abreu (2006) quando esta afirma que “não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daquelas que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 112).

Dessa forma, a leitura literária de textos de autores e autoras negras assume um espaço de luta e resistência, no sentido de proposta de combate à dominação das relações sociais existentes, e um espaço de troca de experiências do que se constitui humanizador e literário. Entretanto, que a noção de humanização - assim como mencionou Petit (2013) - seja abordada sem ingenuidades, mas como já afirmado anteriormente, acreditamos que a Literatura pode atuar como instrumento de conscientização e essa ideia ingênua de que as identidades sejam hegemônicas afasta-se da noção de cultura que se apresenta em “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015).

O termo hibridização proposto por Canclini (2015) e os processos desta “analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos [...] ligados a histórias de colonização e destruição” (SILVA, 2019, p. 87), confirmando a ideia de Hall (2013, p.254) de que não existe uma cultura - denominada por ele de popular - que seja isenta de relações de poder e dominação cultural. O espaço é, pois, ressignificado, reorganizado, podendo, então, segundo Souza (2011), afirmar que:

[...] os novos significados são parte de um processo de mudança pelo qual passam diferentes culturas. Nesse sentido, a cultura negra não tem sido mais compreendida como algo estático e uno, imutável, dotada de essencialidade, mas sim como um sistema de significações em permanente mudança.” (SOUZA, 2011, p. 50)

O campo da cultura e da formação da identidade, nesse sentido, nos afasta da noção de pureza cultural e nos insere em entrecruzamento de uma luta cultural que “ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação”

(HALL, 2013, p. 255). E, ao falar sobre estruturas sociais e relações sociais na literatura, é válido ressaltar que esta “não é vista apenas como objeto estético, mas também como um instrumento na luta contra a discriminação” (SCHWANTES, 2011, p.175). E, na tentativa de encaminhar a pesquisa em sala de aula, nos apropriamos de uma teoria norteadora do processo de aplicação do trabalho, a pesquisa-ação, a qual delinearemos melhor no próximo capítulo. Além das narrativas acerca da vivência que foram os encontros afro-literários com a leitura, análise e diálogo relativo às obras aqui já dispostas.

## 4. Metodologia e Contexto da Pesquisa

### 4.1. Pesquisa-ação em sala de aula

Por considerar necessária a promoção dos Letramentos Sociais na escola sob a perspectiva ideológica e cultural, e para que reflitamos acerca da proposta de intervenção no contexto escolar (a fim de traçar um panorama de como os instrumentos coletados na pesquisa serão utilizados), neste capítulo abordo o método que norteou a pesquisa, discorrendo sobre sua natureza e efetivação no contexto.

Entende-se que a seguinte pesquisa apresenta característica de cunho qualitativa, e apresenta professora regente, a qual desempenha um papel ativo na própria realidade observada; pontua-se, então, que essa investigação se estrutura nos moldes da pesquisa-ação. Esse procedimento metodológico é bastante utilizado no campo educacional, e nessa perspectiva de ação, o professor tem um papel investigativo e participativo na concretização dos objetivos da pesquisa.

Thiollent (2011), ao expor as características concernentes à pesquisa-ação, considera o método de cunho social, principalmente por serem aplicadas algumas noções da perspectiva argumentativa, pois nesse método:

- a) há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional da situação observada;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “o nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2001, p.22-23)

Portanto, a pesquisa-ação, segundo o autor, pode ser vista como modelo capaz de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada, de maneira que envolve uma continuada e sistemática organização, na qual os sujeitos envolvidos atuam de modo cooperativo e participativo, o que em sala de aula auxilia o

professor na investigação do processo e o mune com a compreensão devida para intervir, auxiliar ou mediar o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Apesar de não se ter a certeza do inventor da pesquisa-ação, muitas vezes, segundo Tripp (2005), atribui-se a Lewin (1946 apud 2005), provavelmente por ter sido ele o primeiro a empregar o termo em uma publicação. O autor também ressalta que Lewin pode ter encontrado o termo pesquisa-ação em um trabalho realizado em Viena, em 1913, de maneira que outros autores são citados como possíveis alternativas de introdução dos processos reconhecidos da pesquisa, sem consenso sobre a questão histórica da invenção.

Ao ressaltarem que o modelo de investigação em pauta tem recebido diversos nomes e escolherem por pesquisa participante, Borges e Brandão (2007) declaram também que, em termos de Brasil e de América Latina, diversas experiências surgiram entre as décadas de 1960 e 1980, difundindo-se por todo o continente em pouco tempo; ainda sobre seu surgimento, os autores afirmam uma relação existente entre a origem do modelo de investigação e os movimentos sociais populares.

De maneira que a pesquisa-ação se origina, segundo Borges e Brandão (2007, p.53), “[...]dentro de diversas *unidades de ação social* que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares”, o que se depreende, segundo Toledo e Jacobi (2013) que, entre as décadas de 1960 e 1970, as experiências, na América Latina, dos autores Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Strech, entre outros, apresentaram-se com um conteúdo politizado. Portanto, quando Paulo Freire fala sobre a importância da reflexão crítica e do posicionamento e enfrentamento da realidade, evidencia-se a presença dos “pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo da educação.” (2013, p.158). E no Brasil pode-se afirmar que a intensificação do método ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990 com as obras de René Barbier e Michel Thiollent, sendo os principais arcabouços teóricos da pesquisa-ação até os dias de hoje.

A pesquisa-ação educacional é uma estratégia que visa o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Entretanto, mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas, de maneira que esta é tida como um dos inúmeros tipos de investigação que visa o agir, a ação e a investigação sobre ela. A respeito desta, Tripp (2005) afirma que em sua prática “planeja-se implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.446). O que se

pressupõe na exemplificação desse conceito de investigação-ação o movimento cíclico proposto por Tripp, no qual os objetivos e as circunstâncias da pesquisa afetarão os processos e os resultados, por conseguinte, o importante é que o tipo de ação seja adequada aos objetivos almejados.

Isto posto, entende-se que a pesquisa-ação busca agir nas áreas da prática e da pesquisa. Logo, a prática rotineira e a pesquisa científica serão o foco desse método, que tem em sua essência a característica participativa do modelo de investigação, em que ação é utilizada em cada fase, e a reflexão é tida como um fator essencial em todo o ciclo do estudo, desde a reflexão sobre a prática, planejamento, monitoramento, até os resultados.

É importante ressaltar também que o sujeito, alvo da pesquisa, não é um mero informante, ao contrário, os sujeitos são participantes efetivos, uma vez que suas ações são requisitos essenciais para todos os envolvidos na pesquisa; por conseguinte, tem-se nesse método o caráter participativo e uma resolução de problema coletivo, na qual os participantes contribuem para uma transformação ou melhoria de determinada realidade.

Em suma, por seu caráter de diversidade de propostas tem-se na pesquisa-ação uma estratégia metodológica que se caracteriza no relacionamento de dois tipos de objetivos: o prático e o de conhecimento, sendo que o “[...] grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica” (THIOLLENT, 1986, p.20). Para tanto, é preciso de articulação da situação-problema com um referencial teórico, o qual possa ampliar os conhecimentos dos participantes da pesquisa, de forma a promover maior articulação entre teoria e prática de produção do conhecimento, bem como a solução de problemas.

Sendo a pesquisa-ação uma forma de pesquisa que parte da própria prática do pesquisador, caracteriza-se como “[...] pesquisa de ação libertadora e crítica[...]” (BARBIER, 2007, p.57). Barbier corrobora ainda mais tal afirmativa quando argumenta que os docentes a inserem no contexto da educação, pois cresce a vontade de participar diretamente dos conhecimentos dos próprios problemas.

Dito isso, é necessário enfatizar que o foco da pesquisa-ação nesse estudo centrou-se na pesquisa teórica acerca dos Letramentos Sociais perpassando pelo cultural e na abordagem da Literatura como veículo social e político, uma vez que não visualizamos esses conhecimentos de forma separada e em restrição uns aos outros, mas em conjunto. E, a partir desse arcabouço teórico, a ação centrou-se na aplicação de um projeto de intervenção denominado “Meu mundo, nosso espaço em transformação”, o qual



apresentou narrativas de autoria negra em práticas de letramentos denominadas de roda de leitura, sendo “O quarto de despejo, diário de uma favelada”, a obra principal lida integralmente.

E a partir desta obra, apresentou-se os contos de Conceição Evaristo, extraídos do livro “Insubmissas lágrimas de mulheres”, tendo a obra como pano de fundo em uma perspectiva da narrativa da realidade. Outrossim, apresentou-se Jarid Arraes com a obra “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de maneira que dialogamos acerca de temas pertinentes à ausência dessas obras no contexto escolar, tais como a importância da Literatura negra, estereótipos racistas, reprodução do racismo, além do que, a partir deste diálogo, por meio de oficinas propostas, pudemos ter acesso à uma visão que valorizou a identidade da pessoa negra, e emitiu respeito a todas as diferenças, além de propor um local de descolonização de mentes.

Por fim, sabe-se que em uma pesquisa, a reflexão, a busca e a comparação de informações são essenciais, e o método de pesquisa auxiliará, subsidiando condições para a elaboração, articulação e uso mais efetivo dos conhecimentos, além de contribuir no processo de avaliação e discussão dos resultados. Partindo desse princípio, na seção seguinte apresentar-se-á a roda de leitura como prática de letramentos para a inserção da abordagem de leitura literária adotada. Em sequência, serão expostos os sujeitos envolvidos na pesquisa e o envolvimento deles nas ações desenvolvidas.

#### **4.2 A roda de leitura como prática de letramentos**

A abordagem da leitura literária em sala de aula é um dos maiores desafios em sala de aula, e a roda de leitura é uma prática relacionada ao ato de ler em conjunto. Sobre isto, Colomer (2017) assinala a importância de compartilhamento das leituras tendo em vista o livro como instrumento socializador. A autora enfatiza ainda que ler em grupo com posterior discussão da compreensão leitora ajuda a aprofundar os significados da história e cita a construção compartilhada como uma das melhores atividades reflexivas sobre a leitura, que vai além do processo de compreensão de textos. Colomer elenca as vantagens da leitura compartilhada, as quais vão desde a:

- Experimentar a leitura como uma construção compartilhada que permite ir além do que espera.
- Aprender estratégias de interpretação ao observar como o fazem os demais.
- Observar os matizes interpretativos que um mesmo texto suscita em cada leitor.

- Aprender a falar e argumentar literariamente sobre os livros.
- Percebe-se como leitor em uma comunidade de leitores. (COLOMER, 2017, p.103)

A roda de leitura, dentro desse prisma, caracteriza-se como uma prática que em nosso estudo valorizou os encontros afro-literários como promoção da leitura literária com uma abordagem social da realidade circundante. Maria (2016) argumenta que o gosto pela leitura se faz mediante “encontros, aos poucos, paulatinamente. E, se no início o jovem se apaixona pela história e pelos personagens” (MARIA, 2016, p. 42) chegará à última página tendo a curiosidade como propulsor da vontade de prosseguir e, por conseguinte, no gosto pela leitura literária.

Logo, ao entender os letramentos como prática social, as rodas de leitura foram construídas como práticas de letramentos, pois se constituíram como situações nas quais a interação entre indivíduos ocorriam por meio de textos, sejam eles escritos, visuais ou orais, ou seja, eventos mediados pela interação professor-aluno e a relação com textos orais e escritos, assim como Kleiman (2016) pontua para eventos de letramento. Contudo, no contexto em que nos situamos, a abordagem em sala de aula foi além de eventos, constituindo-se prática de letramento, no sentido de que, segundo Street (2014):

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas as quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p.18).

Por conseguinte, em vista da indispensável ligação entre letramentos e práticas sociais de leitura e escrita, é importante que, no contexto escolar, se trace planos, estratégias e tomadas de decisões, para que os alunos possam estar imersos em práticas que façam sentido para eles e se vejam acompanhando demandas cada vez mais exigentes da contemporaneidade.

Dessa forma, a escola cumpre seu papel de promotora capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, e não mais recebedores de informações, e nesse espaço o professor assume o papel de agente de letramento que propicia a liberdade de pensamento e ideias, promovendo práticas que transmitam liberdade de falas, e não elitistas, como têm sido historicamente. Partindo desse pressuposto, visualiza-se a promoção do letramento como plural; entretanto, sabe-se que a roda de leitura, por ser

simples, muitas vezes, segundo Gregorin Filho (2011), é “[...] deixada para trás por parecer muito infantil aos adolescentes.” (GREGORIN FILHO, 2011, p.93.), todavia, como o próprio autor afirma, podem surgir momentos enriquecedores, tanto para os alunos quanto para os professores.

Tidas como práticas de letramento, as rodas de leitura podem contribuir sobremaneira ao propósito: a formação de “pessoas mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos”(PETIT, 2013, p.31), leitores críticos, que repensam suas leituras e suas ações, interajam com o texto, e ao se situarem em posição de fala possam emitir a sua voz, sabedores de que os estigmas são reflexos do poder de um povo sobre o outro, e que a sociedade, e o eu, muitas vezes podem estar incluídos, reproduzindo preconceitos de diversas formas, entre eles, os estereótipos racistas.

### **4.3 A escola, as ações desenvolvidas, os intruementos da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Eurides Santana, uma instituição de ensino público da rede municipal de Parauapebas, Sudeste do Pará, e que localiza-se em um bairro comercial da cidade, com a fundação em 1982.

#### **4.3.1 Histórico e funcionamento da escola**

Desde a sua fundação até os dias atuais, a escola conta com os seguintes órgãos mantenedores: Prefeitura Municipal de Parauapebas (Pará) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que fornecem, entre outras coisas, a Formação Continuada para os professores. Também recebemos destes órgãos o fornecimento de merenda escolar, apoio na parte pedagógica com parceria do Programa Correção de Fluxo (Aceleração da Aprendizagem), Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAPP - (externo), aulas de itinerância e apoio pedagógico para as séries de 6<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos, entretanto, o número de participação foi reduzido.

Contamos com o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e atualmente a escola foi contemplada com o PDE Interativo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e pequenas manutenções, sendo que no ano inicial do projeto, ainda denominado encontros literários, a escola contava com o programa Escola Acessível e também o Programa Mais Educação, porém, desde o ano de 2019 não temos mais o atendimento.

A fundação da escola foi em 22 de março de 1982, em caráter privado e funcionava na rua Tancredo Neves, nº 100. Um ano após a sua fundação, o proprietário e a Prefeitura Municipal de Marabá, sede do então distrito de Parauapebas, firmaram um convênio e foram assim integradas mais duas professoras ao seu corpo docente. A primeira gestora da escola foi a professora Estela Noemy Borges, neta da Senhora Eurides Santana, que, em sua homenagem, deu o nome da escola. Legalmente, não há nenhuma lei que ampare a nomeação, mas o nome tornou-se popular e permanece até os dias de hoje. Em 1984 a escola passou a integrar a Rede Municipal de Marabá e o GETAT - Grupo de Terras do Araguaia Tocantins - ampliou e melhorou a estrutura física. Dois anos depois foram construídas três salas de aula pela Secretaria de Educação de Marabá, na administração do Prefeito João Bosco, escolhido pelo governador Jader Fontenelle Barbalho. Em maio de 1989, Parauapebas foi emancipada, tornando-se município, e a escola passou a integrar sua rede pública de ensino.

O ensino no município é o sistema ciclado, de maneira que os alunos do ensino fundamental II estão no terceiro ou quarto ciclos, onde o terceiro ciclo corresponde ao 6º e 7º anos, e o quarto ciclo é composto pelo 8º e 9º anos. Nesse formato, os alunos não são retidos nos anos iniciais de cada ciclo, uma vez que a conclusão do ensino se dá apenas ao final de cada ano-ciclo. Atualmente a escola atende alunos do 1º ao 9º ano e está em novo prédio desde março de 2014. Atende 1.142 alunos distribuídos em 39 turmas, sendo 15 destinadas ao 3º e 4º ciclos, das quais 03 são destinadas ao 9º ano.

Quanto ao aspecto socioeconômico, o público da escola Eurides Santana é diversificado e abrange desde famílias muito carentes, com alunos sem condições de aquisição do material escolar, e, muitas vezes com a alimentação principal sendo realizada na escola (a escola oferta almoço, uma vez que temos o horário do intermediário), e também conta com a presença de alunos de classe média em condições sociais mais estruturadas.

Houve, inclusive, uma situação específica, do encontro literário da primeira<sup>7</sup> dissertação, em que o aluno entrou em contato pelo meu telefone e disse que estava com fome. Resolvi como pude no momento e logo em seguida a circunstância foi resolvida pela escola, mas foi uma situação em que me deparei com a realidade dos discentes. Na

---

<sup>7</sup> Fato já mencionado anteriormente, iniciei a execução do projeto de intervenção denominado “enCONTrOS literários” como parte da conclusão do curso de mestrado, mas por situações, também já expostas, reconsiderarei, mudei o foco, criei e apliquei outro projeto de intervenção, o qual é o foco dessa dissertação.

verdade, o corpo escolar é um reflexo da cidade de Parauapebas: é comum e visível a disparidade existente entre as classes sociais existentes no município, casas de alvenaria e luxuosas estão ao lado de casas de madeira prestes a tombar. O que se assemelha à realidade vivida por Carolina, de maneira que, após a descoberta dessa vivência, o meu olhar mais humano despertou para a realidade na qual eu estava inserida e, com os novos rumos das situações no mestrado, já percorridas anteriormente-, também tracei novos planos para o projeto de intervenção: reformulei o projeto anterior, criando encontros literários com doses maiores de comprometimento com as ressignificações de nossos entendimentos sobre nós mesmos e o mundo.

No que concerne à estrutura, a escola Eurides Santana apresenta uma boa infraestrutura e fica localizada entre o centro comercial da cidade e o início de bairros periféricos, por isso recebe alunos de ambos os locais, o que faz com que essa seja outra semelhança da formação dos munícipes parauapebenses - pessoas naturais de Parauapebas, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade, pessoas que chegaram na esperança de empregos ditos que os tornaria “bem de vida”, e os que também chegaram, mas à convite, para compor o cargo específico no emprego específico .

Em se tratando de espaço, a escola possui uma boa infraestrutura, como já enfatizado, entretanto, devido ao alto número de alunos, houve a necessidade de desativação de salas de aulas regulares para que disponibilizassem o atendimento à clientela crescente, e também alunos que precisam de apoio escolar; sendo que o espaço onde ficava a biblioteca atendeu a estes alunos. E, após um período, no qual ocorreu a permuta citada, a sala está sendo reorganizada para o atendimento aos alunos com um acervo que ainda vem crescendo paulatinamente.

A estrutura física da escola é constituída de alvenaria, contendo 04 blocos de sala de aula, 01 bloco administrativo (contendo 01 sala de informática, 01 sala multifuncional, 01 sala de leitura, 01 sala de secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de almoxarifado, 02 banheiros para funcionários e 01 sala de apoio pedagógico). Um bloco contendo cozinha, depósito de merenda e refeitório. Uma quadra coberta com 02 vestuários, 01 sala de Educação Física. Segundo o Projeto Político da Escola (2019), o corpo docente da referida escola é formado por 18 professores atuantes nos 3º e 4º ciclos.

### 4.3.2 As ações desenvolvidas e os instrumentos da coleta de dados

Segundo os pressupostos da pesquisa-ação, os instrumentos da coleta de dados e registros não precisam corresponder a uma forma fixa, e tal liberdade propicia mudanças pertinentes conforme o andamento do projeto. Sobre isto, Thiollent (2011) pontua que “[...] os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (THIOLLENT, 2011, p. 74). A proposta metodológica para o projeto, *a priori*, pela primeira orientação, baseou-se na sequência básica e no círculo de leitura de Rildo Cosson (2018). Entretanto, após a mudança de orientação, a sequência básica de Cosson, que se constitui de propostas de promoção da leitura literária e para tal segue quatro passos (denominados de motivação, introdução, leitura - em três intervalos - e a interpretação) não abarcou a amplitude do projeto.

Por isso, os ENCONTROS que partiram da introdução, segundo os passos da sequência básica, logo se afastaram da proposta preestabelecida, uma vez que três intervalos de leitura não seriam suficientes e não nos basearíamos em exercícios propriamente ditos com a finalidade de interpretar a obra, mas em discussões/reflexões acerca do entendimento sobre a leitura realizada e sua relação com as temáticas étnico-raciais - as próprias apresentações das autoras e de sua literatura (literatura negra) - foi nosso foco e nossa base.

Na prática, nas rodas de leitura dialogamos e refletimos sobre as impressões das leituras relacionando-as entre si, mas desprendendo-nos das fases ditas por Cosson, de maneira que o espaço tornou-se um compartilhamento, que partiu do individual, mas abarcou o coletivo e se estendeu por mais de três encontros, portanto, denominados de oficinas de leituras. As rodas de leitura, tidas como práticas de letramento, foram o lugar propício para o diálogo sobre o lido. E nessa perspectiva adotou-se tal prática como encontros afro-literários, por ser leitura literária em coletividade e por estabelecer uma comunidade de leitores com compartilhamentos das leituras realizadas, evidenciando, pois, a literatura negra.

Foram organizadas oficinas previamente elaboradas para subsidiar os encontros afro-literários, com metodologias de roda de leitura, permitindo aos sujeitos envolvidos agirem de forma participativa e reflexiva acerca das leituras realizadas (veja o Anexo A- Oficinas dos encontros afro-literários). No que se refere à participação dos alunos, sujeitos da pesquisa, ressalta-se que:

- Os mesmos responderam a um diagnóstico (fechado e em entrevista<sup>8</sup>) para sondagem acerca da visão que os mesmos têm sobre a inserção da cultura afro-brasileira no contexto escolar e sua relação com a leitura (veja o Anexo B- diagnóstico para sondagem);
- participaram de encontros afro-literários, registrados em vídeo, por meio das rodas de leitura, com interação com as leituras de obras de autores e autoras negras, os quais possibilitaram a oportunidade de análise de suas próprias vozes em formato de transcrição;
- produziram fanzines como interpretação e finalização dos projetos com o título “Carolinas: negritude, mulheres e resistência” associando as obras lidas com as questões abordadas;
- além de textos, atividades e produções diversas resultantes do Encontro Final protagonizado pelos sujeitos da pesquisa, sendo importante ressaltar que os dados angariados no desenvolvimento da pesquisa foram devidamente autorizados para publicação (Anexo C - Termo de autorização de uso de imagem de menor de idade).

Os diários de leitura não se constituíram objeto de análise, uma vez que a utilização deste deu-se apenas pelos alunos que já tinham um contato anterior com a leitura literária, sendo utilizados para anotações durante os encontros e pesquisas mais aprofundadas, que neste caso possibilitou materialização de leituras tangíveis e importantes para a construção de conhecimento dos mesmos. Entretanto, explicada a relevância do diário de leitura, frisou-se que os mesmos poderiam ser utilizados da forma que melhor lhes conviessem.

Tabela 1 - Esquema das estratégias das oficinas dos encontros afro-literários

<b>NARRATIVA DOS ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS</b>
--

<sup>8</sup> Após as perguntas respondidas em questionários fechados e abertos, decidi por inserir novas perguntas para identificar quais leituras realizavam, ou seja, qual a relação destes com as leituras. E a ideia seria acrescentar as perguntas ao mesmo questionário aplicado sobre a inserção da cultura na escola, e em formato de entrevista, para possibilitar mais liberdade aos sujeitos. Entretanto, o tempo não foi suficiente e realizei apenas 21 entrevistas com este teor proposto. Por isso abandonei os áudios nessa nova configuração de trabalho, mas na qualificação do mestrado a banca sugeriu que as entrevistas poderiam deixá-los mais livres para emitirem suas opiniões, e decidi por recuperar as 21 entrevistas já organizadas e analisá-las, pois, mesmo não abarcando todos os alunos, esta quantidade abrange os que não ou pouco faltaram, portanto, sendo os que realizaram mais de uma das atividades propostas.

**OBJETIVO GERAL:** propiciar condições para a construção da identidade da população negra na atualidade, além de promover o compartilhamento de uma cultura antirracista a partir da leitura de obras literárias de autorias negras, visando a valorização da cultura, história e empoderamento da mesma.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Possibilitar a interação-texto-leitor a partir da leitura literária de obras com vistas a aspectos concernentes à realidade social da população negra no Brasil;
- Perceber a construção da identidade como instrumento político;
- Fomentar discussões sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, com vistas à valorização da cultura/história negra.

**LEITURA E ORALIDADE**

ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS 1º PARTE ano2019	TÍTULO E OBRA APRESENTADA, LIDA E DISCUTIDA
1 ENCONTRO DATA: 13/06	A INTRODUÇÃO: “O negro em versos-antologia da poesia negra brasileira”, uma coletânea organizada por Luiz Carlos dos Santos, Maria Galas e Ulisses Tavares.
2 ENCONTRO DATA:06/08	MEU MUNDO, NOSSO ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO: ESCRIVIVÊNCIA EM UM QUARTO DE DESPEJO “O quarto de despejo: diário de uma favelada”, da autora Carolina Maria de Jesus
3º ENCONTRO DATA:07/08	O RACISMO E AS REDES SOCIAIS: A PROPAGAÇÃO DE FALÁCIAS. UNICÓRNIOS EXISTEM? Amostragem dos resultados em gráficos dos questionários aplicados no 1º encontro.
4º ENCONTRO DATA:08/08	HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: O SILENCIAMENTO, O PROTAGONISMO, A FORÇA E A RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA autora Jarid Arraes, com a obra “Heroínas Negras Brasileiras - em 15 cordéis”
5º ENCONTRO DATA: 09/08	SESSÃO NA ESCOLA: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA Vídeo da palestra de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo de uma história única” e “Por uma estética da diversidade”, de Joel Zito.
6º ENCONTRO DATA:14/08	INSUBMISSAS LÁGRIMAS: O SILENCIAMENTO, O PROTAGONISMO, A FORÇA E A RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA Conceição Evaristo e a obra “Insubmissas lágrimas de mulheres”
7º ENCONTRO DATA:20/08	SESSÃO NA ESCOLA- FILME MENINO 23, INFÂNCIAS PERDIDAS NO BRASIL Documentário “Menino 23, infâncias perdidas no Brasil”, construído a partir de investigações do professor Belisário França, lançado em 7 de julho de 2016.
8º ENCONTRO DATA:12/09	ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA VIVÊNCIA EM PELE NEGRA Palestra da jornalista, mulher, negra e feminista Nayara Cristina - em que a mesma apresentou seu processo de descoberta e valorização da sua identidade negra.
9º ENCONTRO DATA:13/09	CAROLINAS: NEGRITUDE, MULHERES E RESISTÊNCIA Acompanhamento e retomada da leitura da obra “O quarto de despejo e preparação da produção das fanzines.
<b>PRODUÇÃO ESCRITA e ORALIDADE</b>	



<b>18/10</b>	Produzida as fanzines, confeccionamos o <b>CADERNO EXPOSITOR</b> , que ficou na escola como exposição das fanzines produzidas pelos alunos.
<b>O ENCONTRO FINAL: AS VOZES DAS MARGENS ERGUEM OS GRITOS EMUDECIDOS ano 2020</b>	
<b>ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS 2º PARTE</b>	Atividades e momentos idealizados e organizados por alguns alunos participantes dos encontros afro-literários.
<b>10º ENCONTRO</b> <b>DATA: 13/03</b>	Leitura de obras de autores e autoras negras brasileiras e ou africanas (escolhidos pelos alunos a partir do acervo da professora pesquisadora).
	<b>O ENCONTRO FINAL</b> <b>Exposição discussão da obra e autor ou autora escolhidos.</b>

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora, Parauapebas, 2019-2020

#### **4.3.3 Os alunos participantes e o envolvimento nas ações desenvolvidas**

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de 9º anos do Ensino Fundamental (3º ciclo) em horário de contraturno (sob orientação da coordenação escolar), uma vez que ocorriam situações sistemáticas de ensino nas turmas previstas para a aplicação do projeto, tais como Olimpíadas de Língua Portuguesa, Prova Brasil, entre outras situações referentes às demais disciplinas. Devo lembrar que, em função da mudança de orientação deste trabalho, o projeto já ocorria em sala de aula, o qual nomeamos de enCONTRos literários. Com a mudança de horizontes reformulou-se os antes enCONTRos literários para ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS, o qual apresenta a literatura negra com narrativas de autores e autoras negras brasileiras, e em uma segunda etapa ocorreu a inserção de autores africanos, escolhidos pelos próprios alunos (Anexo D - Arte do projeto de 2018 e 2019 - três artes, uma para cada livro e autora).

A sala disponível para comportar os alunos para o projeto de intervenção “Meu mundo, nosso espaço em transformação” suportaria, com um certo conforto, no máximo 35 alunos, e 65 demonstraram interesse em participar, porém, a sala é destinada ao funcionamento do laboratório de informática e os computadores já tomam bastante espaço. Como não havia a possibilidade de ter dois momentos (em função da falta de tempo disponível para tal ação) considerei por bem explicar a eles se tratar de um projeto que seria desenvolvido com todas as turmas de 9º ano, e que essa primeira etapa consistiria em abordagens iniciais que se complementaríamos com as demais, nas quais todos fariam parte e apresentaríamos para a comunidade escolar em 20 de novembro.

Ao todo, ficamos com um número de 48 alunos<sup>9</sup> com idade de 14 e 15 anos. Os mesmos participaram de encontros afro-literários iniciados no dia 13 de junho de 2019, registrados em vídeo, por meio das rodas de leitura, com interação com as leituras de obras de autoras negras; Além da produção de fanzines como interpretação e finalização dos projetos com o título “Carolinas: negritude, mulheres e resistência” associando as obras lidas com as questões abordadas. A finalização dessa 1ª etapa ocorreu no dia 13 de setembro.

Contudo, é necessário enfatizar que o projeto se estendeu até 2020, uma vez que tínhamos de participar de outros projetos da escola, e isto acabou por nos fazer atender a solicitação da coordenação para participação em eventos na própria instituição. Eventos tais como: reunião de pais e mestres e mostra cultural desenvolvida na escola, além de outras situações internas do contexto escolar, por isso os encontros ainda ocorreram com reuniões pontuais de organização desses eventos, entretanto, não mais gravados.

Por ser incorporado aos projetos desenvolvidos e pela atenção recebida dos pais à produção da fanzines, que em alguns momentos ficaram expostas na escola, e pela participação dos alunos e interesse de alguns por outras obras, indagando se eu tinha acervo para empréstimo, surgiu a ideia de deixar livros meus, de autoria negra brasileira, negra estrangeira e africana, para que eles pudessem escolher à vontade, sem a minha interferência direta. De forma que os deixei na secretaria da escola, em uma caixa e em uma mala, sob a responsabilidade da secretária, e eles iam escolhendo e postavam no grupo a capa e o seu nome para que eu tivesse ciência de com quem meus livros estavam, bem como tivesse o controle dos empréstimos. Foi pontuado que não seria uma fase do encontro e pegasse os livros apenas quem tivesse interesse pela leitura de algum deles.

Muitos pegaram os livros e o grupo na rede social ficou movimentado com as perguntas deles, as quais foram repassadas para a realidade do dia a dia, pois durante a aula alguns levavam os livros. E, após essa movimentação, alguns pediram minha sugestão de qual livro escolher, pois ficavam em dúvida, e durante a execução da leitura faziam questionamentos, apontamentos. Na medida em que já haviam finalizado a leitura, conversávamos sobre, caso eu não tivesse lido, eles quem me contavam a narrativa, mas

---

<sup>9</sup> É oportuno salientar que por não termos o dia exato de alguns encontros, e marcamos segundo a disponibilidade da sala de informática, algumas vezes tivemos um número menor que o declarado total, pois os alunos alegavam cursos, imprevistos. E durante esse tempo, outros iniciaram trabalho em meio período, o que impossibilitou a participação. No geral, os que vinham repassavam aos demais, ou a própria escola ou no grupo.

sem *spoiler*. De forma que, uma aluna, Zaíta<sup>10</sup>, sugeriu que após a finalização da leitura fizéssemos um último encontro e que eles falassem sobre as leituras e os autores. De imediato fiquei animada com a ideia, pois efetivaria o resultado maior do meu projeto: o interesse pela leitura e pela temática étnico-racial.

Entretanto, muitos ainda estavam lendo e eu havia dito que, necessariamente, não era obrigação para encontros gravados, e além do que já estávamos em dezembro, realizando as últimas atividades avaliativas para fechamento de notas, o que dificultaria a realização de um novo momento, de um encontro. Mas os que estavam lendo gostaram da ideia e falaram que nós poderíamos organizar em conjunto, inclusive, a partir desse momento, cresceu o número de empréstimos de livros. Dessa forma se inicia a 2ª etapa do projeto.

Portanto, foi necessária uma logística diferenciada para a última atividade desenvolvida pela turma, pois, por serem de 9ºano, em 2020 não seriam mais alunos da escola, estando em escolas diversas do ensino médio. E, após organizarmos o último encontro para final de janeiro de 2020, que seria a finalização das férias deles, surgiu outra dificuldade: a sala a qual realizamos a primeira etapa de nosso projeto, a única disponível na escola, estaria ocupada durante todo o primeiro semestre para outras atividades internas da escola.

Dentre a procura por lugares disponíveis, uma aluna, Omolara, moradora do clube ao lado da instituição, sugeriu que fizéssemos neste local, porém era período chuvoso, com muitos transtornos, tais como alagamentos e enchentes na cidade, e não tínhamos como arriscar. Então, discutimos sobre outros possíveis locais, mas sempre recebíamos negativa ou nem tentávamos pela impossibilidade.

Foram nessas circunstâncias, de quase desistência, que uma aluna, Pretadotora, que manteve contato com uma das nossas convidadas no encontro, a jornalista Nayara Cristina, lembrou que a mesma trabalhava na Câmara Municipal da cidade e que poderíamos entrar em contato para saber da possibilidade. A partir desse contato descobri que não apenas poderia ocorrer, como a sala disponível para tal era totalmente equipada com som, microfone e acústica, além de uma biblioteca, a qual eles poderiam conhecer no dia.

---

<sup>10</sup> Os nomes dos alunos são trocados por pseudônimos, sendo que estes apresentam alguma relação com as obras lidas, ou são personagens de algumas destas histórias ou são uma junção dos nomes dos autores.

O local equipado e diferente da sala de aula foi motivo de maior interesse, e, como a jornalista disse que gostaria de participar, ficaram mais eufóricos e prepararam falas e exposições diversas, cada um à sua maneira. Outros leram as obras e quiseram participar apenas assistindo, o que ficou a critério deles. Por fim, apesar de surgirem as últimas dificuldades para os alunos sujeitos da pesquisa, as quais foram o enfrentamento deles com o ensino médio, fazendo com que não conciliassem suas atividades com a data do encontro ou mesmo a não permissão dos pais, pois não eram mais alunos da escola Eurides Santana, ou a não liberação da atual escola (em ambos os casos foi emitida uma documentação pela direção da escola), o nosso encontro aconteceu no dia 13 de março.

O último encontro ocorreu com 25 alunos no auditório da Câmara Municipal da cidade, sendo que destes, 13 apresentaram suas experiências de leitura no dia citado e 06 fizeram suas leituras e as abordaram em vídeo, áudio ou escrito, pois não puderam comparecer por motivos diversos, tais como viagens de última hora, mudança de cidade ou trabalhos escolares, e mais 06 dos sujeitos da pesquisa ficaram na plateia os assistindo.

Para participar conosco convidamos os alunos no 9º ano de 2020, os quais são novos participantes do projeto, que não cessou, e inclusive, será incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como projeto permanente, visto que o PPP não propunha abordagens da temática étnico-racial no contexto escolar em nenhum aspecto das Leis Nº10.639/03 e Lei Nº11.645/08.

Nesse contexto, os encontros afro-literários em roda de leitura, tidos como práticas sociais autênticas de letramento, foram o próprio lugar da prática, o espaço do texto, da voz, como lugar de escuta e fala da leitura literária em sala de aula e o que ela intermedeia, apresenta ou nos vincula, ou seja, o lugar do encontro de exposição de leituras de textos de autores e autoras negras, o local das escrivências de lutas, experiências e aprendizados acerca do que é subalternizado, quem subalterniza e o porquê da subalternização.

Portanto, o lugar não apenas do encontro, o lugar da resistência do que constitui a identidade do negro e da negra na sociedade, o que veremos no capítulo seguinte. É necessário enfatizar que, *a priori*, será destacada a primeira fase do projeto: a sondagem diagnóstica das entrevistas e questionários, além da narrativa dos nove encontros como experiência vivida. Em seguida, a exposição analítico-descritiva das fanzines produzidas nos encontros e, por fim, a exposição analítico-descritiva da segunda fase - do Encontro Final - e das produções advindas desta.

## **5. Apresentação e Análise de Dados**

### **5.1 Sondagem diagnóstica: apresentação**

O questionário diagnóstico aplicado contou com 14 perguntas, abertas e fechadas, contendo indagações com relação à cultura afro-brasileira, de forma que as respostas dadas pelos alunos nos fizessem perceber qual o conhecimento deles a respeito do tema e também sobre como é realizada a abordagem das temáticas étnico-raciais no contexto escolar. Após responderem os questionários, decidi por inserir novas perguntas para identificar quais leituras realizavam, ou seja, qual a relação que estabeleciam com as leituras (Anexo E - Questionário sobre Práticas de Leitura utilizado como roteiro para parte da entrevista - 21 alunos).

E a ideia seria acrescentar as perguntas sobre leitura literária no mesmo questionário aplicado sobre a inserção da cultura na escola, com o diferencial do formato em entrevista, para possibilitar mais liberdade aos sujeitos. Entretanto, o tempo inicial do projeto não foi suficiente e realizei apenas 21 entrevistas com este teor proposto, o que de início considerei não ser corpus suficiente para análise, mesmo com a percepção de que estas os tinham deixados mais livres para emitirem suas opiniões.

Entretanto, após o exame de qualificação decidi por recuperar as 21 entrevistas já organizadas e analisá-las, pois, mesmo não abarcando todos os alunos, esta quantidade abrangeria os que não ou pouco faltaram, portanto, sendo os que realizaram mais de uma das atividades propostas. É importante pontuar que a inserção das perguntas nesse novo formato em entrevista acrescenta questões concernentes às práticas de leitura, tais como o que gostam de ler, incentivadores e hábitos de leitura.

Portanto, a análise aqui presente pauta-se, em sua maior parte, nas ações que foram realizadas com estes 21 alunos, uma vez que, dos 48 inscritos finais no projeto, 3 desistiram, e dos 45 restantes, não foi unanimidade a participação na confecção de todas as atividades propostas, mesmo porque não eram de caráter obrigatório. Por isso, alguns participaram mais efetivamente de momentos de fala, outros na realização das leituras durante os encontros, alguns na confecção de fanzines, ou na realização das atividades internas em que o projeto se apresentava, e outros participaram de todos os momentos citados.

A escolha para análise das perguntas gerais sobre a cultura afro-brasileira e temáticas étnico-raciais, além das concernentes às práticas de leituras, considerou válidos

como sujeitos da pesquisa os 21 alunos que participaram da formatação em entrevista, os quais envolveram-se de duas ou mais formas na confecção, elaboração e produção de atividades durante os encontros. Entretanto, é importante salientar que todas as vozes foram consideradas para análise do corpus desse trabalho. Consideramos apenas que, no que concerne ao diagnóstico, as 21 vozes abarcam o resultado geral no que diz respeito ao conhecimento acerca dos temas étnico-raciais. Porém, todas as coletas de dados angariadas foram desidentificadas e os alunos foram nomeados por pseudônimos (com a utilização de nomes de personagens das obras lidas em sala de aula ou escolhidas por eles para o último encontro; mistura dos nomes e sobrenomes das autoras, além dos nomes das mulheres reais da obra *Heroínas Negras Brasileiras* como forma de garantir o anonimato quanto às opiniões impressas.

Antes de apresentarmos as análises dos questionários de forma geral, exporemos a cor informada pelos 48 alunos segundo o critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Logo em seguida, faremos a exposição e breves apontamentos acerca de seus conhecimentos e a abordagem dos temas étnico-raciais mais relevantes para a pesquisa em questão.

### **5.1.2 Sondagem diagnóstica: a visão dos sujeitos da pesquisa**

Dos 48 alunos sujeitos da pesquisa, 12 alunos são do sexo masculino e 36 alunos do sexo feminino. A princípio, o projeto abarcaria apenas as narrativas de mulheres negras, e não declarei aos alunos o tema do mesmo. Eles apenas sabiam que era um projeto denominado encontros afro-literários e no ano anterior, 2018, os ex-alunos do 9º ano haviam participado de um projeto semelhante. Portanto, não declarei a restrição do tema com receio de que os homens não se sentissem à vontade para a inscrição, o que não fez com que a participação aumentasse.

Dos sujeitos envolvidos, de acordo com o critério utilizado pelo IBGE, 27 alunos se declararam pardos, 08 alunos se declararam brancos, 03 alunos se declararam da cor amarela, 02 alunos indígenas, 04 alunos da cor preta, 02 alunos se declararam morenos acrescentando a especificação ao lado, e 02 alunos negros, também especificando ao lado, uma vez que as alternativas eram: branca, preta, parda, amarela, indígena, não sabe e outra. O que configura como verdadeira a noção de embranquecimento e assimilação cultural, visto que somamos 04 pessoas declaradas pretas e 02 negras em contraposição

ao número de 27 pessoas pardas e que no caso da pesquisa em questão, algumas vezes são negros retintos.

Segundo Santos (2009), a invisibilidade do negro no quesito cor/raça no censo dá-se desde o período republicano, e desde 1940 essas categorias expostas são oficiais e escolhidas por autotranscrição. Após o censo de 1980 conclui-se que a população preta diminuiu e a parda aumentou, entretanto “[...] quando somadas, elas quase se equiparam à população branca [...]” (SANTOS, 2009, p.28), sendo estes os dados que apontam o Brasil composto pela maioria da população de cor negra. Entretanto, no país em que a identidade é construída em meio à sociedade que discrimina, uma vez que construção social da identidade negra atravessa situações históricas de subalternização, se autodeclarar negro e negra requer a consciência acerca da historicidade silenciada, e nesse sentido consciência negra, segundo Santos (2009, p.27), é a “[...] atitude de reconhecer e denunciar tais circunstâncias respaldadas no direito civil para proteger a si mesmos e à comunidade da inferiorização étnica e da subalternização social [...]”.

Dos alunos que se declararam indígenas, apenas um tem ciência de sua descendência indígena direta, sendo que o outro relacionou o fato de não ter cabelos crespos à ascendência alegada. Utilizando um jogo de palavras com o título do livro de Abdias Nascimento (2016) enfatizo que o genocídio do povo negro é silencioso e se configura em um processo de racismo mascarado. As demais questões do questionário, aplicado em forma de entrevista, são expostas em duas etapas e para o final de cada exposição de quadros, os quais agrupam e sintetizam as visões dos sujeitos da pesquisa com relação aos pontos abordados na entrevista, tecemos pequenas considerações a respeito da visão dos alunos e do resultado alcançado nessa etapa inicial. A primeira etapa, portanto, consiste na amostragem abaixo:

Tabela 2 - Transcrição da entrevista sobre Práticas de leitura e temas étnico-raciais

Nº	SUJEITO	LEITURAS REALIZADAS	IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	CONHECIMENTO DA LEI 10.639/03
1	<b>ZAÍTA</b> , 14 anos, feminino, pardo.	Para todos os garotos que já ame; Coração de Lata e poemas.	Sim, acho muito importante.	Não tem conhecimento sobre a lei.
2	<b>ANTONIETA de BARROS</b> , 15 anos, feminino, amarela	Minha vida fora de Série	Não, porque geralmente tem professores que falam sobre a escravidão, mas eles não	Não

			incentivam nos buscarmos mais informações sobre o assunto.	
3	<b>MALIKA</b> , 14 anos, feminino, morena	Livros evangélicos e romances	Sim, acho um pouco interessante e às vezes não.	Não, nunca tinha ouvido falar.
4	<b>AQUALTUNE</b> , 14 anos, feminino, parda	O mistério do farol abandonado; Os caras.	Sim [...] é muito importante nos estudarmos a história de quem praticamente levantou o país no qual vivemos hoje, e não estudar apenas como ele foi construído e sim quem o construiu.	Não, nunca tinha ouvido falar.
5	<b>ROSE DUSREIS</b> , 15 anos, feminino, amarela	Como eu era antes de você.	Sim, traz muito conhecimento sobre a cultura	Não, nunca tinha ouvido falar.
6	<b>BITITA</b> , 15 anos, feminino, preta	O código da inteligência	Eu acho muito importante. As vezes existe a negligência tanto dos pais quanto dos professores em falar a respeito do tema.	Não
7	<b>AMINA</b> , 14 anos, feminino, parda	Minha vida fora de série	Sim, pois faz com que as pessoas entendam mais sobre o assunto.	Não
8	<b>KEREEMA</b> , 15 anos, feminino, branca	Eu não li nenhum livro em toda minha vida.	Na verdade, não tenho interesse.	Não
9	<b>ESPERANÇA GARCIA</b> , 15 anos, feminino, parda	Cidades de Papel	Sim, porque é nossa raiz.	Não
10	<b>PRETADOTORA</b> , 14 anos, feminino, parda	Não tenho costume de ler	Sim, considero importante só que não tenho curiosidade em procurar mais sobre o assunto.	Não
11	<b>NATALINA SOLEDAD</b> , 14 anos, feminino, parda	Como eu era antes de você; A cabana; A travessia	Sim, porque eu acho que as pessoas esqueceram a importância de estudar sobre a cultura negra.	Não
12	<b>LUTALO</b> , 15 anos, masculino, descendente de índio.	Até hoje ainda não li nenhum livro.	Não sei.	Não



13	<b>ADICHIE RIBEIRO</b> , 16 anos, feminino, branca	Para sempre Rainha vermelha Alquimista	Sim, considero importante o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira. É importante pelo fato de a gente poder entender nossa sociedade, como as coisas funcionavam e ter ideia do que acontecia e de nos conscientizar cada vez mais.	Não
14	<b>REGINA ANASTÁCIA</b> , 14 anos, feminino, preta	A culpa é das estrelas	Eu acho muito importante por conta do racismo e preconceito nas escolas	Não
15	<b>AYOLUWA</b> , 14 anos, feminino, parda.	O Sol é para todos	Sim, eu considero muito importante estudar sobre a essa cultura	Nunca ouvi falar
16	<b>MARY BENEDITA</b> , 14 anos, feminino, parda	O meu pé de laranja lima	Sim, considero muito importante estudar a cultura afro-brasileira	Não, nunca ouvi falar sobre esta lei
17	<b>ASANTEWA</b> , 15 anos, feminino, parda	No final não se iluda não	Sim, eu considero bastante saber da cultura africana e afro-brasileira, é bastante importante saber e conhecer a história pois aí as pessoas iriam se aceitar melhor e respeitar o próximo.	Não
18	<b>OMOLARA</b> , 15 anos, feminino, pardo	Diário de Banana; Garota do tempo	Acho, seria uma boa.	Não
19	<b>DANDARA</b> , 15 anos, feminino, pardo	Já li 5 livros, só não tive um que eu lembre que tenha gostado mais.	É bom sempre estarmos por dentro de nossa cultura, para que possamos combater o racismo.	Não
20	<b>MASUD</b> , 14 anos, masculino, pardo	After	Porque tipo, as pessoas não tem uma noção da cultura dele eu acho que se estudasse mais a cultura deles veria que o negro não é lá essas coisas que falam, aí acabam falando sem saber.	Não
21	<b>BAMIDELE</b> , 14 anos, feminina, parda	Fazendo meu Filme	Não muito.	Não

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Do recorte utilizado tem-se a mesma análise do âmbito geral, ou seja, de 21 alunos, 13 alunos se declararam pardos, 01 morena, 02 amarelas, 02 brancos, 01 indígena e 02 alunos declararam-se de cor preta. Quanto às práticas de leitura, a maioria demonstrou gostar de ler, e ter acesso à leitura literária, com referências de autores de romances considerados jovem-adulto, normalmente de autoria internacional, e como esperado, nenhuma menção a autores negros. E normalmente seus incentivadores são tias

ou amigos. Poucos apresentam famílias que tem o costume de incentivar a leitura, ou pais leitores, e o livro mais citado como leitura pelos responsáveis foi a bíblia sagrada.

É importante a ressalva de que a turma apresenta várias classes sociais, sendo que alguns vêm de famílias compostas por mãe e pai ou apenas por tios ou avós. Alguns são considerados, e se veem, pertencentes à classe média, enquanto outros apresentam muitas dificuldades quanto à manutenção das condições básicas para a sobrevivência, tais como alimentação e moradia. Em dado momento da entrevista, quando pergunto sobre o acesso à livros em casa, Bitita ressaltou que “os meus livros é assim, antigamente nos catávamos latinhas e quando víamos as lixeiras sempre tinham alguns livros jogados, nos pegávamos e trazíamos para casa”.

A noção de que alguns têm muitos livros em casa, inclusive com pai colecionador de livros antigos, como é o caso de Adichie Ribeiro, ou com familiares que os presenteiam com livros, distancia-se da realidade de alunos como Bitita. O que nos faz associar ao que Brito (2015, p.141) afirmou não ser “ironia: os pobres consomem menos leitura assim como consomem menos tudo!”, e a promoção da leitura só terá sentido “[...] enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização”. É o que se acredita na intervenção deste estudo.

Os alunos alegam não terem acesso aos livros por via da biblioteca escolar, pois há uma falta de informação quanto ao não funcionamento desta (que já enfrentou várias dificuldades para se manter funcionando, pois quando se precisa de sala é a primeira a ser inativada ou sobrecarregada de materiais diversos), e os mesmos demonstraram perceber esse *déficit*, pois há uma incongruência em suas respostas, sendo que, enquanto uns falam “não tem biblioteca” (transcrição de entrevista de Regina Anastácia), outros apenas alegam “eu não costumo ler livros da biblioteca” (transcrição de entrevista de Asantewa), e Bitita já resalta que:

Quando a # não está, nos pegamos, só que nos devolvemos aí muitas das vezes ela pega pra anotar nossos nomes e aí nos devolvemos o livro, mas eu tenho sim o costume, vai eu e algumas colegas e nós pedimos também pro vigia abrir a sala porque normalmente a sala fica fechada. (Transcrição de Bitita)

Na teoria, a escola deveria sanar a dificuldade da falta de acesso à leitura das classes menos privilegiadas, todavia, o sistema educacional é bem mais complexo do que a efetivação dos direitos e deveres dos que nele estão inseridos. E se tratando de leituras de literaturas africanas e afro-brasileiras o acervo limitado da biblioteca da escola torna-se mais deficitário. Inclusive, antes da aplicação das atividades de intervenção, fiz uma

pesquisa à procura desse acervo em específico e encontrei duas obras com o tema acima disposto, uma delas, *Antologia da Literatura Negra Brasileira*, que foi utilizada no primeiro encontro afro-literário e a segunda, *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, que foi disposta em sala e lida por um dos sujeitos da pesquisa, inclusive é exposta no capítulo 5 - Seção 5.4 intitulada *O Encontro Final: as vozes das margens erguem os gritos emudecidos*.

Na segunda coluna apresento as respostas dadas às perguntas com relação à cultura afro-brasileira na escola, especificamente quanto à sua importância para o sujeito da pesquisa. A maioria declarou visualizar a importância do estudo/conhecimento acerca da cultura afro-brasileira, ressaltando que “às vezes existe a negligência tanto dos pais quanto dos professores em falar a respeito do tema” (Transcrição entrevista de Bitita), além de que é importante “não estudar apenas como ele foi construído e sim quem o construiu” (Transcrição entrevista de Aqualtune), dessa forma, Aqualtune propõe importância ao tema segundo a perspectiva do colonizado.

E Esperança Garcia considera importante, pois “é a nossa raiz”, o que nos remete ao termo do embranquecimento de forma enfática, uma vez que, em muitas respostas, ou temos a declaração de se conhecer a cultura negra exposta em primeira pessoa, sendo a informação dita por um negro retinto que se declara pardo e não preto; ou temos a exclusão de si ao posicionarem suas respostas em terceira pessoa. Alguns sujeitos se mostram em dúvida quanto à importância da abordagem da temática em sala de aula, ao passo que a consideram relevante e também alegam não ser de sua área de interesse. E o argumento de Antonieta de Barros - de que os professores falam de escravidão, mas não os incentivam a buscar mais informações a respeito do tema - revela que o termo cultura afro-brasileira pode estar sendo visto apenas na perspectiva da escravização negra, e não do ponto de vista requerido por Rose Dusreis: “conhecimento sobre cultura” diversa, plural e rica de singularidades.

Na terceira coluna ressalto as respostas acerca da existência da Lei Nº 10.639/03, não que seja necessário terem o conhecimento do teor contido nesta (o que seria o ideal, tanto para os alunos quanto para nós, professores), mas o principal era identificar se sabiam da existência da lei, de sua aprovação e de sua importância. Unanimemente, responderam não conhecer, portanto, não sabiam que a lei existia e que era obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

A seguir, na segunda amostragem temos os mesmos sujeitos e as suas visões com relação a igualdade racial, diversidade, racismo e conhecimento acerca de mulheres negras presentes nas mídias nacionais (este tópico relacionou apenas as mulheres, pois de início tínhamos apenas este foco especificado, o que foi mudado no decorrer da ação, uma vez que os alunos escolheram livros de autores masculinos).

Tabela 3 - Transcrição da entrevista sobre Temas étnico-raciais

Nº	SUJEITO	IGUALDADE RACIAL	DIVERSIDADE	RACISMO	MULHERES NEGRAS FAMOSAS
1	<b>ZAÍTA</b> , 14 anos, feminino, pardo.	Eu acho que existe sim essa igualdade de brancos e negros, porém existe mais oportunidades para brancos do que pra negros muitas vezes somos muito excluídos, nós tentamos ter oportunidades para pessoas não dão essa oportunidade.	Não, não tive conhecimento.	É algo de ruim, alguém, a gente não pode definir. Não tem palavras para descrever e algo que nos comove atualmente.	Não conheço.
2	<b>ANTONIETA de BARROS</b> , 15 anos, feminino, amarela	Eu acho muito difícil um negro ter a mesma oportunidade de um branco, porque as pessoas olham para o negro com uma indiferença tão grande que acham que o branco tem mais oportunidade que o negro.	Não necessariamente, <b>acho que não precisa.</b>	Eu acho que existe, né, eu nunca sofri pelo fato de eu ser branca, isso não me atinge tanto. (...) Várias vezes nas escolas, principalmente nas escolas e em alguns lugares, mas acontece mais nas escolas.	Não conheço.
3	<b>MALIKA</b> , 14 anos, feminino, morena	Apesar de terem direitos, não existem as mesmas oportunidades.	Diversidade <b>religiosa</b> , diversidade de <b>gênero</b> são muito importantes.	Eu acho que o racismo e o fato da pessoa se achar melhor que outra por conta de sua cor, discriminação racial em si eu já vi muito essa palavra há muito tempo e eu acho isso muito ridículo porque	Tais Araújo

				racismo não é brincadeira.	
4	<b>AQUALTUNE</b> , 14 anos, feminino, parda	Olha a gente vê em Geografia e História o capitalismo e socialismo sabemos que o Brasil não é um país socialista o pobre sustenta o rico e o rico sustenta o pobre e sempre vai ter isso nunca foi e provavelmente nunca será um País que haverá igualdade de oportunidades.	Diversidade <b>étnica, religiosa, indígena.</b>	É algo que você faz a alguém que venha a ofender a mesma.	Vaiola Davis
5	<b>ROSE DUSREIS</b> , 15 anos, feminino, amarela	Não, acho que as pessoas são muito racistas.	A cultura de todos.	Acho que a discriminação da pessoa da raça dela.	Will Smith; Lázaro Ramos Não conheço mulheres
6	<b>BITITA</b> , 15 anos, feminino, preta	Igualdade entre negros e brancos? É bem difícil minha filha, há muito tempo desde a época que eu nasci (...) era muito difícil na escola principalmente pelo fato de serem gordas e não se enquadrar nos padrões da sociedade.	Seria melhor abordar tudo de uma forma geral (...) religiosos (...). Como eu leio pra mim eu consigo ter uma noção apenas da minha (...) sexualidade eu fui ver o que era quando eu já estava saindo do fundamental quando a minha professora tocou no assunto e eu não sabia que existia abuso matrimonial (...)	Racismo é uma distinção, a pessoa querer selecionar uma pessoa igual se seleciona um tomate quando você vai comprar e desclassificando tirando do meio como se fosse algo podre sem uso, impróprio para o consumo.	Taís Araújo; Gabi Amarantos
7	<b>AMINA</b> , 14 anos, feminino, parda	Não existe não, pois os brancos são mais aceitos que os negros no trabalho, no mercado em si e não tem essa igualdade pelo fato que eles prefeririam os brancos por limpar o local.	Eu acho que do <b>Afro</b> para as pessoas descobrirem mais e julgar menos pra entenderem que não é correto que isso machuca que faz com que a pessoa que tá sofrendo isso possa fazer que está além do que ela não pode fazer	O fato deles não aceitarem muito os negros.	Tas Araújo; Mc Rebecca; Ludimilla

			no caso chegar até o suicídio.		
8	<b>KEREEMA</b> , 15 anos, feminino, branca	Não, eu acho que não há igualdade porque podemos ver nas universidades quanto mais tem médicos brancos do que negros.	Eu acho que um pouco de tudo.	O racismo para mim acho que vai além do preconceito da pele da outra.	Não
9	<b>ESPERANÇA GARCIA</b> , 15 anos, feminino, parda	Menos oportunidades para negros do que para brancos	Jovens	Preconceito por uma cor que não precisa ter.	Iza, Karol Conká.
10	<b>PRETADOTORA</b> , 14 anos, feminino, parda	Não, porque não existe essa igualdade em faculdade mesmo, em cada 10 pessoas nove são brancas e uma é negra.	Um pouco sobre <b>sexualidade</b> que é muito importante, saber hoje dia pra se prevenir dessas doenças que existem.	É você ofender uma pessoa pela sua cor de pele.	Não
11	<b>NATALINA SOLEDAD</b> , 14 anos, feminino, parda	Não existe	Afro-Brasileira	A pessoa discriminar alguém pela cor dela	Você professora.
12	<b>LUTALO</b> , 15 anos, masculino, descendente de índio.	Poderia até ser igual para ter igualdade aos dois lados, para ser ambos com a mesma capacidade de escolha.	Eu só quero que continue a ensinar e trazer o conhecimento pra gente sobre a <b>história dos escravos e negros</b> , e quero me aprofundar mais nesse assunto.	Racismo eu acho que é um termo que tanto o branco quanto o negro tem, que é o sistema racial, “Eu sou branco, ele e negro” cada um de nós tem um racismo. Existe dois racismos: o branco e o preto então cada um desses são racismo.	Não lembro de nenhuma mulher que esteja ascendendo socialmente.
13	<b>ADICHIE RIBEIRO</b> , 16 anos, feminino, branca	Eu acredito que não haja igualdade de oportunidade para negros e brancos o fato do racismo, que os negros perdem muitas oportunidades.	Eu gostaria que alguns assuntos tipo <b>educação sexual</b> fossem abordados nas escolas também o <b>feminismo negro</b> que tem uma grande importância, e é diferente e também o <b>racismo</b> .	Racismo é uma rejeição que as pessoas têm a outras que se acham superiores a uma outras pessoa pela raça ou pela cor de pele o que não faz muito sentido, porque não pode existir raças diferentes entre os seres humanos mas acredito que esta rejeição essa fé de achar que é	Não consigo lembrar.

				superior por conta de sua cor.	
14	<b>REGINA ANASTÁCIA</b> , 14 anos, feminino, preta	Diria que seria uma oportunidade ótima	Eu acho que deveria ser abordado mais o assunto do <b>preconceito</b> e o <b>racismo</b> .	Eu defino Racismo como algo muito errada que não deveria acontecer.	Não conheço.
15	<b>AYOLUWA</b> , 14 anos, feminino, parda.	Bom, acredito que igualdade não tenha apesar de que os brancos têm mais privilégios que os negros.	Racismo, Feminismo.	Racismo é pelo tipo de pele das pessoas, certa discriminação pela cor da pessoa	Tais Araújo
16	<b>MARY BENEDITA</b> , 14 anos, feminino, parda	Eu acho que não é igualdade de oportunidade é totalmente diferente do modo de ter oportunidade	Eu acho que a <b>cultura indiana</b>	O racismo é uma palavra tão forte e tão presente no nosso dia-a-dia que eu não sei como definir essa palavra, são expressões, palavras criadas situações totalmente viram brincadeiras, mas assim um tempo eu não tenho não.	Taís Araújo; Juliana Alves;
17	<b>ASANTEWA</b> , 15 anos, feminino, parda	Eu acredito que em relação a igualdade entre negros e brancos, é realmente um engano porque o negro ainda perde bastante oportunidade devido ao preconceito.	Eu gostaria bastante que abordasse o assunto do <b>feminismo</b> , porque eu acho que principalmente as meninas devem se aceitar e se conhecer melhor, e o feminismo tem um grande peso entre nos mulheres e nos ensina bastante, e eu queria bastante que abordasse mais sobre o <b>preconceito</b> e a <b>desigualdade social</b> .	Todo tipo de preconceito com qualquer raça ou grupo específico	Não lembro de nenhuma.
18	<b>OMOLARA</b> , 15 anos, feminino, pardo	Seria uma boa, porém não existe	<b>Cultura indígena</b>	É quando uma pessoa fala do cabelo, raça ou cor menosprezando.	Rihanna, Ludmilla

19	<b>DANDARA</b> , 15 anos, feminino, pardo	Não sei o que dizer	Ensinar a importância do respeito a diversidade é fundamental em um ambiente escolar, porque é importante que o aluno esteja sempre informado	Para mim é um tipo de pessoa que julga pela raça, cor e religião.	Sheron Menezes, Rihanna e Tais Araújo
20	<b>MASUD</b> , 14 anos, masculino, pardo	Eu acho que não é igualdade, o negro sempre tem que se esforçar mais do que um branco pra ganhar uma bolsa em um curso ou em emprego	Eu acho que a <b>cultura indiana</b> .	Todo tipo de preconceito com qualquer raça ou grupo específico.	Ludmilla, Glória Maria e Karol Conká
21	<b>BAMIDELE</b> , 14 anos, fem.; parda	Eu acho que não tem muita igualdade não, povo de universidade sempre põe os brancos como superiores e deixa os negros pra baixo.	Como eu gosto de História, eu gostaria que tivesse mais uma mescla histórica dos povos.	É o fato do branco discriminar o negro só pelo fato de ser negro	Tas Araújo

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Quando indagados quanto à igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, a maioria conseguiu expressar seu ponto de vista de acordo com suas visões de mundo. E dos que responderam, também a maioria, acreditam não existir essa igualdade, todos se mostraram conscientes dos privilégios e ascensão social são, em maior número, alcançados pela população branca. Vemos essa exposição na fala de Kereema, ao afirmar que “não há igualdade porque podemos ver nas universidades, quanto mais médicos brancos do que negros”, ou quando Adichie Ribeiro afirma que “não há igualdade de oportunidades para negros e brancos pelo fato do racismo, que os negros perdem muitas oportunidades” e Masud afirma que por parte do negro tem de se ter um esforço maior para ganhar uma bolsa, um curso, um emprego, por exemplo.

Alguns são mais enfáticos e apenas emitem a negativa e não argumentam, deixando visível em suas expressões que a pergunta é incabível. Nesse sentido, Bitita é irônica ao emitir resposta e ressalta sua ironia antes de expor seu ponto de vista, sendo que ao evidenciar sua vivência como exemplo, diz: “igualdade entre negros e brancos? É bem difícil, minha filha, há muito tempo desde a época que eu nasci”.



Amina ressalta a desigualdade e cita como exemplo o mercado de trabalho e argumenta que nesse contexto “não tem igualdade pelo fato que eles prefeririam os brancos para limpar o local”, no sentido de não gostar de negro por não transmitir boa aparência. Os alunos mostram-se conscientes quanto aos direitos iguais, mas questionam a igualdade nas oportunidades. E apesar de ainda não organizarem suas ideias teóricas e históricas coerentemente, ressaltam a visão de uma possível igualdade com pessimismo.

Quanto aos assuntos referentes à diversidade que eles gostariam de ver sendo abordados na escola foram citados diversidade religiosa, de gênero, étnica, indígena, assuntos com relação à jovens, histórias dos escravos e negros, feminismo negro, feminismo, preconceito, racismo, cultura indiana, e sexualidade, sendo que esta foi bastante ressaltada explicitamente no sentido de um aprendizado mais amplo e como forma de prevenção de doenças.

É interessante pontuar que, por ser entrevista, alguns exemplos atribuídos por eles não foram imaginados por mim ao destacar as opções no diagnóstico fechado. De certa forma, percebe-se uma disposição em discutir assuntos referentes à cultura afro-brasileira, e apenas uma assertiva negativa quanto à necessidade da diversidade no ensino, inclusive, demonstrando logo em seguida ser uma questão não empática, uma vez que, quando indago a respeito da posição acerca do racismo, o que viria a ser, o mesmo sujeito admite que por ser branca, isso não a atinge. É importante acrescentar a informação de que o sujeito em questão, de acordo com os critérios do IBGE, se autodeclara da cor amarela, mas no momento da argumentação se põe no local de fala de uma pessoa branca, admitindo-se branca e não utilizando subterfúgios para a emissão da fala.

E na contraposição desta observação, verifica-se que, os que se declararam pardos, em sua maioria, quando falaram em racismo - apesar de usarem a 3ª pessoa, se afastando da identidade de negro - em alguns momentos, posicionam-se como se quisessem expressar fatos vivenciados, ouvidos e conhecidos por eles, como no trecho em que Zaíta diz que “é algo de ruim, **alguém, a gente** não pode definir. Não tem palavras para descrever, é algo que **nos** comove atualmente” (grifo meu), ou seja, o sujeito ao organizar seu argumento tenta se valer da impessoalidade do pronome alguém, mas logo o substitui por “a gente”, e chega ao “nos”, se posicionando como parte da situação descrita.

Na fala de Mary Benedita temos a definição de racismo iniciada com uma subjetividade intrínseca ao afirmar que “é uma palavra tão forte e tão presente nos nosso dia a dia” que o sujeito não sabe como definir a palavra. De forma geral, os alunos ainda

não diferenciam a conceituação de racismo, discriminação e preconceito, mas Adichie Ribeiro enfatiza o racismo como a crença de que existem raças superiores às outras, expondo a noção correta acerca do termo.

Entretanto, no decorrer dos encontros, como veremos na próxima subseção, Adichie fará a exposição do seu ponto de vista acerca da existência do racismo inverso, a qual adianto ser a mesma opinião exposta por Lutalo quando este declara sua visão relativa ao que considera ser racismo, a saber, racismo “é um termo que tanto o branco quanto o negro tem, que é o sistema racial ‘Eu sou branco, ele é negro cada um de nós tem um racismo’. Existe dois racismos: o branco e o preto então cada um desses são racismo”, ou seja, na visão de Lutalo, o racismo tanto pode acontecer ao negro quanto ao branco, o branco também sofre racismo. Tais questões serão novamente discutidas na narração do terceiro encontro.

Por fim, indaguei sobre mulheres negras presentes na mídia que contribuem para demonstrar a ascensão destas, e eles citaram nomes como, Viola Davis, Gabi Amarantos, Mc Rebecca, Ludimilla, Iza, Karol Konká, Juliana Alves, Rihanna, Glória Maria, e muitas citações à Taís Araújo, além do meu nome, entretanto, 07 alunos não conseguiram lembrar de nenhum nome na circunstância requerida.

As perguntas com relação ao preconceito racial: se já sofreram racismo, presenciaram atos racistas ou se existe discriminação em seu colégio não foram expostas diretamente neste espaço de sondagem diagnóstica, uma vez que, os mesmos contam essas mesmas informações nos encontros, pontuando-as de forma contextualizada, de maneira que, a inserção dessas opiniões e outras mais serão expostas nas narrativas dos encontros afro-literários, as quais serão apresentadas a seguir.

## 5.2 As narrativas dos encontros afro-literários

A discussão aqui apresentada baseia-se na relação entre teoria e prática do que se constitui a abordagem da literatura negra numa perspectiva das temáticas étnico-raciais, tendo as rodas de leitura como práticas de letramentos. Levando em conta que a Base Nacional Comum (BNCC), no que diz respeito à **competência específica de linguagens para o ensino fundamental**, enegrece que o ensino/aprendizagem em sala de aula deve “[...] compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da

realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2011, p.67).

O objetivo geral do projeto de intervenção “Meu mundo: nosso espaço em transformação” foi o de propiciar condições para a construção da identidade da população negra na atualidade, além de promover o compartilhamento de uma cultura antirracista a partir da leitura de obras literárias de autorias negras, visando a valorização da cultura, história e empoderamento<sup>11</sup> da mesma (BERTH, 2018). E os objetivos específicos abaixo listados, os quais possibilitaram a visão das oficinas propostas, tornaram-se uma meta a ser alcançada. A saber:

- Possibilitar a interação-texto-leitor a partir da leitura literária de obras com vistas a aspectos concernentes à realidade social da população negra no Brasil;
- Perceber a construção da identidade como instrumento político;
- Fomentar discussões sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, com vistas à valorização da cultura/história negra.

E para tornar essa meta uma concretude de ação desenvolvida, nasceram os encontros afro-literários, os quais ocorreram no período de 13 de junho a 13 de setembro, totalizando a aplicação de 09 encontros, a contar com a abertura em que realizamos a abordagem inicial da temática sob forma de introdução. As aplicações das oficinas ocorreram no horário de 13:00 às 15:00 horas, no contraturno, uma vez que os sujeitos da pesquisa estudam no período vespertino, de 15:00 às 18:45 horas. Portanto, sendo o horário próximo da entrada de seu turno normal, o único disponível para a aplicação, eu tinha o desafio de fazer com que os momentos de discussão fossem enriquecedores e que

---

<sup>11</sup> Empoderamento, nesta pesquisa e aplicação do projeto, foi evidenciado como instrumento de emancipação política e emancipação, segundo Joice Berth (2018), de forma que visualizamos o conceito como “[...] autoafirmação, autovalorização, auto-reconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humana, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade” (BERTH, 2018, p.14).

os alunos sentissem vontade de retornar, ler e debater questões concernentes às obras das escritoras negras apresentadas. Nesse sentido, as oficinas possibilitaram encontros com livros e com pessoas, sendo o espaço onde ouvimos as vozes.

### 5.2.1 A experiência vivenciada nos encontros afro-literários: a introdução

Todas as oficinas se encaixam dentro das **práticas de linguagem com leitura e oralidade** expostas pela BNCC (2011), e ainda segundo esta, a primeira oficina tem como objeto de conhecimento a **reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos dos recursos linguísticos e multissemióticos**. Seguindo esta proposição a apresentação dos encontros aos alunos aconteceu no dia 13 de junho.

Figura 1 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 1º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

A fim de que a abertura motivasse-os à realização da leitura de *O quarto de despejo* - a obra que seria apresentada de forma integral a eles – realizamos a oficina em que apresentamos poemas do livro *O negro em versos-antologia da poesia negra brasileira*, uma coletânea organizada por Luiz Carlos dos Santos, Maria Galas e Ulisses Tavares. Os poemas contidos na obra falam de enunciadores negros a partir de suas vivências e perspectivas, com abordagens acerca da temática da escravidão, racismo, preconceito, identidade, valorização de ser negro, negra, e sobre a visão que se têm do negro na sociedade, entre outros.

Para tanto, o espaço - em que os poemas ficaram dependurados no teto da sala por fio de *nylon* - foi organizado previamente de forma a chamar a atenção para as obras que seriam apresentadas e para as atividades a serem propostas. Durante a apresentação do projeto falei sobre a importância do mesmo, e disse que era o projeto que mais faria brilhar os meus olhos, e que apesar de estarmos caminhando há pouco tempo juntos, eu e eles, por ser uma turma nova, e nunca terem sido meus alunos nas séries anteriores, eu os queria tão bem a ponto de compartilhar aspectos tão pessoais da minha vida com eles.

Na medida que ia apresentando o projeto eles iam ficando mais apreensivos e ansiosos, uma vez que a sala de aula estava organizada para um evento do qual eles apenas sabiam ser um projeto de língua portuguesa. Após a apresentação parcial do projeto, pedi que os mesmos, os que se dispusessem, pegassem os papéis dependurados e realizassem a leitura para todos, pois a leitura dos poemas indicaria o tema do nosso projeto. Alguns poemas foram lidos e eles já se inquietavam para dizer qual tema seria abordado, de maneira que a maioria disse se tratar de auto-preconceito, racismo, preconceito contra negros. Achei interessante a palavra auto-preconceito dita por muitos deles, uma vez que demonstrava a percepção dos mesmos para o fato de que algumas das leituras dos poemas emitiram um eu enunciator que fala sobre a sua visão do racismo sobre si mesmo, ou seja, como viam o preconceito contra a sua negritude.

Entretanto, os alunos perceberam apenas a visão restrita do não gostar de si próprio, e não o porquê dessa visão, também dita nos poemas, ou seja, a visão do que promove o racismo, o racista, os reprodutores de ideais racistas não foram tão amplamente vistos e reconhecidos nos poemas lidos, atentaram-se, portanto, apenas ao preconceito do enunciator quanto à visão negativa da sua negritude.

Conversamos acerca da relação dos poemas lidos e os possíveis temas, e em seguida apresentei o slide, o qual estava descrito as palavras CULTURA e IDENTIDADE,

em caixa-alta, e a pergunta “qual o ponto de vista dos escritos sobre as referidas palavras?” foi exposta para que se prosseguisse à conversação que se encaminhou de maneira mais direcionada, mas não tão aprofundada, uma vez que apresentava um teor introdutório. Ao ser indagado aos alunos de qual cultura e identidade estávamos falando, eles já sabiam responder de antemão em função do diálogo anterior com os poemas, e da imagem de uma negra de turbante abaixo da palavra cultura e identidade, portanto, ouvi as reflexões destes acerca do ponto de vista dos escritos nos poemas relacionando-os às palavras em destaque.

É importante ressaltar que, nesse ponto da atividade, os alunos já se mostravam ansiosos e com olhos entusiasmados para as participações. E, em grande parte, isso se deveu à utilização de andaimagem<sup>12</sup> utilizadas para a confecção do espaço e da própria oficina, inclusive, no 3º encontro contamos com uma ornamentação em uma das paredes da sala de aula contendo imagem das mulheres negras do livro de Jarid Arraes, organizada com o apoio da coordenação da escola, e este recurso facilitou o contato dos alunos com a obra, sendo que, muitas vezes, eles se direcionavam ao papel para identificar a mulher, a fim de elucidar seu momento de fala ou apenas para conhecê-las. Como pode ser observado abaixo:

Figura 2 - Ornamentação do espaço para as oficinas (Heroínas negras brasileiras)



<sup>12</sup> Segundo Bortoni-Ricardo; Fernandes de Souza (2004) “andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível e audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social[...]” mais comum no contexto escolar, entretanto pode ocorrer em qualquer meio social. O termo foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983). Além da conversação, o processo de andaimagem, no sentido de andaimes, são todos os suportes que podemos utilizar para fins de interpretação de leituras a que os alunos consigam alcançar, sendo gestuais, visuais, corporais, acessórios, de forma que a concretude de figuras, objetos, imagens, recortes, no caso da seguinte pesquisa, os próprios livros, as salas com suporte de leituras, os papéis dependurados, os painéis utilizados durante as oficinas, são andaimes de leitura, funcionando como andaimagem, nos assessorando nas estratégias de leitura utilizadas.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Em seguida, com o objeto de conhecimento tido como **participação em discussões em temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social** (BRASIL, 2011), a fase seguinte da oficina intitulou-se “O meu sim e o meu não formam a opinião”, na qual foi proposta uma resolução de perguntas-testes<sup>13</sup> contendo indagações pertinentes ao nível de conhecimento sobre a reprodução de uma série de preconceitos enraizados desde à época da escravidão. A maioria das perguntas continham as alternativas SIM e NÃO; e, a princípio, a atividade foi elaborada para que as perguntas fossem transmitidas no retroprojetor e discutidas em conjunto, entretanto, os alunos mostraram-se resabiados assim que responderam as primeiras indagações, e, uns diziam aos outros para serem verdadeiros, recriminando-os mutuamente ao deduzirem que as respostas estavam sendo mentirosas.

Portanto, considerei por bem realizar a atividade apenas em papel impresso, para que tivessem mais privacidade na execução das respostas. A mudança foi bem recebida e se mostraram mais confortáveis em participar. Ressaltamos que em outro encontro o resultado das perguntas seria exposto, e pontuei que a ideia era ter a noção de até que ponto estávamos cercados de estereótipos acerca da população negra e se reproduzíamos o racismo no nosso dia a dia, e qual o possível grau de dificuldade em descolonizar nossas mentes.

Por indagarem a respeito da expressão descolonização de mentes, e a fim de explicar a importância do conceito dito, também considerei por bem realizar a leitura de uma escrita de minha autoria, que parte da ideia do EU na descoberta do processo identitário, uma vez que a minha vivência do racismo e de como o conhecimento pode nos fazer perceber a nós mesmos e as relações de poder que permeiam as relações sociais, os ajudassem a perceber o nosso lugar na sociedade e, se possível, visualizassem os estereótipos impostos pela sociedade e impregnados na visão acerca de nós mesmos; de maneira que, conforme Silva (2008):

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, por meio de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus

---

<sup>13</sup> Extraído da página <http://www.virgula.com.br/comportamento/voce-tem-certeza-que-nao-e-racista-entao-faca-o-teste-e-comprove/> alguns dos testes forma modificados, reorganizados para a obtenção do propósito a que se destinava.

valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2008, p.18)

Nesse sentido, a leitura da minha escrita os deixou emocionados e despertos, observando cada emissão de palavra, e ao ouvirem meu nome como sendo a pessoa que enunciou a história ficaram impactados. Expressões como “é dela”, “foi com ela?”, “sério?” foram ouvidas em uníssono, e, a partir dessa ação de compartilhar algo meu, dissipou qualquer vestígio de tensão, receio ou medo acerca de qual atividade pudessem participar naquele dia (Anexo F - Texto da professora pesquisadora, o qual originou os encontros afro-literários).

Logo em seguida foi apresentado o livro *O quarto de despejo, diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e é preciso enfatizar que até o momento os alunos ainda não tinham tido acesso ao livro, uma vez que as cópias solicitadas, a única forma possível disposta pela instituição, ainda não estavam prontas; por isso ao apresentar o meu exemplar, expliquei que, assim que possível, eles receberiam o livro xerocopiado e poderiam iniciar a leitura, sendo que, qualquer dificuldade, explicação ou compartilhamento poderiam ser feitos na escola, em nosso horário de aula ou no grupo ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS, o qual criaríamos ao terminar o primeiro encontro.

Alguns pediram indicação de locais onde pudessem comprar o livro, indiquei o local via internet, uma vez que na cidade a dificuldade de acesso ao livro literário é tamanha, quando não pela falta, sim pelos preços e vice-versa. Porém, no dia 25 de junho, 12 dias após o primeiro encontro, os alunos participantes receberam suas cópias impressas. Por fim, marquei a data do encontro seguinte.

### **5.2.2 A experiência vivenciada no 2º encontro afro-literário: “meu mundo, nosso espaço em transformação-escrevivências em um quarto de despejo.”**

Com o objeto de discussão **Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção** (BRASIL, 2011), dia 06 de agosto, no 2º encontro denominado “Meu mundo, nosso espaço em transformação: escrevivência em um quarto de despejo” apresentei a obra *O quarto de despejo: diário de uma favelada* em leitura conjunta e início de interpretação, além da apresentação da autora, ou seja, uma proposta de diálogo acerca da interpretação/contato inicial dos alunos com o texto.

Dessa forma, no segundo encontro, com o objetivo de que os alunos inferissem a presença de valores sociais, como propõe a BNCC (2011), me propus a incentivar um



diálogo acerca da obra com vistas à percepção das questões sociais expostas e intrínsecas à, e na mesma.

Figura 3 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 2º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Assim, iniciei o encontro com a leitura do texto “Eu sou a menina que nasceu sem cor”<sup>14</sup>, de Midria da Silva Pereira, no qual emite sua percepção/vivência em ser negra. Essa iniciativa de leitura deu-se por ser uma narrativa equivalente à realizada no encontro anterior e por já antecipar conceitos que seriam visualizados no 3º encontro, tais como colorismo, colonialismo, parda, ancestralidade, retinta e política de embranquecimento.

Após a leitura e conversa acerca de qual ponto da narrativa se encontrava no momento, dialogamos acerca da mulher Carolina e sua obra, entretanto, é importante salientar que ao propor que os alunos dialogassem, respondessem a uma pergunta, participassem de alguma forma durante a exposição em slides, estes não respondiam de imediato, ou respondiam timidamente. Sendo que poucos interagiam com falas e explicações acerca da percepção da leitura. A maior parte ficou na posição de ouvinte. Portanto, por já conhecer<sup>15</sup> a turma e o seu receio em participar oralmente, argumentar,

<sup>14</sup> Texto extraído do site <<http://innsone.blogspot.com/2018/09/>>.

<sup>15</sup> É importante ressaltar que este é o primeiro ano em que eles estão sendo meus alunos, uma vez que trabalho há dois anos apenas com turmas de 6º e 9º anos, início e término de um ciclo. E, ao contrário de minha turma dos encontros literários anterior, não suportavam a ideia de realizar a leitura de obra literária, apesar de saberem que apresentavam considerável dificuldade em leitura e escrita. E este resultado de baixo rendimento ocorre em todas as disciplinas, sendo necessário que os professores, de cada disciplina, formulem planos de ação para contribuir de maneira efetiva no processo de aprendizagem destes; entretanto, é pertinente enfatizar que a dificuldade deriva de fatores externos, mas também de muitas causas internas ao contexto escolar, tais como, uma infraestrutura que passou por diversos transtornos nos anos anteriores, salas sem ventilação, quentes, impossibilitando a permanência na mesma (e enquanto escola,

expor sua opinião, esperava por situações dessa natureza. Por isso, além da exposição do resultado com perguntas-testes, também elaboramos uma surpresa motivadora para o 3º encontro, a qual exponho adiante.

Pontuei que os encontros afro-literários seriam o momento de ouvir as vozes deles, e não seria apenas a minha voz a se pronunciar. Esperava por um momento de diálogo, conversa. E por esse conhecimento, a atividade foi elaborada de forma a propiciar momentos de fala acerca da obra em percurso de leitura. E como o título se remetia ao termo escrevivência, o explanei brevemente baseando-me na definição da autora Evaristo (2016) e de Cuti (2010) quando declara que o autor negro-brasileiro faz do “[...] próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes contradições e as consequências” (CUTI, 2010, p.25).

Apresentada a autora aos alunos, decidi promover o encontro de Carolina e sua obra não pela leitura dos slides pré-organizados, mas pelo ouvir das impressões de cada um. Mesmo assim, eles ainda se mostraram ressabiados; entretanto, percebi que o caderno entregue aos alunos, denominado de diário de leituras, já estava sendo utilizado por alguns deles para anotações. Tanto que realizaram algumas perguntas a respeito do léxico utilizado no livro; e ao interpelarem a minha escrita nos slides, onde pus a palavra barraco, como um dos tópicos a serem vistos na obra, e eles disseram ser barracão a escrita correta, uma vez que era como estava escrita no livro, ou seja, a leitura estava acontecendo.

Ao iniciar a atividade de interpretação proposta, escolhi um trecho do livro que mais me impactou para falar a eles. E, em seguida, expliquei o porquê da escolha para a apresentação a eles em sala de aula, enfatizando a transformação de minhas percepções e ideias. Indaguei, pois, “quantos autores e autoras negras eram conhecidos por eles? Conheciam mais autores brancos ou negros?”, a pergunta foi realizada para que pensassem a respeito do viés ideológico por detrás do não conhecer autores negros.

Para tanto, a atividade que se seguiu baseou-se na sugestão proposta por Junqueira de Souza (2010, p.14) na obra *Ler e Compreender: estratégias de leitura*, utilizada para desenvolver atividades de compreensão do texto de ficção, sendo que a proposta

---

tínhamos de procurar outros locais no ambiente para que pudéssemos prosseguir, o que nem sempre deriva em bons resultados); ausência de professores sem a devida e legal substituição, entre outros. E os sujeitos da pesquisa perpassam essa série de dificuldades do 7º ano e 9º ano, ou seja, dois anos em que o trabalho não tem um prosseguimento efetivo. Tais fatos contribuem para o receio de participarem ativamente de quaisquer atividades de cunho reflexivo, uma vez que, pela desmotivação, não acreditam em seus potenciais.

selecionada do livro apresenta assertivas com o porquê no final, tais como: eu gostei dessa parte, porque...; eu achei essa parte triste porque...; eu tenho uma pergunta sobre essa parte...; essa é uma parte importante porque...; isso tem relação comigo porque...; e, essa parte é importante porque.

As afirmativas extraídas para a organização da atividade promoveram a fala acerca do lido. E, para que a atividade cumprisse o papel que se pretendia, foram produzidas várias cópias das assertivas, postas em uma caixa confeccionada com a logo dos encontros, e passada de mão em mão para que os alunos pegassem uma afirmativa aleatoriamente. A princípio, eu lia um trecho de *O quarto de despejo*, os demais acompanhariam a leitura e ao escolher o aluno para falar a respeito, este lia a assertiva que pegou na caixa e realizaria conexões entre o texto e a afirmativa. É importante ressaltar que deixei livre para a possibilidade de, caso eles não quisessem, ou não soubessem traçar o diálogo, pudessem decidir por explicar sobre qualquer ponto que tenha chamado atenção na narrativa lida até o momento, ou seja, a organização prévia era apenas um encaminhamento.

E foi o que ocorreu, a organização inicial de leitura de um trecho do diálogo realizado por mim se deu em dois momentos, e na sequência decidi por usar as fichas com as assertivas. Eles mesmos indicaram os trechos correspondentes, segundo a leitura que estavam realizando. E algumas falas desse momento exemplificam a importância da dinâmica em sala de aula. A exemplo, quando Bitita e Bwerani responderam à indagação interpretativa “isso tem relação comigo porque...”, argumentaram que:

**BITITA:** Tem um trecho aqui que ela fala de um cigano [...] e ela estava quase se apaixonando por ele e aí ela vai notar como ele vai seduzindo as jovens de 14 anos na favela. E assim, quando eu olho para o passado da minha família eu vejo minhas tias pelo fato assim de querer algo na vida e as pessoas pedem sexo em troca disso, em troca de trabalho, e também em respeito à violência doméstica, ela vai retratar muitas vezes as mulheres sofreram muito, nem tanto física, mas agressão moral, joga sua autoestima para baixo [...]

**BWERANI:** Não teve relação comigo, mas uma parte que me chamou atenção muito [...] o que comer, na verdade não tem o que comer, e muita gente hoje em dia reclama do que come, por exemplo eu, quando minha mãe faz carne cozida, eu não como, eu não gosto e fico reclamando, aí eu fui ler esse texto, aí moço é difícil oh. (Transcrição de um trecho da participação de BITTITA e BWERANI no encontro 02)

Em dado momento, com a mesma pergunta interpretativa, Pretadotora não quis falar nada além, depois de afirmar que “tem relação comigo porque sofro preconceito da mesma forma e não quero falar”, e começou a chorar. Algumas amigas se solidarizaram

e Adichie Ribeiro falou que “eu mesma sou branca e já sofri preconceito por isso”. Respeitei a posição da aluna que chorando não quis falar sobre o preconceito sofrido e a abracei. E aproveitei para enfatizar que no encontro seguinte falaríamos sobre racismo reverso e a diferença de racismo, preconceito e discriminação. Na indagação interpretativa “essa parte é importante porque”, a aluna Aqualtune disse:

**AQUALTUNE:** [...] o trecho interessante que eu achei foi no dia 13 de maio que começa assim [...] o trecho começa assim “Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos” mais pra baixo diz assim “eu tenho tanta dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: -viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu perdi o hábito de sorrir.” Aí termina assim “e assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” Que por mais que eles já, os escravos não [...] os negros não são mais escravos acaba que eles passam as mesmas condições [...] eles não são chamados de escravos, mas as lutas que eles travam não e mais aquela de ficar trabalhando todo dia, mas aquela luta de ter pelo menos o que comer, porque ela é uma catadora de papelão, papeis e latas, mas muitas partes do texto começa assim “hoje eu amanheci indisposta”, muitas, muitas, muitas, é muito difícil ela diga que amanheceu feliz [...]. (Transcrição de um trecho da participação de Aqualtune no encontro 02)

Aproveitei o ensejo para comentar que não se comemora a libertação dos escravos como antes, em nenhuma data, nem no dia 13 de maio, e temos algumas datas como celebração e ações afirmativas, como no dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Alertei que conheceríamos Zumbi, uma figura importante para a cultura negra através da obra “Angola Janga” que, desde o início, estava à disposição da turma para empréstimos.

A partir dessa resolução espontânea, de eles mesmos indicarem os trechos que queriam citar, mesmo nervosos, participaram ativamente, pontuando, eles mesmos, os trechos no livro e os lendo, ou apenas usando o diário de leitura, relembando e citando as passagens. Foram ressaltados temas como valorização do que se tem; características de Carolina -como gostar de crianças-, sua fortaleza e sua resistência; a situação deplorável dos moradores e das moradias da favela; novas palavras aprendidas na leitura da obra; a herança escravocrata; relação com o passado da própria família em comparação à história de Carolina; violência; assédio; sororidade; desumanização, entre outros assuntos.

Em meio às falas, os alunos demonstraram empatia e ultrapassaram o medo e o nervosismo. Em diversas vezes, emocionaram-se pela visão e percepção da dor da vivência do outro, e ao relatarem o preconceito e/ou a compaixão por esse outro, associaram à narrativa ao dia a dia destes e de si mesmos, como no trecho referente ao

dia 10 de maio, “A fome também é professora, quem já passou fome aprende a pensar nos outros e nas crianças” (JESUS, 2018, p.29). Com base nesta citação, a aluna Mandisa relembra uma situação ocorrida ao se deparar com uma criança pedinte, a qual ela se apiedou e deu o valor que tinha consigo. E ao relatar, diz emocionada:

**MANDISA:** “Ele olhou para a minha cara e disse: obrigada [...] muitas vezes a gente não se importa com o próximo, muitas pessoas julgam por que deles não trabalhar, ah a mãe dele, isso e aquilo, ah isso é preguiça, mas não, eles não têm condição [...]”.(Transcrição de um trecho da participação de Mandisa no encontro 02)

Portanto, percebi, entre muitas outras relações vividas neste dia, um olhar para o próximo que foi além da percepção da falta de possibilidades que muitos se encontram, uma formação de empatia em meio a um relacionamento respeitoso; e dito isto, enfatizei aos alunos ser importante esse olhar empático perante o outro, mas que este fosse direcionado para construção de conhecimentos, que o choro os impulsionasse a conhecer a história, a nossa história.

Para fins de organização e encerramento, sorteamos juntos os nomes das mulheres negras descritas em cordéis no livro de Jarid Arraes e fiz as abordagens e encaminhamento da obra, a qual foi apresentada no 4º encontro, uma vez que, o 3º a ser descrito a seguir, já se encontrava organizado, mesmo com algumas alterações por questões internas ao contexto escolar.<sup>16</sup>

### **5.2.3 A experiência vivenciada no 3º encontro afro-literário: “O racismo e as redes sociais - propagação das falácias. Unicórnios existem?”**

O objetivo principal da oficina realizada no dia 07 de agosto seria, enquanto mediadora, propor a amostragem dos resultados em gráficos dos questionários aplicados no 1º encontro. Entretanto, como forma de propor a fala espontânea e não apenas olhares

---

<sup>16</sup> Nosso projeto “Meu mundo, nosso espaço em transformação” participaria de uma etapa do projeto Repórter Mirim, de organização da prefeitura, uma vez que a aluna indicada pela escola a participar do projeto, teria de, enquanto repórter, produzir e enviar um vídeo à seleção responsável dizendo o que mais gostava na instituição escolar, e a aluna, também participante do projeto encontro afro-literário, alegou gostar dos encontros e explanou acerca dos mesmos e de sua importância; e em determinada etapa o nosso projeto foi avaliado e resultou em 1º lugar em relevância social, e após diversa etapas, a aluna ficou em 3º lugar, ganhando como prêmio um celular. Portanto, no dia do nosso 3º encontro a equipe responsável pela seleção assistiu e gravou diversos momentos para montar a matéria acerca do nosso projeto, tendo a aluna como repórter, a saber o link de acesso à reportagem <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1302070186619056&id=144243889068364](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1302070186619056&id=144243889068364)>

atentos, no 3º encontro afro-literário, a pedido de meus alunos, iniciei o encontro com a leitura do texto *Em transformação*, lido no 1º encontro.

Como forma de incentivá-los à fala, empoderando-os de conhecimento e motivando-os para emitirem suas vozes para o tema do encontro “O racismo e as redes sociais: a propagação de falácias. Unicórnios existem?”, convidei ex-alunos do 9º ano, participantes do projeto encontros literários de 2018 para falarem acerca dos temas subjacentes ao questionário aplicado no 1º encontro, de maneira que, após o resultado exposto por mim, enquanto mediadora, os ex- alunos trariam as suas pesquisas em forma de palestra expositiva; portanto, abordando sobre as falácias propagadoras do racismo e derivadas do mesmo. Para tanto, convidei a professora da disciplina de Ensino Religioso da instituição escolar, Giovana dos Anjos Ferreira Vilhena, mulher negra, graduada em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará-UEPA, especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia e Implementação da Lei Nº10.6369/03, pela Universidade Federal do Pará-UFPA, justamente por considerar necessário uma voz especialista durante a emissão de nossas falas.

Figura 4 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 3º Encontro afro-literário



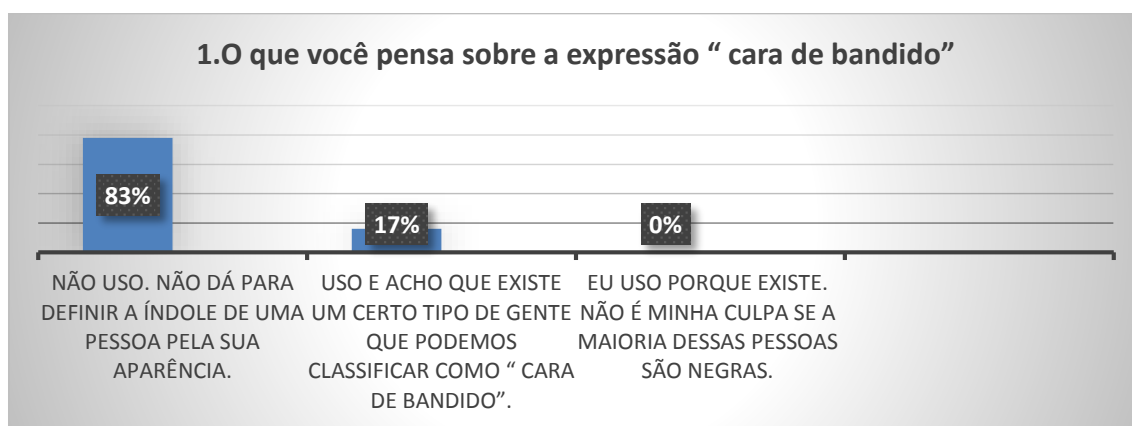
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Diante dessa percepção, a professora participou de todo processo de estudo e aprendizagem em nossos momentos de discussões com os ex-alunos, para que os mesmos se sentissem seguros acerca do conhecimento adquirido, e pudessem participar, uma vez que precisavam apenas organizar as ideias para exposição, pois alguns dos autores e temas já haviam sido discutidos em 2018, mesmo que de forma pontual.

Sendo que, no encontro literário de 2018, com a leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, estes conheceram Macabeia e Carolina em seu “quarto de despejo”, além das personagens criadas por Geovani Martins, ou seja, estes mesmos alunos convidados haviam se questionado sobre o direito ao grito e são alunos que mantêm a chama da dúvida, inquietação quanto ao ato de aprender.

Angariado os resultados dos questionários aplicados no 1º encontro, decidi por apresentar os dados aos alunos, a fim de que percebessem a reprodução de estereótipos racistas em função da falta de conhecimento. Assim, destaco abaixo algumas dessas amostragens:

Figura 5 - Análise do resultado da pergunta-teste 01 sobre estereótipos racistas

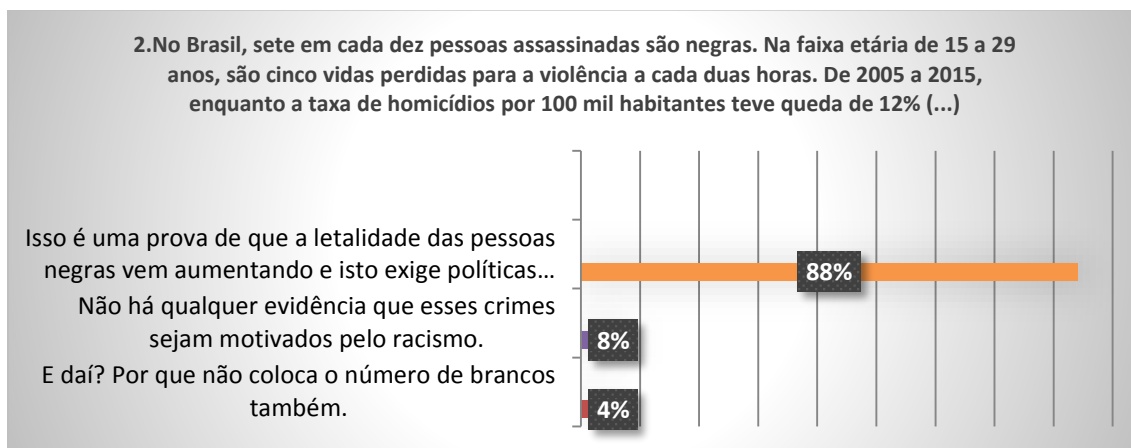


Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na indagação 1 percebe-se que a maioria afirmou não usar a expressão “cara de bandido” e outros 17% afirmaram usar por considerar que existe um certo tipo de gente que podemos classificar como tal. O que faz-nos perceber a presença de estereótipos com relação ao corpo do negro e a associação ao mundo do crime, sua cor pode ser relacionada aos atos criminosos.

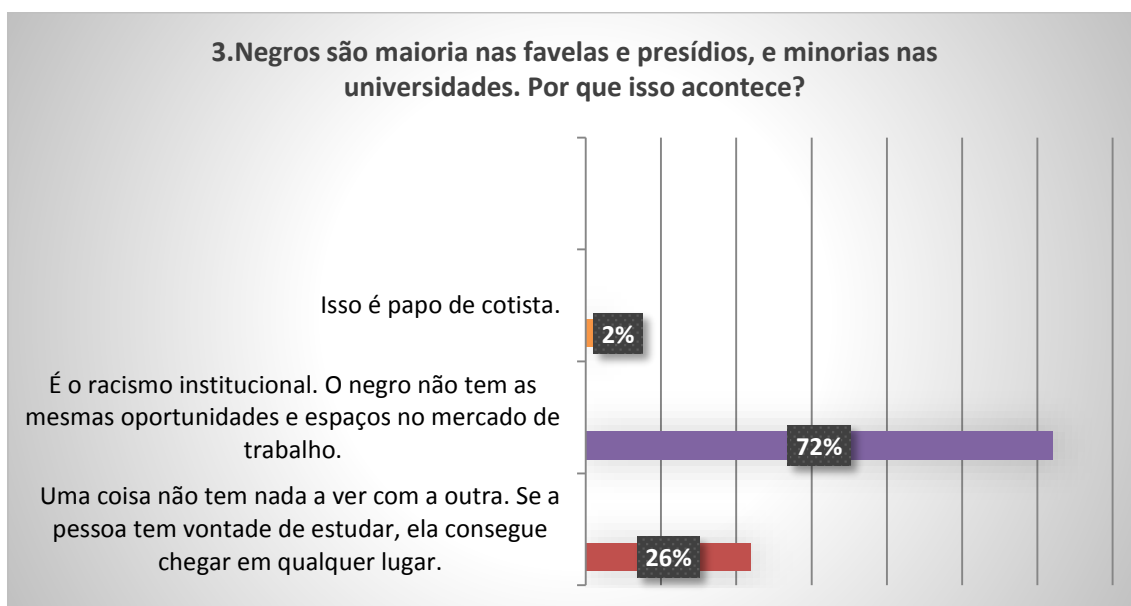
Abaixo, na figura 06, é importante ressaltar que os alunos conseguem associar a letalidade das pessoas negras com a falta de medidas políticas com foco na superação das desigualdades raciais, mesmo que 8% deles ainda digam que não exista evidência entre esses crimes e racismo na sociedade, e 4% , além de concordarem com a não existência da relação entre mortes de pessoas negras e racismo, ainda ressaltam a importância de se mostrar dados estatísticos da letalidade de pessoas brancas, equiparando os resultados, o que comumente se faz no mito da democracia racial.

Figura 6 - Análise do resultado da pergunta-teste 02 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Figura 7 - Análise do resultado da pergunta-teste 03 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

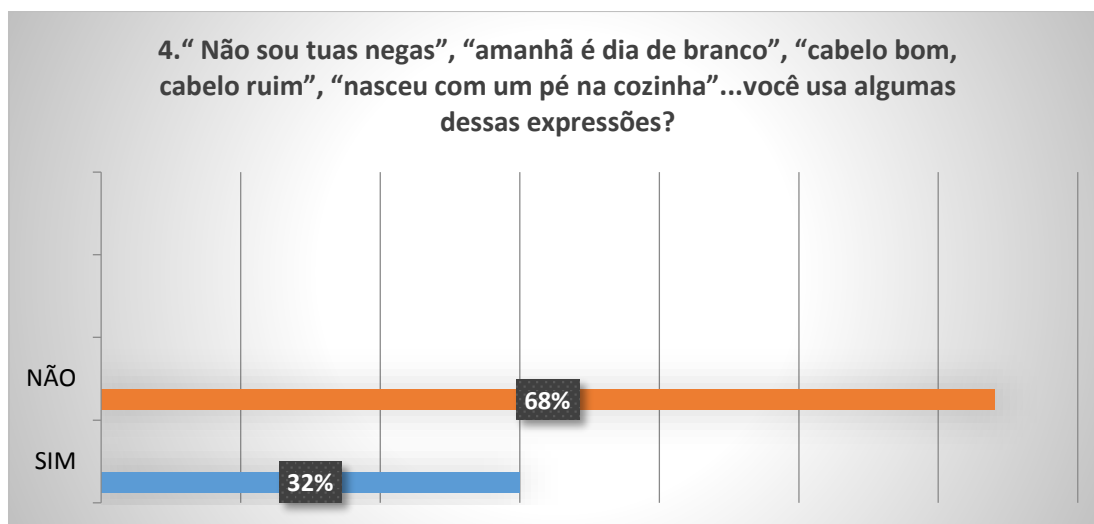
Já na figura 07, acima, é ressaltado que, dos que participaram da pesquisa, 26% responderam que o fato de negros serem maioria na favela e presídio, e minoria nas universidades, são questões não relacionáveis, e se a pessoa tem vontade de estudar, ela consegue alcançar posições mais elevadas na sociedade, o que relaciona-se ao conceito



bastante difundido da meritocracia<sup>17</sup> social em que a ascensão social, classe, riqueza são determinadas por competição e esforços individuais. Entretanto, 72%, um número mais elevado, enfatizou a predominância do racismo institucional, o que dificulta as oportunidades no mercado de trabalho.

Outro estereótipo comum em sala de aula, e um dos motivos que me motivou a abordar o tema, é visto nas respostas dadas à quarta pergunta abaixo, a qual busca identificar se os sujeitos usam expressões como “não sou tuas negas”, “amanhã é dia de branco”, “cabelo bom, cabelo ruim”, “nasceu com um pé na cozinha”; e do resultado, 32% dos alunos afirmaram usar tais expressões e 68% afirmaram não utilizar. Ainda considerei um número relevante de utilizações dessas expressões.

Figura 8 - Análise do resultado da pergunta-teste 04 sobre estereótipos racistas



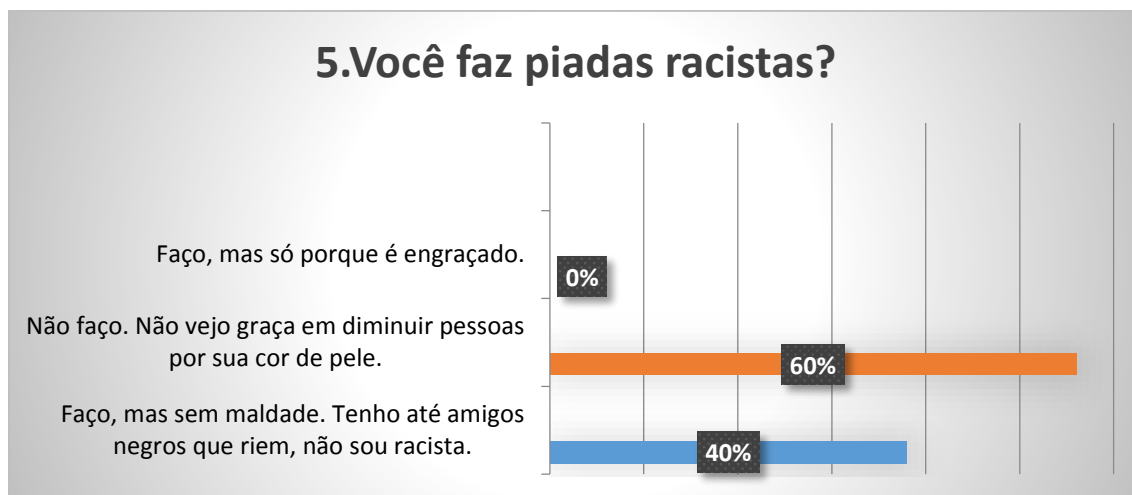
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Já na figura 9, quando perguntado se faziam piadas racistas, evidenciou-se que 60% disseram que não, e não viam graça em diminuir pessoas por sua cor de pele. Em contraposição a este dado, verificou-se o uso do racismo recreativo em 40% das respostas, uma vez que, endossando não serem racistas, afirmaram praticar o racismo sem maldade,

<sup>17</sup> Termo utilizado segundo Piza Toledo no artigo *Empresa, educação e meritocracia: a propósito de Michael Young* em que o autor afirma que “meritocracia é uma categoria social estabelecida nas posições dominantes por deter o conhecimento e o talento necessário e socialmente legítimos. [...] O raciocínio utilitarista e a valorização do progresso e não do desperdício de recursos humanos concorrem como o projeto hegemônico meritocrático mascarado pela pseudo igualdade de oportunidades na educação formal. A fábula de Young, *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: Na Essay on Education and Equality*, é uma visão do que seria esse ‘admirável mundo novo’ meritocrático.” Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33345/36083>>

e a comprovação desse ato não conter maldade é a elucidação de que tinham amigos negros que riam das piadas. Como pode ser verificado abaixo:

Figura 9 - Análise do resultado da pergunta-teste 05 sobre estereótipos racistas

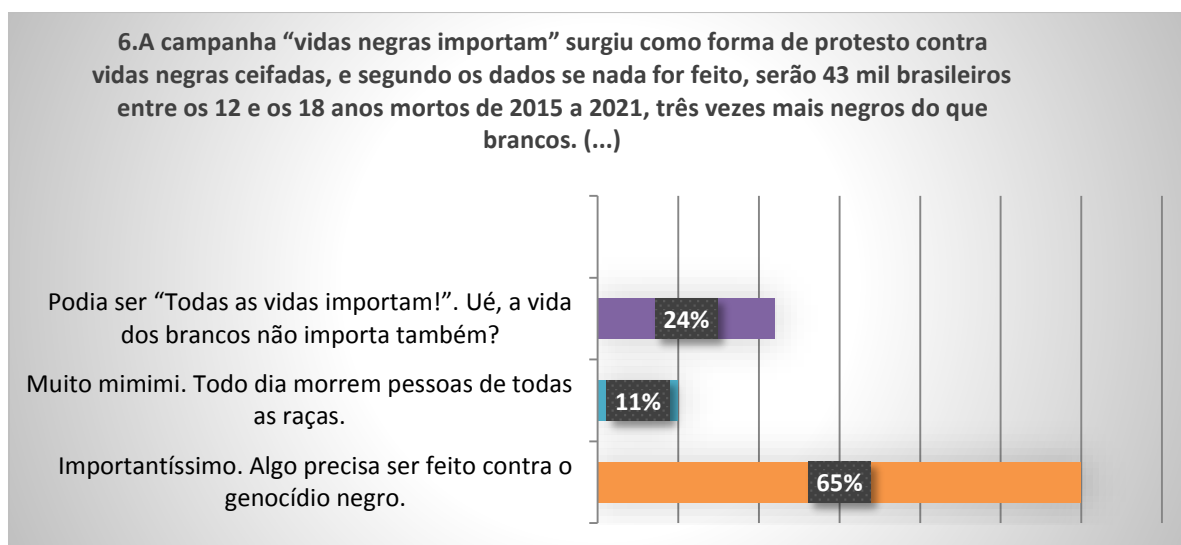


Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Logo em seguida, na figura 10, verifica-se uma multiplicidade de opiniões quanto à indagação realizada “A campanha vidas negras importam surgiu como forma de protesto contra vidas negras ceifadas, e segundo os dados se nada for feito, serão 43 mil brasileiros entre os 12 e os 18 anos mortos de 2015 a 2021, três vezes mais negros do que brancos. O que você pensa sobre essa campanha?”, de forma que, a maioria afirmou ser importantíssimo e que algo precisa ser feito contra o genocídio negro.

Entretanto, 24% dos alunos afirmaram que a situação que deveria ser tratada de forma geral, afinal “todas as vidas importam” e 11% afirmaram ser muito “mimimi”, pois todo dia morrem pessoas de todas as raças. O que evidencia uma característica da democracia racial predominante nos discursos produzidos, uma vez que, não se faz um recorte de raça ao abordar assuntos que atingem de forma negativa e diretamente a população negra. Como pode ser verificado na figura abaixo:

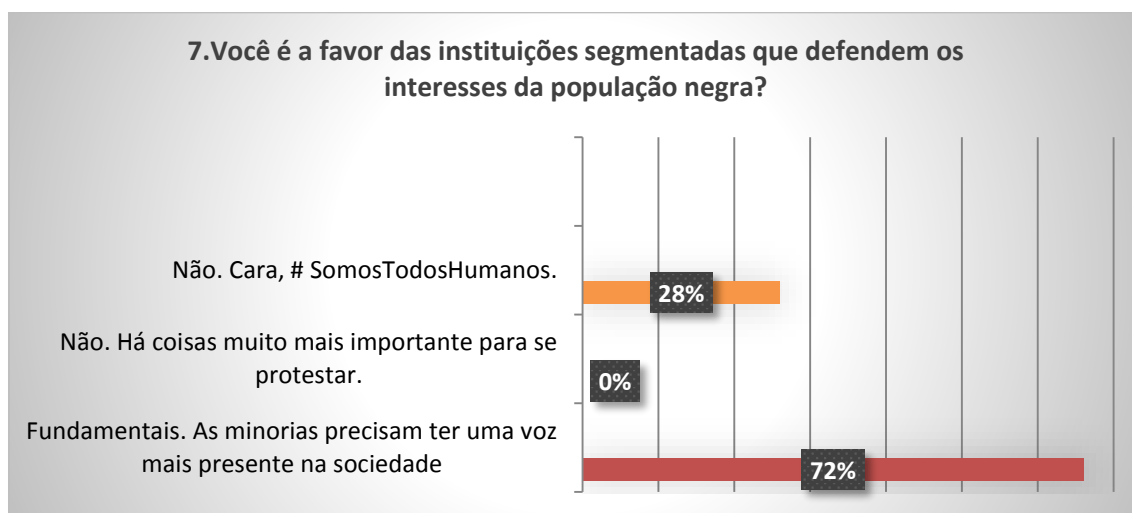
Figura 10 - Análise do resultado da pergunta-teste 06 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

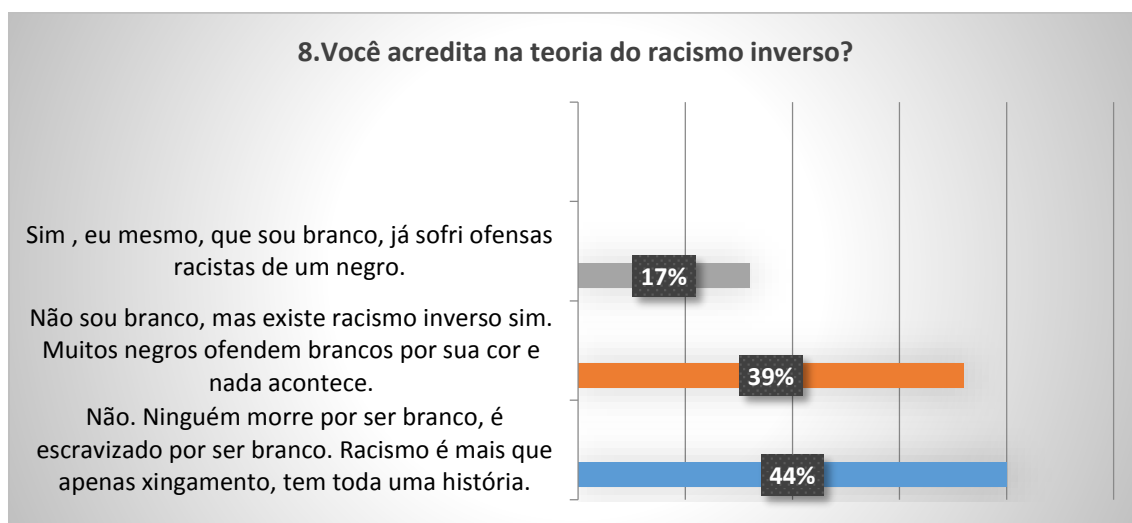
Na pergunta 07 ainda permanece resquícios da mesma noção do gráfico anterior. Ao serem indagados quanto a serem a favor das instituições que defendem os interesses da população negra, em sua maioria, 72%, responderam que as instituições são fundamentais e as minorias precisam ter uma voz mais presente na sociedade, sendo um dos números mais expressivos de demonstração do apoio e conhecimento da causa negra. O que se verifica no gráfico abaixo:

Figura 11 - Análise do resultado da pergunta-teste 07 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Figura 12 - Análise do resultado da pergunta-teste 08 sobre estereótipos racistas



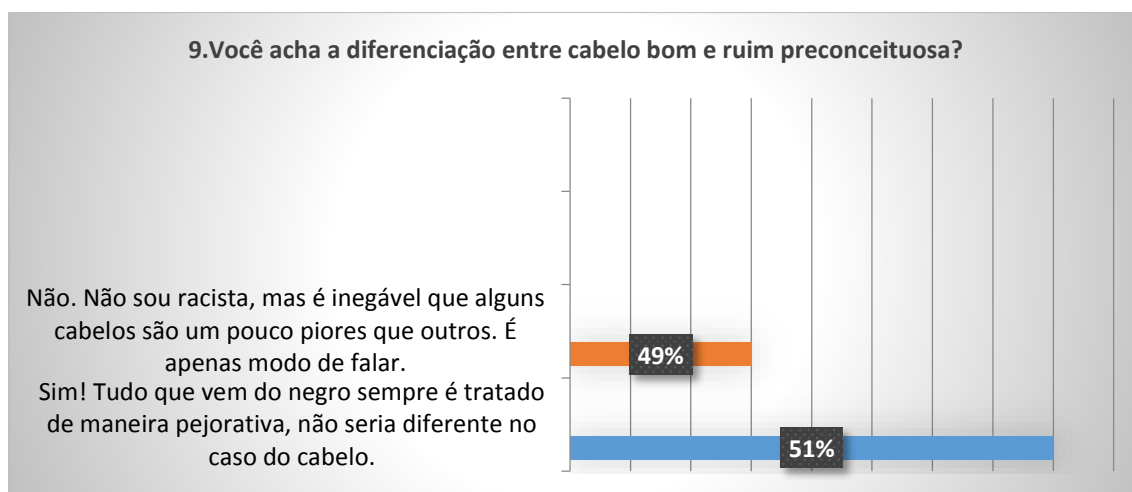
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

A indagação 8, acima disposta, foi discutida diversas vezes em sala, pois no segundo encontro os alunos já fizeram alusão à existência do racismo inverso ou reverso, de forma que o resultado apenas ressaltou a visão explanada, ou seja, 44% acreditam não existir racismo inverso, uma vez que, ninguém morre por ser branco ou se é ou foi escravizado por ser branco, e vai além do julgamento. Todavia, 39% afirmaram a existência do racismo reverso, afinal, na visão destes, muitos negros ofendem brancos por sua cor e nada acontece. E 17% se identificaram brancos que sofreram racismo de um negro. Inclusive, após a explanação do resultado, Adichie Ribeiro ressaltou esse dado, argumentando que:

ADICHIE RIBEIRO: Pessoas brancas sofreram racismo de outras pessoas negras, ou seja, essa questão do racismo inverso, foi surpreendente e eu falo por mim que já aconteceu comigo (...) a porcentagem não é grande quanto ao racismo à pessoas negras, mas que existe, mas a porcentagem é muito maior para pessoas negras do que para pessoas brancas, obviamente. (Transcrição de um trecho da participação de Adichie Ribeiro no encontro 03)

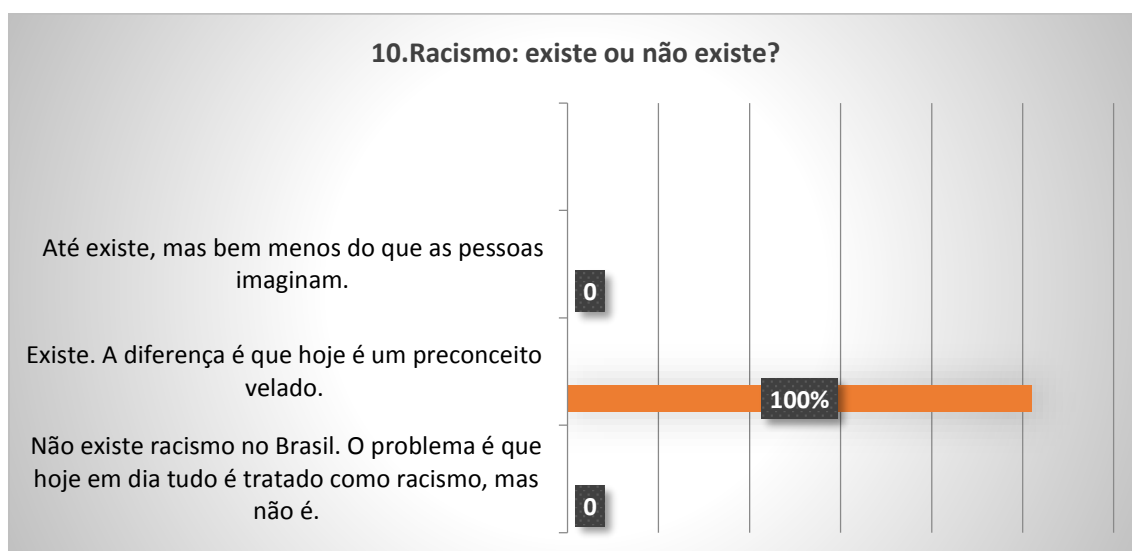
A minha resposta foi apenas para que aguardássemos a minha surpresa, sendo que a mesma estava relacionada a explicação desses conceitos, os quais a internet reforçava como verdadeiros. Na verdade, falava da vinda dos ex-alunos, os quais explicariam suas visões dos conceitos e estereótipos enraizados de forma racista.

Figura 13 - Análise do resultado da pergunta-teste 09 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Figura 14 - Análise do resultado da pergunta-teste 10 sobre estereótipos racistas



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

As figuras 13 e 14, expostas acima, enfatizam a reprodução dos estereótipos racistas na sociedade. Na figura 13 as respostas à indagação “Você acha a diferenciação entre cabelo bom e ruim preconceituosa?” apresentou a diferença de 1% entre uma ideia e outra, ou seja, 51% responderam que a diferenciação é preconceituosa enquanto 49% responderam que não e afirmaram não serem racistas, na medida em que alegaram ser inegável o contraste dos cabelos, uns sendo piores do que os outros, e se “bom ou ruim” são apenas formas de falar.

O que mais impacta, mas não surpreende, é o resultado angariado na figura 14, a qual traz a pergunta “Racismo: existe ou não existe?” e temos a afirmação unânime de que existe, 100%, portanto, ressaltam a existência do racismo, o que nos faz perceber a dimensão da falta de conhecimento e empatia com o outro, a dimensão do estrutura racista, e o quanto o discurso segue distante da prática no que diz respeito ao preconceito racial, uma vez que, apesar de 100% afirmarem a existência do racismo no Brasil, sendo apenas um preconceito velado, também emitiram uma quantidade relevante de conceitos estereotipados acerca da população negra, ou seja, “existe o racismo, mas eu não sou racista, racista é sempre o outro”.

E para que se visualizassem sujeitos capazes de emitir opiniões e refletir acerca delas, decidimos por tentar desmistificar alguns estereótipos criados, acreditados e ressaltados por eles nas respostas emitidas, de forma que, após a leitura de apresentação e exposição de slides em que foi demonstrado os resultados aos alunos, estes ficaram impactados com a amostragem, afinal, eles eram os sujeitos da pesquisa, os que haviam respondido às perguntas. Portanto, os ex-alunos de 2018, conhecidos por eles, adentraram e falaram sobre os conceitos, ainda, muitas vezes, estereotipados e/ou não conhecidos, a saber: racismo recreativo, preconceito x racismo, racismo estrutural, racismo interseccional, subalternizados e marginalizados, além do mito da democracia racial, violências simbólicas, colorismo e o mito do racismo reverso.

Na linguagem mais próxima possível para os ouvintes, por seus pares, a exposição realizada pelos ex-alunos favoreceu a experimentação que torna “[...] difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (SILVA, 2019, p.100). E, desta forma, propõe-se questionamentos e espaços de falas e escuta, valorizando a multiplicidade em meio ao diverso, como veremos nos próximos encontros.

#### **5.2.4 A experiência vivenciada no 4º encontro afro-literário: “Heroínas Negras Brasileiras: o silenciamento, o protagonismo, a força e a resistência da mulher negra”.**

Como forma de retornar conceitos vistos no encontro anterior, dia 08 de agosto, iniciei a leitura com trechos do texto *Falar em racismo reverso é como acreditar em*

*unicórnios*, de Djamilia Ribeiro<sup>18</sup>. Discutimos a respeito da fala, antes exposta por alguns participantes dos encontros, de que já sofreram racismo por serem brancos. E, em seguida, apresentei a autora Jarid Arraes, com a obra *Heroínas Negras Brasileiras - em 15 cordéis*.

Com a separação dos cordéis já preparados anteriormente, neste 4º encontro a função andaime - com as imagens das mulheres fixadas nas paredes da sala- funcionou de modo a fortalecer o vínculo e entendimento das histórias de vida destas, além do que, a apresentação das mulheres descritas no cordel realizada pelos sujeitos da pesquisa, tornou-se mais atrativa. Os alunos citaram/leram/explicaram aos seus colegas as histórias de vida das mulheres presentes nos cordéis. É interessante notar que ao trazerem a pessoa de Luisa Mahin, destacam o fato de ser mãe biológica de Luiz Gama, como pode ser visto na fala de Lutalo “Ela foi afastada do filho quando o filho dela era criança ainda que é esse poeta o Luiz Gama e ele foi vendido como escravo pelo seu pai”(Transcrição de um trecho da participação de Lutalo no encontro 04).

E, após a explanação das histórias de vidas das mulheres negras, discutimos brevemente acerca da razão do apagamento da história dessas mulheres. Sobre o assunto, o mesmo aluno afirmou:

**LUTALO:** Eu acho tipo, a gente foi, eu vi uma entrevista de um rap sabe? A senhora conhece, que é lá do livro Os racionais, que é o Mano Brow lá (...) Aí eu achei que a mesma ideia dele só troca o machismo pelo racismo, porque ele falou que nós fomos criados num sistema machista, aí retroce muito a nossa cabeça sabe, nos cresce sem respostas certas, e tipo a gente defende as coisas erradas. (Transcrição de um trecho da participação de Lutalo no encontro 04)

Figura 15 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 4º Encontro afro-literário



<sup>18</sup> Texto retirado da página <<https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/racismo/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios-por-djamila-oliveira/>>.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

### 5.2.5 A experiência vivenciada no 5º encontro afro-literário: “sessão na escola: o perigo de uma história única”

Com o objeto de ensino **Reconstrução das condições de produção e participação em discurso orais** (BRASIL, 2011), no 5º encontro utilizei o vídeo da palestra da autora nigeriana Chimamanda Adichie intitulado *O perigo de uma história única* e *Por uma estética da diversidade*, de Joel Zito<sup>19</sup>. A ideia era assistir e discutir; porém, para que se encaminhasse com o propósito de discussão posterior, pedi que anotassem no diário de leitura algumas perguntas a fim de que as observassem durante os vídeos. As perguntas diretas, tais como “O que é uma história única, quem a conta? Qual o crime perfeito? Do ponto de vista a história é contada?”, os ajudariam a identificar o teor elucidativo transmitido. Assistido aos vídeos, pedi que fossem além das perguntas anotadas e, caso quisessem, poderiam fazer outras. Conversamos sobre algumas destas indagações à medida que íamos respondendo às perguntas. Sobre o entendimento acerca da percepção das noções de embranquecimento em suas relações familiares, Zula comentou:

**ZULA:** A minha tia, falei assim, “tia tem um rapaz assim assim, assim afim da senhora”, ela falou assim “é moreno?” Eu falei assim “sim”, ela falou assim “eu não quero, de escuridão na minha casa já basta eu” [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Zula)

É interessante notar que, apesar do não costume de participar emitindo suas opiniões ou não as ter levado em consideração no contexto escolar, ou mesmo nos seus locais de convivência, ao responderem às perguntas, emitiram suas impressões e ainda citaram casos de racismo que aconteceram consigo mesmos, ou presenciaram acontecendo com amigos próximos. Sobre esse tópico, a conversa começou a partir da indagação do que seria o crime perfeito.

**BITITA:** (sobre a indagação anterior) O racismo, a pressão que se faz a pessoa que sofre o racismo para ela ficar calada.

**AYOLUWA:** Aconteceu comigo no 6ºano, eu tava na sala, aí ele - um menino-pegou e tropeçou em mim, eu pedi para ele tomar cuidado, aí ele me chamou

---

<sup>19</sup> O perigo de uma história única, palestra de Chimamanda Adichie e Por uma estética da diversidade, de Joel Zito foram extraído, respectivamente, do sites: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=42s> <<https://www.youtube.com/watch?v=x7egWJaKYz4>>



de preta café, aí eu fui na diretoria e falei para ela, aí ela falou que era só besteira.

**ADICHIE:** Falar de uma experiência de uma amiga minha [...] eu senti por ela [...] ela me contou que ela estudava em uma escola [...] aí ela foi pro banheiro (...) na hora que ela chegou assim as meninas pegaram água e jogaram nela e isso que jogaram nela, ela falou que elas falaram assim, “ah, vê isso pra vê se te limpa, vê se sai isso de você.” E foi uma cena revoltante porque eu chorei, ela chorou só de ela contar a história, e ela foi contar pra diretora e não teve nada, não fizeram nada, não chamaram pais, nada, supervisor, nada [...]

**MANDISA:** Eu tenho uma amiga que estuda no [...] tem uns meninos da sala dela que ficam zoando da cara dela, ficam falando coisas preconceituosas, ela tava falando para mim e para umas meninas, ela é da minha igreja, e aí ela falou que foi na diretoria, ela foi na diretoria que ela não tinha recebido uniforme, que ela tinha perdido a aula, né [...] aí ela chegou lá e ela pediu o uniforme e a diretora falou que não ia dar, falou um monte de coisa pra ela, falou coisas racistas e ela disse que saiu de lá chorando [...] falou tudo para a mãe dela e a mãe dela simplesmente não ligou, e ela disse que é duro ela chegar todo dia na escola e todo isso acontecer com ela. Não é só uma vez não é todos os dias. E aí nossa líder de célula falou para ela era só ela orar mais e tirar isso da cabeça dela, e olha que a minha líder de célula também é negra e ela falou um monte de coisa lá e eu não entendi nada com nada, aí depois conversei com ela e disse “mulher, a primeira coisa que você tem de fazer é denunciar porque professora vários diretores se fingiram [...]

**PROFESSORA:** Gente, entendam uma coisa, entendo tudo, algumas coisas concordo, mas quando falamos da reprodução do racismo, todos nós fazemos isso, não por que a pessoa tá no cargo diferente que ela -poderia né-seria o adequado [...] mas é uma visão nossa de deixar o negro como coitadinho mesmo, “ah não vou movimento isso aqui, não vou conversar, chamar a atenção porque ele vai se sentir mais ofendido ainda [...]” o racismo faz com que a gente deixe o negro sempre aqui ( gestos com as mãos de lado)

**ADICHIE:** sempre de canto.

**Professora:** Isso, sempre de canto.

**ZULA:** professora, já fui racista com a A24, eu acho que a gente era do quinto, sexto ano.

**BITITA:** Nós não saíamos no tapa porque ...

**ZULA:** Eu tinha muita vontade de pegar a A24 e sufocar ela, sabe [...] quando a gente brigava a minha defesa era “sai daqui, neguinha [...]” e a diretora sempre ficava do meu lado [...] eu já fui para a diretoria com ela [...] mas eu tô falando a realidade, sabe, porque ela falou aqui (a aluna tinha dado o depoimento alegando ter sofrido racismo no contexto escolar) eu já tinha, várias vezes que eu tinha vontade de falar isso desde o dia que ela tirou aquela foto (aponta para a foto na parede em que a aluna está lendo um poema no nosso primeiro encontro) me deu vontade de pedir desculpas para ela.

**Professora:** Peça agora!

**ZULA:** [...] ela era muito chata [...] a minha defesa era dizer “ preta, sai daqui”, então desde aquele momento que ela tirou aquela foto ali, foi dia que eu senti vontade de falar para ela, porque se todo mundo que tá aqui, se perguntar não vai falar que foi, porque sempre quer ser o melhor do que os outros, e eu sei que todo mundo aqui já teve uma fase que já foi preconceituoso, então eu quis falar isso pra mostrar que a gente vai poder mudar sim se a gente quiser tirar da gente mesmo a gente vai poder mudar e eu acho que todos nós, a cada dia que passa. A gente pode mudar e crescer mais, entendeu? Nas nossas atitudes banais e crescer mais na vida. E eu queria pedir desculpa para a A24 (vira e abraça a colega, a turma aplaude). (Transcrição de momentos de diálogos no encontro 05)

Portanto, expuseram situações ocorridas na própria escola, ou seja, algumas vezes os funcionários da instituição foram os reprodutores do racismo e/ou estes mesmos

funcionários se eximiram ou desqualificaram o ato racista, silenciando situações em que eles, os alunos, expõem suas vivências.

Dentre todas as falas, extraio algumas como demonstração da relevância de pensar em nossos alunos, e nas experiências desagradáveis que tiveram e sentiram, e da importância que é o fortalecimento franco e nítido em sala de aula “objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo, reforçando a auto-estima dos(as) mesmo(as) em sala de aula” (MUNANGA, 2008, p.36), na escola, na comunidade. Sobre as primeiras descobertas acerca do racismo no contexto escolar, a aluna diz:

**AQUALTUNE:** Muita coisa que marca a gente no período da escola né? Minha mãe ela é branca, mas meu pai ele é negro e aí eu nasci de mistura. E eu estudei em uma escola particular em 2014, eu era a única negra da escola, todos eram brancos, todos, todos, de cabelo liso e por mais que eu tivesse amizade com todo mundo a gente sempre observa aquele olhar diferente pra gente né. Lembro de uma vez (...) eu estudava muito matemática em casa com meu pai, eu lembro que um dia, a diretora sempre passava assim na sala e e perguntando o que a gente tinha aprendido e tal, aí eu, minha melhor amiga era branca, nossas cadeiras sempre estavam juntas, eu lembro que quando ela ia perguntar, eu só olhava assim para ela (movimentos de aproximação com o rosto) pergunta pra mim que eu sei, aí ela pegou e perguntou pra minha amiga, e ela perguntou e minha amiga nem sabia responder [...] eu querendo responder só que não me deram oportunidade, aí tipo assim, eu era a única diferente, não que eu ligasse, eu nunca liguei, mas a gente sempre fica triste. (Transcrição de um trecho da participação de Aqualtune no encontro 05)

O espaço dos encontros tornou-se um local de fala e os alunos sentiram-se à vontade para expor vivências; e a descolonização das mentes, enquanto mudança de comportamento decorrida do conhecimento estava acontecendo, seja em eles se perceberem sendo não ouvidos ou não ouvindo o outro com as mesmas dores; seja no desabafo; seja em recordarem e perceberem que, em muitas situações, reproduziram e reproduzem o racismo; ou em aproveitarem o momento da fala para pedir desculpas, ali mesmo, no encontro, não apenas o literário, mas o encontro consigo e com outro, o que, na verdade, não se destitui de literatura, ou seja, um encontro de livros, leitura e pessoas tende a culminar em transformações e descoberta de novos caminhos.

Figura 16 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 5º Encontro afro-literário



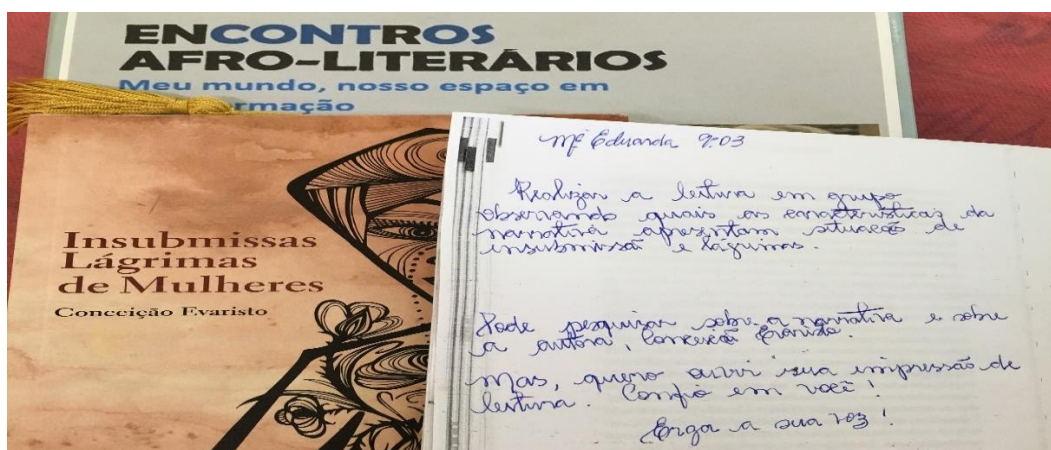
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

As vivências são fortes, o racismo é impregnado, mas é perceptível que cresce dentro deles a noção de que este também é maléfico e precisa ser combatido. E assim como Chimamanda Adichie (2019), afirmo que “gostaria de terminar com essa ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2019, p.33). Desta feita, ressalto que na narrativa do próximo encontro as escrevivências serão o foco.

#### **5.2.6 A experiência vivenciada no 6º encontro afro-literário: “Insubmissas lágrimas: o silenciamento, o protagonismo, a força e a resistência da mulher negra”**

No 6º encontro, dia 14 de agosto, apresentei a escritora Conceição Evaristo, autora do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* e abordei o conceito de escrevivência utilizado em sua obra. Antes, porém, no dia 08 de agosto entreguei as cópias de contos aos líderes dos grupos formados, ao todo foram 10 contos/selecionados, portanto, 10 grupos. E para que tivessem uma direção a seguir, escrevi um bilhete explicativo em cada cópia entregue.

Figura 17 - Bilhete explicativo-6º encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Dessa forma, dia 14 de agosto, a fim de selecionar os grupos aleatoriamente para que explanassem suas visões acerca da leitura, e de forma dinâmica, sem minha interferência direta, confeccionei um cartaz onde fixei envelopes, e, dentro destes constava o nome da mulher/conto selecionado e ao abri-los sorteamos os grupos para a fala, como pode ser visualizado abaixo:

Figura 18 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 6º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Dito isto, frisa-se a importância da construção gerada por eles nos espaços dos encontros, a consolidação do diálogo entre leitor e narrativa, a qual gerou empatia pelas vivências do outro. A exposição das histórias das mulheres da ficção de Conceição fez com que muitos dialogassem sobre suas vivências que, na maior parte das vezes, são de extrema semelhança, o que nos faz ressaltar a noção da escrevivência citada por Conceição Evaristo.

Como exemplo ressalta-se a exposição do conto denominado *Shirley Paixão*, em que as alunas Bitita, Nyame e Zaíta abordaram a narrativa:

**BITITA:** Oi pessoal, Shirley Paixão, eu li essa história no domingo, e quando eu li foi um choque muito grande e também a minha sensação de ler essa história foi de nojo, principalmente, Shirley Paixão ela é uma mulher, que tem duas filhas e depois de separar ela casa novamente com um homem viúvo pai de três meninas, essa história vai envolver principalmente a filha mais velha dele, que a Seni. (Transcrição de um trecho da participação de Bitita no encontro 06)

Após a apresentação, a aluna explica a narrativa expondo a situação de abuso cometido pelo novo companheiro de Shirley, pai de Seni. Logo em seguida Nyame continua:

**NYAME:** Continuando, em questão disso o pai de Seni não gostava muito dela porque dentre as três filhas dela era uma das meninas que ele nunca teve amor por ela sempre a rejeitava e usava palavras grosseiras para machucá-la, e Seni era uma menina muito tímida e ela se esforçava muito nos estudos pra se destacar. Entretanto sempre o pai dela falava coisas para desvalorizar a menina que também está bem aqui no texto, ele falava de modo cruel para dirigir a ela e pra ela ficar triste com aquilo e sem isto ela levava uma culpa, um medo que quando ela nasceu poucos dias a mãe dela morreu então o pai dela falava isso porque o motivo da mãe dela ter morrido foi por causa da Seni, então entre isso tudo, Seni sempre levava a culpa por medo, por isso que ela tinha aquela desconfiança e medo.

**ZAÍTA:** Eu vou ler aqui uma parte, essa parte acontece depois que ele sai da briga, que ele briga com a Seni tenta agredir ela, aí a Shirley briga com ele e ele sai, aí depois disso é quando acontece [...]. (a aluna lê o trecho em que Seni, pela primeira consegue gritar e chamar por socorro)

**BITITA:** A insubmissão é isso o fato dela não se calar e reagir, algo que motivou muito Seni a pedir socorro foi quando ela foi para atrás da Shirley, e ela defendeu daquele homem que provavelmente além de abusar teria batido nela naquele mesmo dia.

**PESQUISADORA:** E pelo texto dá para entender que não era apenas aquele dia, era uma coisa que já acontecia por isso que ela era tão retraída, já era um costume aquilo já estava acontecendo.

**ADICHIE:** Como ela era uma criança, ela não sabia o que estava acontecendo então ela deixou e permitiu porque ela não sabia a gravidade daquilo até o momento que ela se conscientizou da situação e aí consegue ter voz.

[...]

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** É absurdo é, mas é quando é uma criança? Dois anos, um ano e acontece isso? Do nojo como que uma pessoa consegue fazer isso com uma criança que não sabe de nada? Aaaaaar não gosto nem de falar.

**BITITA:** A violência contra a mulher já aconteceu com a minha família (Adichie se emociona e sai de seu lugar para abraçá-la).

**BITITA:** [...] eu chorei porque foi pra minha família que descobrimos recentemente depois de 40 anos e essa pessoa é e uma pessoa muito próxima a minha família ,ela não sofreu pelo pai mas sofreu pelo patrão ... que assim ..., foi um choque pra toda a minha família principalmente pra minha avó, minha hoje tem 74 anos e não sabia disso e minha tia contou e foi bem doloroso e já é o terceiro caso na minha família, quando ela contou ninguém comentou e todo mundo se calou, minha tia ... ela simplesmente tinha 6 ou 7 anos ...e uma mulher foi na casa do meu avô e pediu pra que ela fizesse companhia para duas meninas, e ela ficou ali alguns meses e a dona da casa não colocava a minha

tia pra dormir com as filhas delas .... colocava pra dormir na sala e o dono de lá chegava meia-noite embriagada , e a dona da casa fechava o quarto das meninas e também o quarto dela e deixava minha tia sozinha com ele na sala, e minha tia disse que aí ele começava a passa a mão nela e mostrava o membro dele e queria passar nas partes íntimas dela e não foi só uma vez, e minha tia não se aguentou e saiu correndo da casa no dia seguinte, e a salvação da minha tia foi que o padrinho da minha mãe passou no outro dia na casa e falou pro meu avô que minha tia estava chorando encostada num poste e minha tia ficou com isso ... até hoje e eu não coloco a culpa apenas no estuprador e sim no meu avô também porque ele a deixou ir pra casa de alguém que ele não conhecia. O outro caso recente que ficamos sabendo envolve a minha prima, meu tio faleceu e minha tia ficou viúva e eles não tinham muita condição e a gente luta pra sobreviver, e de tanto que, quando eu me deparei com o livro da Carolina foi um choque muito tremendo porque a vida da minha família está toda registrada nas páginas do livro, e assim minha prima hoje, ela está com 10 anos e minha tia ela não precisava por outro homem na casa dela e a minha prima .... e assim quando meus primos saíam ele dizia que ia dar banho nela e a levava pro banheiro ele tirava a roupa dela e começava a passar a mão no corpo dela e isso pra nós e doloroso e nós tentamos esconder e fingir que não aconteceu e assim tem hora que eu entendo meus pais não serem totalmente liberais comigo e eles só querem me proteger e que tanto que meu pai ele me proíbe de muitas coisas até mesmo de ter um celular pelo fato de hoje em dia as redes sociais também serem uma arma pra esse tipo de crime. (Transcrição de momentos de diálogos no encontro 06)

Outros sujeitos expuseram situações semelhantes, as quais não transcreverei por apresentarem o mesmo teor acima transcrito, ao final Masud disse que “as situações são tão reais, no meu conto a mulher sofre, a família tem muito preconceito, mas ela é sempre forte, insubmissa, sempre luta” (Transcrição de um trecho da participação de Masud).

A respeito das falas durante os diálogos traçados, é importante relacionar as características presentes na obra da autora que os movimentou para a expressão da voz, a começar pelas memórias do passado, as representações identitárias, a presença do eu enunciador e a realidade das escrevivências, as quais fizeram com que os alunos se relacionassem aos sentidos do mundo. Assim como Carolina transferiu as revoltas que sentia para o papel, muitos dos sujeitos da pesquisa usaram os espaços dos encontros para emitirem suas vozes, muitas vezes nunca ouvidas, Carolina Conceição ressalta que “hoje foi muito bom, eu não imaginava que seria assim, eu consegui falar sobre isso, primeira vez, ninguém mais sabe [...] agora eu consigo enfrentar” (Transcrição de um trecho da participação de Carolina Conceição).

A fala de si e a escuta do outro, o diálogo entrelaçado deu espaço à compartilhamentos de dores, histórias, vivências, as quais geraram transformações, nem sempre imediatamente na estrutura social, mas nas condições de enfrentamento, o que podemos verificar na fala de Bitita, “professora, eu venho mais feliz para a escola ...sério, eu rio, eu solto os meus cabelos, eu levanto a cabeça”. A libertação por meio da voz, à

princípio uma utopia, também foi o meio utilizado por Carolina Maria de Jesus. “Ela acreditava muito nessa emancipação dos sistemas coercitivos que a mantinha prisioneira da miséria. Ela tinha na sua comunicação pessoal um pedido de socorro” (AZEREDO, 2011, p. 126), assim como os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a literatura é trazida para esse *corpus* e para o contexto de sala de aula, por acreditar na ideia de que “literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010, p.12). E levando em consideração a assertiva de Cuti (2010), dita anteriormente - e sendo a literatura um fazer humano - nada mais justo que associá-la às questões sociais e dentro do recorte de raça, ou melhor, abordá-la nesse prisma em sala de aula, uma vez que autores nacionais negro-brasileiros carregam em seus textos doses de memória e resistência em função de suas próprias escrevivências.

### **5.2.7 A experiência vivenciada no 7º encontro afro-literário: “sessão na escola- filme menino 23, infâncias perdidas no brasil”**

No dia 20 de agosto assistimos ao documentário<sup>20</sup> *Menino 23, infâncias perdidas no Brasil*, construído a partir de investigações do professor Belisário França, lançado em 7 de julho de 2016; tem como premissa a descoberta de uma fazenda no interior de São Paulo, onde são encontrados tijolos com suástica nazista. A investigação deriva desse ponto. Na tentativa de encontrar os antigos donos dessa fazenda, o historiador investiga o passado e depara-se com o racismo, um assunto permeado de dor por quem viveu na própria pele e silêncio pela comunidade presente. A história mostra o encontro com seu Aloísio, o menino 23, um menino negro que - mas não apenas ele, muitos outros foram retirados do orfanato Romão de Matos Duarte e levados para as fazendas Cruzeiro do Sul e Santa Albertina, Campina do Monte Alegre em São Paulo - foi adotado(s) por um fazendeiro branco com a desculpa de que teria(m) estudo, seria(m) bem cuidados.

Entretanto, quando chegaram à fazenda eram marcados e chamados por números, destituídos de suas identidades, desumanizados, e a sociedade fechava os olhos, e mesmo “desconfiando”, como alguns relatam no documentário, fingiam não saber como 50 meninos negros eram escolhidos para adoção e não saíam de casa, nem para estudar ou para quaisquer outro lugar, ou seja, em plena República todos se tornaram escravos por dez anos. O documentário mostra a visão de três desses meninos, agora senhores de suas

---

<sup>20</sup> Disponível e extraído de <<https://www.youtube.com/watch?v=rYSspBodYSQ>>.

famílias ou suas próprias famílias falando sobre a situação, como no caso de 02, José Alves de Almeida, que já havia falecido.

Seu Aluísio Silva, o menino 23, tem uma visão de grande mágoa e dor perceptível ao abordar o passado; Seu Argemiro dos Santos fugiu da fazenda e constituiu família longe do lugar de dor e aparenta uma postura alegre e otimista perante o passado, pois diz que quer deixá-lo onde está, no passado; a família de 02 declara que ele tinha uma situação de privilégio por morar na casa do patrão, cuidar dos filhos deste e não ser tido como escravo. Contudo, os filhos alegam que ele também nunca recebeu nenhuma forma de pagamento, mas pensava que receberia algo como herança, pois era tratado como irmão dos filhos do dono da fazenda, portanto, da família. E, em uma passagem do documentário, a esposa de 02 defende os donos da fazenda, afirmando que não o mantiveram como escravo.

A história é um soco no estômago, visto que as leis, as quais deveriam assegurar a liberdade são totalmente obstruídas. E o impactante, além dessa percepção, é assistir os porquês dos acontecimentos, revelando uma sociedade preconceituosa, não cumpridora de leis e disposta a fechar os olhos diante da barbárie. Além de que, ao traçar um paralelo entre nazismo e o partido integralista, o documentário traz associações com teorias como eugenia e supremacia branca (RUSSO,2018)<sup>21</sup>. Um documentário necessário e revelador de preconceitos racistas estereotipados que predominam até os dias atuais, expondo com argumentos contundentes, demonstrando que a nossa sociedade foi construída em bases de práticas silenciosas perpetuadoras do racismo e, que de forma hipócrita, silencia-se quando precisa lutar contra essa perpetuação.

Partindo da premissa de que o documentário aborda a visão do colonizador e do colonizado, convidei novamente a professora Giovana dos Anjos Ferreira Vilhena, para que, à medida que discutíssemos nossa visão a respeito do filme, também abordasse sua visão especializada do tema.

Sobre esses pontos abordados, os alunos pontuaram algumas situações, tais como: eugenia e a visão acerca de como a comunidade via a adoção daquelas crianças. Sobre o assunto, a aluna Carolina Conceição fala:

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** Eles falavam que iam estudar, se divertir [...] só que não era nada disso, né Eles só falavam isso para as pessoas não terem

---

<sup>21</sup> A análise descrita baseia-se na crítica de Francisco Russo no site Adoro Cinema, disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-244786/criticas-adorocinema/>>.



aquela impressão, né?, “ah, vão ser escravos”, pois pode chamar de o que for, porque pra mim isso foi escravidão.

**LUTALO:** eu acho, tipo, que a gente ainda pode ter esse problema, porque se é alguém com condição que pega alguém no orfanato e tal [...] e leva para uma fazenda a gente vai achar que é uma coisa boa. [...]

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** mas depende ...

**ADICHIE:** Mas é porque, eles eram levados para essa fazenda, mas não tinha nenhuma pessoa que ia lá averiguar, se... nada? [...]. (Transcrição de momentos de diálogos no encontro 07)

Portanto, diante dos diálogos traçados por eles, a professora convidada, Giovana dos Anjos Ferreira Vilhena (mulher negra, graduada em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará-UEPA, especialista em Saberes africanos e Afro-brasileiros na Amazônia e implementação da Lei Nº 10.6369/03, pela Universidade Federal do Pará-UFPA), se pronuncia da seguinte forma:

**ESP. GIOVANA VILHENA:** [...] às vezes é importante que vá buscar lá na origem da palavra, de fato, o que é eugenia, para poder construir o que o que é eugenia hoje no debate sobre a igualdade racial, certo? O termo é criado justamente para qualificar pessoas colocando em raças, superior e inferior. E a gente sabe que existe a raça superior nesse debate, que era a branca ariana, e a inferior que era a negra. Então, sempre vai ter essa tentativa de embranquecer, né [...] é estranho, às vezes vocês olham, mas ah. como é que a pessoa foi adotada e ninguém foi ver? Será que tem que ir para uma fazenda? Não. As pessoas fazem isso hoje ainda com muita frequência dentro do Pará. O Pará é o estado que tem mais trabalho análogo à escravidão, que é a escravidão de fato, os grandes fazendeiros continuam fazendo isso e também a grande população dos centros urbanos também.

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** Mas por que eles já eram já assim, já tinham entendimento, por que aceitavam dessa forma?

**ESP. GIOVANA VILHENA:** a gente tem que entender que a educação no Brasil ainda é muita precária. Nem todo mundo tem acesso à educação de fato, a educação de qualidade. Esse é o principal ponto. A necessidade de se ter dinheiro, de se ter comida na mesa é urgente, então quando eu fico na escola pensando eu posso tá lá na roça trabalhando para amanhã eu poder ter o que comer. Essa é a realidade. Eu tenho que partir do pressuposto de que a minha realidade não é o padrão da sociedade. Deveria ser, mas não é. E o contrário, a gente é exceção [...] a gente tá aqui numa cidade que já é mais estruturada. São pontos do Pará que é assim.

[...]

Eu estava pesquisando também sobre isso, (sobre agirmos conforme o colonizado) queria lembrar o nome, o personagem do filme [...] que é um negro que ele tem uma adoração pelo seu senhor e no final sabe que vai ter um embate [...] da fazenda. E aí muita gente não entendeu o contexto disso que é uma crítica, uma sátira, pra fazer uma memorização com o que os negros sofreram na escravidão com a Síndrome de Estocolmo, é quando a pessoa é, ela é agredida pela, ela tem o seu dominador que na figura séria o dono da fazenda-literalmente- agora. E é escravizado que são os meninos. E a pessoa ela vai buscar uma relação de afeto para tentar conseguir algo melhor para sobreviver. E eles acabam criando uma relação de amizade, de amor ... isso já é mais um reflexo dessa síndrome, por a gente ressaltar isso para não dizer assim “tá vendo só, tá vendo como o negro não gosta do negro” [...] ele tá reproduzindo ...às vezes sem se perceber, tentando buscar mais apadrinhamento do colonizador.

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** (se referindo às pessoas que não buscam seus direitos, não questionavam na época a situação ocorrida com os meninos) então, tipo assim, pelas pessoas, pelo fato de as pessoas serem analfabetas, elas iam aos lugares, e pelo fato de não terem mente aberta não terem estudo, elas aceitavam isso, né? Pelo fato de acharem que isso era normal, então?

**Esp. Giovana Vilhena:** era o padrão da sociedade, não tinha como recorrer a nada, se hoje não tem, imagina antes, não tinha eca [...] tu não tinha nem a lei do teu lado [...]

**PESQUISADORA:** tem o trecho que ele fala da lei, eugenia era regularizada.

**CAROLINA CONCEIÇÃO:** (sobre o menino 23) No final ela fala que só não fugiu porque ele passou que ele não tinha futuro nenhum de tanto ter isso na mente. De tanto ter isso na mente, então para que fugir? Já tava acostumando [...]. (Transcrição de momentos de diálogos no encontro 07)

Figura 19 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 7º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

### 5.2.8 A experiência vivenciada no 8º encontro afro-literário: “Escrevivências de uma vivência em pele negra”

O 8º encontro, realizado no dia 12 de setembro, foi articulado devido a um pedido de meus alunos, uma vez que não estava planejado, mas como participamos de muitos momentos de aprendizagem sobre identidade negra e luta antirracista, os alunos sentiram o desejo de participar de eventos, de conhecer mulheres empoderadas (esse foi o termo utilizado por eles). Ocorreu que uma das escritoras abordadas em nossos encontros calhou de ser a convidada para a feira do livro que aconteceu na capital da cidade, em Belém. E eles ficaram entusiasmados e lembraram o pedido feito anteriormente: convidar a jurada do concurso Repórter Mirim, uma vez que no período da seleção a mesma se mostrou

interessada em participar dos encontros afro-literários, e eles, desde este dia mostraram-se empolgados em recebê-la.

Figura 20 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 8º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Convite feito e aceito, os alunos se dispuseram a falar sobre o que estavam aprendendo, a fim de apresentar as mulheres negras à nossa convidada, Nayara Cristina - jornalista, mulher negra e feminista - foi assim que a mesma se apresentou. De forma que utilizando o recurso do retroprojetor mostrou algumas fotos suas – de seu processo de transição capilar - e de sua família, desde sua infância, o que prendeu a atenção e emocionou aos alunos, pois contou um pouco sobre como foi seu processo de descoberta e valorização da sua identidade de mulher negra.

Os alunos, atentos a tudo que era dito, que já a admiravam, ficaram absortos diante de cada imagem e fala pronunciada, ao final a convidada passou um vídeo em que uma mulher, Gabriela Oliveira, que tem um canal no Youtube denominado de *Gabi de Pretas*, falava de seus traços negróides com amor e empoderamento. Em seguida, como forma de agradecimento, entregamos a ela a biografia de Carolina Maria de Jesus. De tudo, ficou a certeza que não apenas os olhos de meus alunos brilharam de entusiasmo, mas suas percepções de olhar a si e ao outro foram transformadas.

### 5.2.9 A experiência vivenciada no 9º encontro afro-literário: “Carolinas: negritude, mulheres e resistência”

No dia 13 de setembro realizamos nosso 9º encontro,<sup>22</sup> e como acompanhei a leitura da obra *O quarto de despejo* em sala de aula no horário regular e pelo aplicativo de celular, considerei relevante discutir acerca da interpretação da obra e das relações que os alunos conseguiram associar ao ler e conhecer Carolina Maria de Jesus.

Figura 21 - Registro de algumas atividades desenvolvidas no 9º Encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Dessa forma, elaborei 19 perguntas (Anexo G - perguntas para discussão), as quais direcionaram a abordagem em sala de aula, entretanto, para que a atividade não consistisse em escrita e resolução de questões, decidi por organizar a sala com a mesma disposição do 1º encontro, ou seja, as indagações foram coladas junto à imagem de momentos de vida de Carolina Maria de Jesus e fixadas ao teto por fio de *nylon*, de

<sup>22</sup> Os encontros afro-literários foram finalizados no que se refere às aplicações das oficinas, uma vez que construiremos as fanzines em sala de aula, em horário regular de aula, já iniciando o trabalho com todos alunos do 9º ano para a culminância do dia 21 de novembro. Além do que o projeto foi incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a ideia de fixidez, podendo ser ministrado, por outros professores, dentro das suas especificidades disciplinares a partir de 2020, entretanto, estamos organizando, enquanto instituição, para ainda este ano termos encontros esporádicos, afim de que outras disciplinas abordem a temática pelos seus vieses.

maneira a formar uma exposição da vida da autora, o que chamou e prendeu a atenção dos alunos.

E, para fins de organização, as enumerei, e o aluno que eu sorteasse responderia as indagações, segundo os números dispostos em nossa caixa dos encontros afro-literários. Sendo que os números também serviriam para o sorteio de obras de autores e/ou personagens negras, realizado ao final da aula. Sendo que abaixo demonstro algumas perguntas realizadas e a interação ocorrida:

**PERGUNTA:** A identidade também faz parte da nossa formação cidadã e é influenciada pela formação educacional que recebemos. Você é negro ou negra? Se sim, quantas leituras de autores negros já fez ou conheceu ou ouviu falar? A escola tem auxiliado a mudança para que encontremos uma nova visão no contexto escolar, uma visão na perspectiva de uma educação descolonial?

**A48:** Eu me considero negra, mas todo mundo fala que eu sou branca, e o livro de autor negro foi de Carolina Maria.

**PROFESSORA:** Antes do de Carolina?

**BAMIDELE:** Não.

**PERGUNTA:** A escravidão tentou sugar todas as forças, identidade e vida do negro, e este depois de ser explorado em todo o seu trabalho e a sua garra e alegria, foi abandonado sem recursos para a sobrevivência. E Carolina nasceu 26 anos após a abolição da escravatura. Ela sofreu as consequências dessa barbárie, que foi a escravidão?

**ZAÍTA:** Por a a gente ler quarto de despejo, a gente pode refletir sobre outras coisa, na qual a gente nunca pensou, né? a gente nunca refletiu sobre aquilo [...] e ter outro ponto de vista

Professora: Sobre o quê? Que outro ponto de vista foi aberto aí?

**ZAÍTA:** (a aluna pega o caderno do encontro) tem uma parte no quarto de despejo que eu fiquei muito emocionada. Ele tava no lixão, né [...] e no outro dia estava morto. No outro dia as pessoas nem o procuraram, quem era ele, se ele tinha família [...] hoje eu busco valorizar o que tenho.

**PERGUNTA:** De onde teria derivado a ideia para o título do livro? E o que seria o quarto de visitas?

**MAURO MAURÍCIO:** O quarto de despejo é a favela, o quarto de visitas é centro da cidade.

**PERGUNTA:** Dizemos que Carolina era marginalizada. Em que sentido é por que Carolina era discriminada?

**ZULA:** por ela ser negra, ser pobre, catar papéis, pra ela conseguir alimentos, catar casas no lixão. Não só [...] até agora também, as pessoas discriminam muito, isso nunca mudou e eu acho que não vai mudar. E para mudar vai ser muito difícil.

**PERGUNTA:** Tomando o diário de Carolina como manifestação de um grupo marginalizado na história, averigua-se como a autora, enquanto mulher pobre, moradora da favela e semianalfabeta, se utiliza da escrita literária para retratar o ambiente em que vive e refletir sobre o mesmo. Como o ambiente da favela é retratado?

**BITITA:** ela fala como se fosse o quarto de despejo, ela se sente [...] era como se tirasse o fôlego dela, local infesto, como ela falava.

**PERGUNTA:** Carolina Maria de Jesus trata-se de uma figura que parece não se conformar com a situação precária em que se encontra e, como forma de lutar para safar-se de tal situação insiste em pensar em sua casa de alvenaria. Após a leitura, do livro *O quarto de despejo*, qual a ideia que você tem de Carolina?

**BWERANI:** Foi uma mulher batalhadora que criou seus filhos sozinha e sofreu muito durante esse período e é isso.

**PERGUNTA:** -“*Quarto de despejo — Diário de uma favelada*” vendeu mais de 80 mil exemplares no Brasil, além de ter sido traduzido para 15 idiomas. Além de serem produzidos documentários acerca da vida da escritora que foram exibidos no exterior. Por quais possíveis motivos Carolina acabou não tendo a mesma glória, com os outros livros e vendagens seguintes?

**ADICHIE:** na verdade o quarto de despejo foi um sucesso imediato pelo fato de ser uma mulher negra na sociedade, na situação que ...teve até uma ato contraditório que estavam falando que poderia ser uma armação do jornal, aí para vender mais e tals, só que ... o livro foi ficando nas sombras, as pessoas deram uma devida importância por esse impacto, mas acabaram esquecendo dela como autora e aí os outros livros não fizeram tanto sucesso.

**PERGUNTA:** Em algum momento a sociedade foi racista com Carolina? Comente.

**PRETADOTORA:** sim, todo momento, porque, incrível, até as pessoas iguais a ela: pobres, humildes, negras, faziam racismo com ela. Até a A42 comentou comigo que teve um homem... (se direciona à colega)

**ADICHIE:** Foi que [...]

**PRETADOTORA:** Foi que o homem branco, que ele ...

**KEREEMA:** comparou ...

**PRETADOTORA:** Comparou a Clarice Lispector com a Carolina de Jesus, e ela branca era uma escritora, a Carolina, por ser negra era só uma negra qualquer.

**PERGUNTA:** Para Carolina escrever era sua arma, por quê?

**KEREEMA:** tipo era uma arma para ela por que a forma como ela escrevia é tipo como ela se defendia das outras pessoas, o que as outras pessoas faziam com ela. Entendeu? Como ela falava para os vizinhos dela lá na favela que ia botar o nome deles no livro dela que era uma forma deles se afastar dela. Se defender [...]

**PERGUNTA:** O que seria o padrão de identidade? E qual é imposto na sociedade?

**MALIKA:** acho que é assim, o padrão de identidade que a maioria das pessoas acha que é, que imposto na mídia é o mais bonito, é aquela que é branquinha, loira dos olhos claros e aquela negra dos cabelos crespos (toca o seu cabelo) é inferior, é rebaixada, imposto pela sociedade, é que a mulher branca é como se ela fosse melhor [...]

**PERGUNTA:** A literatura é, bem como as demais formas de expressão artística, de grande relevância na busca de respostas para questionamentos próprios ao indivíduo, nas reflexões relacionadas à condição humana. Quais reflexões a leitura de *O quarto de despejo* provocou em você?

**AQUALTUNE:** Naquele lugar ela era diferente das outras pessoas pelo fato dela ler, e por que uma mulher como ela que se destacava estava ali, era mais pela questão da falta de oportunidade. Ela cita no livro que ela preferia – quando ela estava estressada- ao invés de brigar, ela preferia ir ler e escrever, né?! E isso fazia ela diferente, porque quando a gente não toma controle fala demais. Então a pessoa que lê ela age bem, ela fala bem, ela é diferente. E tinha muita briga na favela e quando as pessoas estavam ali brigando, botando lenha na fogueira, ela ia lá e separava. Ela chamava a polícia e tal. E isso sempre ela

se destacando. E eu creio que isso é um fato que a gente tem que tomar pra gente hoje, né?! Que quando eu li isso fiquei muito impressionada. Eu falei “nossa”, ela diz se não fosse pelos livros [...] tem uma frase que é dela que diz assim “é por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter”, então, as boas maneiras que ela tinha no dia a dia dela faz ela diferente e ela formou o caráter dela, e eu vejo ela uma mulher muito, assim, ERA, né?! Assim por causa das obras dela ela É.

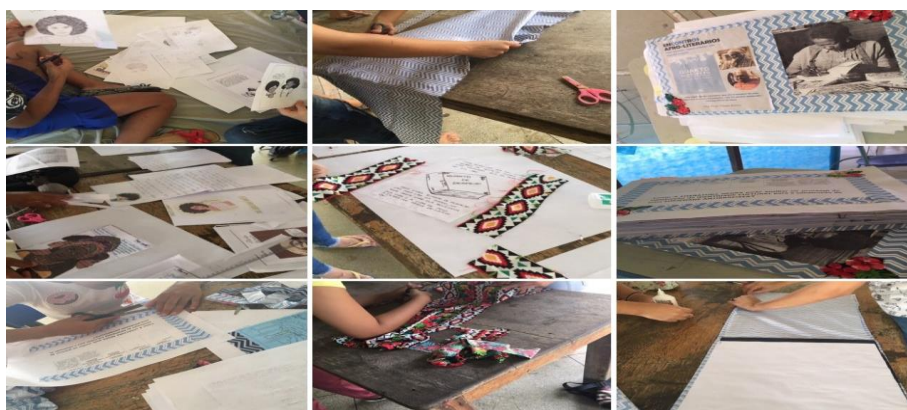
**PERGUNTA:** O apagamento das memórias, lembranças de um povo, só contribui para a imposição de padrões de identidade, nos quais conhecimentos e culturas locais são ignorados. Qual o apagamento cultural pode ser considerado na obra *O quarto de despejo*? E qual o padrão de identidade exigido pela população em geral?

**ANTONIETA DE BARROS:** o modo de vestimenta, cabelo, da pele (se referindo ao apagamento).

**BITITA:** tirar as raízes que a colonização deixou. (a aluna acrescentou se referindo à forma de como nós devemos lutar contra o apagamento). (Transcrição de momentos de diálogos no encontro 09)

Com relação à interação à atividade proposta, devo enfatizar que a oficina cumpriu o propósito de trazer à superfície o aprendizado dos alunos com relação à obra, a autora e as ideias e conceitos visualizados e discutidos em sala de aula. Desta forma, como teríamos a implementação de alguns projetos na escola, os quais precisariam do espaço que usávamos, avaliação bimestral e feriado prolongado em outubro, decidimos por usar a sexta-feira, dia 11 de outubro, para entrega das fanzines produzidas por eles, e após o feriado, dia 18 do mesmo mês, confeccionaríamos o caderno expositor das fanzines (Anexo H - Momentos de apresentação do projeto à comunidade com a colaboração de outros alunos e professores da instituição).

Figura 22 - Produção 1 do caderno expositor das fanzines



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Figura 23 - Produção 2 do caderno expositor das fanzines



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

### 5.3 Fanzines

A confecção das fanzines possibilitou um espaço criativo em que os alunos tiveram a liberdade de pesquisar, elaborar, reelaborar e expor suas ideias e pensamentos perante a interação nas palestras, vivências e leituras literárias de autores e autoras negras. O gênero fanzine foi utilizado como materialização do processo de letramento social na prática das rodas de leitura nos denominados encontros afro-literários. Sobre o gênero, Souza (2011) diz que:

Conforme o *Dicionário Houaiss de língua portuguesa* (2001), *fanzine* significa revista escrita por e para fãs. Esta palavra tem origem na língua inglesa, combinando *fan* -“fã” – e *magazine* – “revista”. Portanto, se ficarmos apenas com esta definição, o fanzines é uma revista para fãs de determinado universo cultural. (SOUZA, 2011, p.116)

Posto isto, é importante ressaltar que a escolha do gênero fanzine se deu pela possibilidade de produção alternativa e sem vínculo com aspectos estáticos de conceitos e classificações inerentes aos gêneros tradicionais. Logo, foi ressaltada aos alunos a



simplicidade em confeccionar levando em consideração a elaboração multimodal com colagens e/ou pinturas e desenhos de quaisquer materiais desejados por eles. Por isso, a fim de exemplificar a elaboração, levei algumas revistas de um clube de leitura específico para que os alunos percebessem que a confecção em forma de revista seria com extrema liberdade, sendo escritas à mão ou com colagens e até mesmo confeccionadas digitalmente, ou seja, não seguiríamos regras padronizadas. Para fins metodológicos, apresentei um vídeo denominado “Vamos falar de fanzines”<sup>23</sup> em que é informado sobre as características básicas acerca do gênero.

### **5.3.1 Algumas fanzines produzidas pelos alunos**

As fanzines foram produzidas e/ou organizadas pelos alunos em espaços diferentes: no laboratório de informática após o 9º encontro (mesmo local dos encontros anteriores), em casa e na sala de aula. Eles não me fizeram nenhuma ou poucas indagações a respeito do andamento da confecção por eles produzida.

### **5.3.2 Leitura e Identidade: o local essencial da subjetividade**

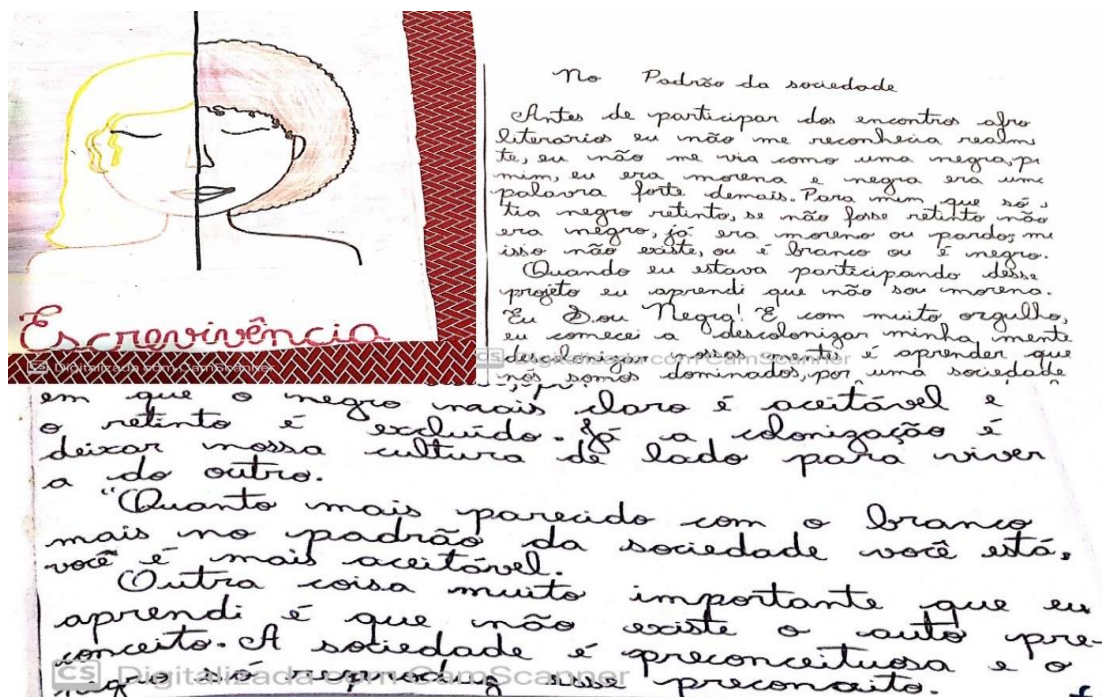
Os planos constitutivos da leitura, o plano afetivo e o plano intelectual, no campo da dimensão subjetiva do ato de ler são afetados pela subjetividade. Por isso, algumas “reações do leitor são necessariamente subjetivas, outras só são acidentalmente” (JOUVE, 2004, p.54). O confronto do leitor consigo mesmo é algo que a literatura pode proporcionar, sendo uma das maiores dimensões da leitura literária. O plano afetivo do ato de ler e a identificação trazida intencionalmente na escolha das obras expõem personagens não apenas negros, mas homens e mulheres pobres, muitas vezes, reféns de planos governamentais que os excluem mais do que os inserem como sujeitos na sociedade. Desta feita, junto ao plano intelectual, o plano afetivo permitiu a utilização da subjetividade necessária no processo de representação.

Os primeiros textos utilizados abarcaram conteúdos referentes à população negra, o racismo e assimilação cultural marcados pela diferença que exclui. Nesse sentido, a implicação do leitor é requerida pelo texto na dimensão da memória e da representação, denominadas por Jouve (2004) de necessariamente subjetivas, como pode ser observado a seguir:

---

<sup>23</sup> O vídeo foi encontrado em <<https://www.youtube.com/watch?v=oOrK4emT6zs>>.

Figura 24 - Trechos da fanzines produzida por Malika



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Figura 25 - Trechos da fanzine produzida por Ayoluwa

Por que eu cresci com um tipo de padrão sobre "alisar o cabelo" ou ter que me comportar igual aos brancos?

Apesar de ser muito nova, já sofri e ainda sofro com o racismo, dentro e fora de casa, mas é nessa idade que aprendemos a não gostar de nós mesmos, do jeito que somos, ainda mais nós, negros.

Quando eu realmente me descobri negra, até porque cresci ouvindo sobre ser "morena", uma expressão em que os racistas usam para não ofender o negro, uma forma com que amenizaria o "incômodo". Sobre o termo "morena", já me ocorreu, quando eu mesma me afirmei negra, parentes próximos já falaram que não, não sou negra, e sim "morena" e que negro era só pessoas de pele retinta, "pretinha".

Sobre o meu cabelo, desde pequena nunca pararam de me fazer a seguinte pergunta: "Por que não alisa esse cabelo?" ou então acabam sendo preconceituosos, dizendo, "Vai pentear esse cabelo, está muito mafuá".

Por que o meu cabelo não é bonito do jeito que ele é? Ou então a minha cor? Só porque sou negra do cabelo cacheado, tenho que seguir esse padrão? O meu cabelo e a minha cor são a minha identidade, faz parte de mim.

Não somos racistas, apenas reproduzimos o racismo, porque vemos a sociedade fazendo o mesmo, nos discriminando pelo que somos, pela nossa cor. Não deveria existir tanta desigualdade no mundo.

**EMPODERE-SE, MULHER**

Se não fosse por um tão simples projeto, mas por ser tão simples, acaba se tornando bem mais, eu ainda não teria me descoberto Negra, iria continuar afundada numa mente colonializada, e se vendo "morena", achando que não teria meus direitos como negra, minha liberdade, minha cultura e resistência.

SE ACITE DO JEITO QUE VOCÊ É!

SE NÃO FOSSE POR UM TÃO SIMPLES PROJETO, MAS POR SER TÃO SIMPLES, ACABA SE TORNANDO BEM MAIS, EU AINDA NÃO TERIA ME DESCOBERTO NEGRA, IRIA CONTINUAR AFUNDADA NUMA MENTE COLONIALIZADA, E SE VENDO "MORENA", ACHANDO QUE NÃO TERIA MEUS DIREITOS COMO NEGRA, MINHA LIBERDADE, MINHA CULTURA E RESISTÊNCIA.

ESSE É "OS ENCONTROS AFRO-LITERÁRIOS (MEU MUNDO, NOSSO ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO)"

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Nas produções acima percebe-se que a abordagem do projeto possibilitou um espaço de reconhecimento da identidade negra dos alunos que não se reconheciam como tal, inclusive negros retintos. Portanto, a acolhida de vivências da população negra, principalmente mulheres negras, e a visualização da negritude como fator positivo, fizeram com que muitos alunos que, no caso de Ayoluwa, já se questionavam sobre sua identidade, se identificassem como negros e negras.

De acordo com a sua leitura afetiva, na escrita de Malika temos a exposição de forma subjetiva do conceito de assimilação cultural, quando faz a seguinte afirmação: “quanto mais parecido com o branco mais no padrão da sociedade você está, você é mais aceitável”. E Ayoluwa diz que “desde pequena nunca pararam de me fazer a seguinte pergunta: **‘Por que não alisa esse cabelo’** ou então acabam sendo preconceituosos, dizendo, **‘vai pentear esse cabelo, está muito mufuá’**”. As alunas expõem suas relações com o olhar do outro, olhar de preconceito e de manutenção do padrão imposto, inclusive pela família, como Ayoluwa enfatiza que os parentes próximos a alertam para o fato de ela não se identificar como negra, mas morena, pois negros eram apenas pessoas “pretinhas”.

Malika enfatiza que, para ela, esse conhecimento transmitido pela família de Ayoluwa era o verdadeiro, ou seja, era negro apenas o retinto, considerava-se, portanto, parda, morena e nunca inquietou-se por isso em função da assimilação da cultura do branco e manutenção do “padrão na sociedade”, título dado ao texto construído pelo sujeito. Nesse espaço próprio de identificação, a que Petit (2013, p.43) se refere, não é uma ilusão, é o “[...] próprio espaço lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito”.

As leituras e as vivências, as quais os alunos tiveram acesso por meio da leitura, foram para alguns identificação e para outros, conhecimentos da outridade, além de ser para todos a consciência dos porquês da diferença que exclui, mesmo sendo os que excluíam, como foi demonstrado por meio da análise dos resultados dos gráficos no terceiro encontro, sendo o ponto crucial a descoberta ou a percepção dos porquês da não valorização da cultura negra e especificamente da Literatura Negra.

A leitura como descoberta de si mesmo e ou desconstrução de estereótipos racistas deu-se pela outridade, no sentido exposto por Campagnon (2009, p.47) - já afirmando neste estudo-, ou seja, que nos tornamos sensíveis aos outros, em suas diversidades e em

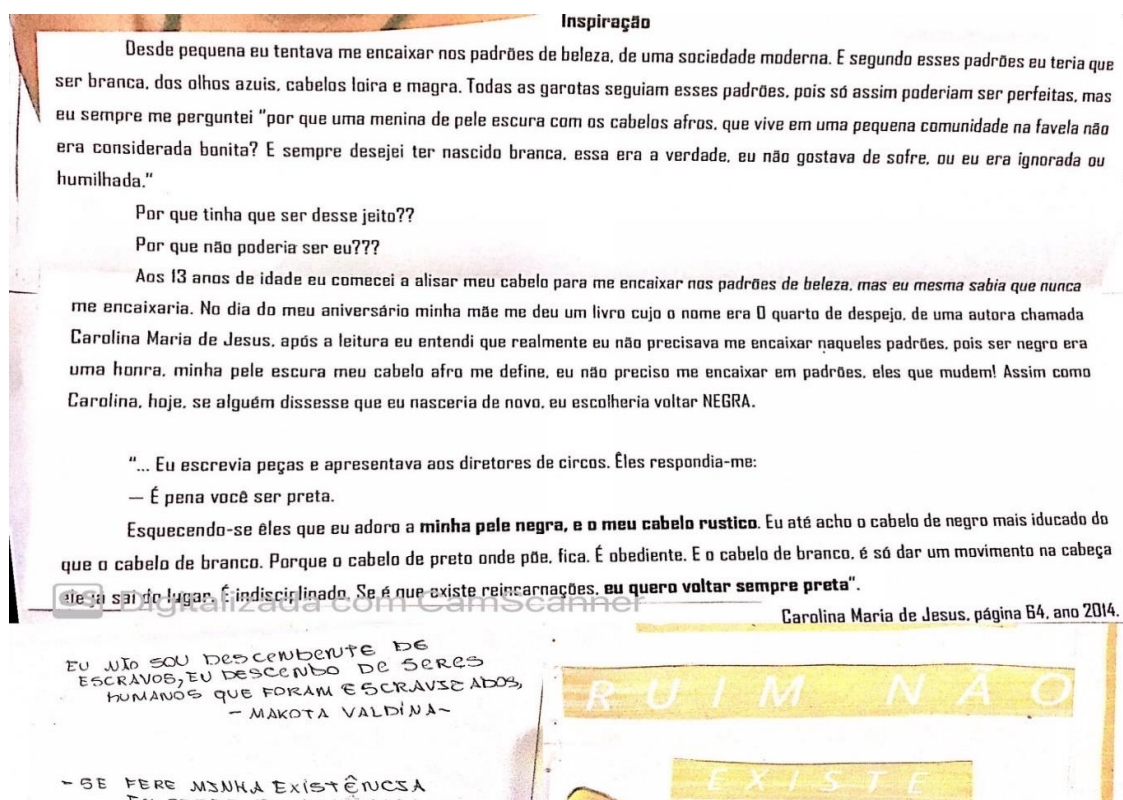
seus valores tão distantes do nosso, e a literatura oferece um meio de transmissão, preservação e experiência do outro.

Corroborando a assertiva, Petit (2004) também fala de outridade ao declarar que a leitura como descoberta de si mesmo pode ocorrer durante toda a vida, entretanto, é mais sensível na adolescência “época em que o mundo exterior é percebido como hostil, excludente, e na qual o jovem vê às voltas com um mundo interior inquietante” (2004, p.44). Por isso, a literatura pode proporcionar essa mudança pela outridade, a qual proporciona, uma vez que:

[...] encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, um romance, um poema, o apoio de uma frase escrita, de uma estruturação. Ao poder dar nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los. E acreditam que [...] esses temores que acreditavam serem os únicos a conhecer, foram experimentados por outros, que lhes deram voz. (PETIT,2004, p.44)

De forma que, em suas leituras ativas, apropriaram-se destas, interpretaram-nas e trouxeram à tona angústias para a evocação da liberdade de suas identidades negras e/ou desconstrução de preconceitos. Como pode ser verificado nos trechos dos fanzines expostas a seguir:

Figura 26 - Trechos da fanzine produzida por Zaíta



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

O sujeito da pesquisa em questão relacionou uma das obras vistas nos encontros – *O quarto de despejo, diário de uma favelada* – com a formulação da apropriação da identidade negra de uma personagem fictícia, criada pelo sujeito de forma “plena e lúcida” (ROUXEL, 2004, p.76) sucedendo à leitura segundo a sua disposição e experiência de leitor. Portanto, Zaíta, com base em “uma constatação refletida, fruto de um investimento intelectual e afetivo” (ROUXEL, 2004, p76), logo, dentro do plano afetivo e intelectual, traça uma comparação que se constrói identitária na medida em que a personagem é uma adolescente negra de 13 anos que não se sente bem com os padrões da sociedade em que vive, como se verifica a seguir:

Desde pequena eu tentava me encaixar nos padrões de beleza, de uma sociedade moderna. E segundo esses padrões eu teria que ser branca, dos olhos azuis, cabelos loira e magra. Todas as garotas seguiam esses padrões, pois só assim poderiam ser perfeitas, mas eu sempre me perguntei “por que uma menina de pele escura com os cabelos afros, que vive em uma pequena comunidade na favela não era considerada bonita? E sempre desejei ter nascido branca, essa era a verdade, eu não gostava de sofrer, ou eu era ignorada ou humilhada.” Por que tinha que ser desse jeito?? Por que não poderia ser eu??  
(Trecho transcrito da fanzine de Zaíta)

De forma que, em seu aniversário, ao ganhar o livro *O quarto de despejo*, entende que não precisa ficar alisando os cabelos na tentativa de encaixar aos padrões; assim como a personagem do livro que recebeu, entende que ser negro é uma honra e sua pele e seu cabelo definem a sua estética negra, e não a branca que tanto a deixava sem representação de si; e compara a transformação da personagem de seu conto com Carolina Maria de Jesus e seu amor por sua pele negra e seu cabelo rústico.

Sua autoestima não é mais abalada por comentários como os que Carolina recebeu, ao afirmarem que gostavam de seus textos, mas era uma pena ela ser preta, ou seja, a destituem de humanidade. A personagem do conto vê Carolina como uma inspiração – como o título antevê – e assim como Carolina, imbuída de autoestima, diz que, se nascesse novamente, escolheria voltar negra.

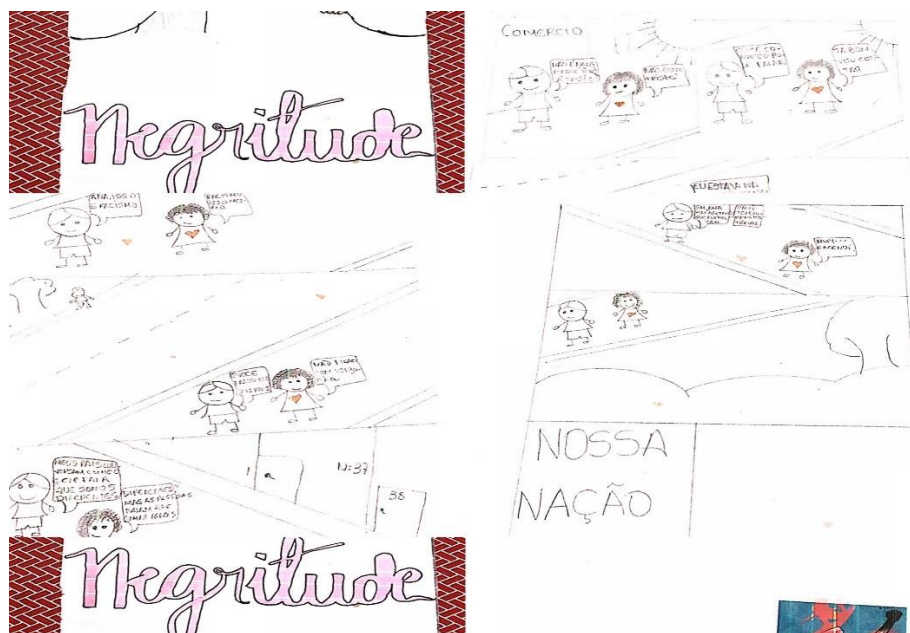
E a frase “eu não sou descendente de escravos, eu descendo de seres humanos que foram escravizados” utilizada como marcação de suas ideias, junto à capa contendo o enunciado “cabelo ruim não existe”, sinalizam a posição comparativa das personagens. E, em certa medida, extrapolam o campo da ficção criado pelo sujeito em sua fanzine e impõem a força necessária ao conteúdo transmitido, ou seja, a superação da personagem frente ao mundo racista e a noção de transformação de si em detrimento da rejeição à

assimilação da cultura do branco, no sentido de diferença como superioridade em detrimento da inferioridade da outra, a negra.

Compara-se, nesse sentido, as três abordagens das fanzines acerca da identidade negra dos sujeitos Malika, Ayoluwa e Zaíta, e percebe-se o mesmo tom de orgulho em ser negro. Malika expõe que é negra “com muito orgulho”, Ayoluwa diz que “somos descendentes de realezas [...]”, enquanto a personagem ficcional de Zaíta diz que ser negro “é uma honra” e se fosse uma escolha, esta seria a sua, ser negra. Nesse sentido, de colonizado, o leitor transforma-se em o conquistador de sua transformação.

Sendo o conhecimento uma forma de resistência, a frase de Makota Valdina, trazida pela aluna Zaíta, desmistifica a ideia de desumanidade associada ao povo negro na época da escravidão ao mesmo tempo de demonstra, nessa história, uma carga de estereótipos que sobrevivem até hoje. De forma que a noção de pertencimento original a outro lugar, citado por Hall (2003, p.30) com relação a cultura caribenha quanto à África, possa fazer uma intermediação com relação à garantia de uma referência à herança ancestral, nossos antepassados. É o que se verifica na próxima fanzine exposta:

Figura 27 - Trechos da fanzine produzida por Rose Dusreis



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na organização da fanzine de Rose Dusreis, a capa em questão apresenta o nome Negritude e a conceituação posta como “sentimento de orgulho ou conscientização acerca da cultura negra; valorização das peculiaridades, valores culturais e ou orgulho racial”. E

temos a confecção em quadrinhos intitulada “Um certo dia na saída”, a qual apresenta duas crianças em frente à escola, no horário de saída, e que encontram-se e vão conversando até suas casas; uma chama-se Ana, tem o cabelo crespo, vista como negra, e a outra, que não é identificada, tem os cabelos lisos, vista como branca. A conversa é a seguinte:

MENINA: O que foi Ana?  
 ANA: Ah Deixa pra lá, não é nada.  
 MENINA: Não é nada porque você tá triste?  
 ANA: Não estou triste?  
 MENINA; Eu te conheço pode falar.  
 ANA: Ta bom vou contar...  
 ANA: Eu estava na peça e perguntei se eu podia fazer o papel de médica, ai a Angélica falou que nunca viu uma médica preta.  
 MENINA: Ana, isso é racismo.  
 ANA: Racismo, isso mesmo.  
 MENINA; E você falou para os seus pais?  
 ANA: Não, fiquei com vergonha.  
 MENINA: Meus pais conversam comigo e eles falam que somos diferentes.  
 ANA: Diferentes? Mas as pessoas falam que somos iguais.  
 MENINA: Sim, Ana, mas as etnias que formaram o país tem outras histórias.  
 ANA: Hum...Entendi.  
 NOSSA NAÇÃO (Trecho transcrito da fanzine de Rose Dusreis)

Pelo diálogo transcrito acima temos a noção de nossas origens como diversas e não únicas, como enfatizadas por Hall (2003, p.30). E o sujeito da pesquisa quis retratar os negros que foram trazidos da África, que, por sua vez, tem várias etnias. É importante ressaltar, e aqui eu vou me valer da análise do que foi dito na entrega da fanzine, além da escrita, que Ana tem nome, pois representa a população negra trazida da África e a outra menina não tem nome, pois representa os outros povos, japoneses, italianos, alemães que vieram depois, e também têm suas histórias e as razões de virem para o território brasileiro.

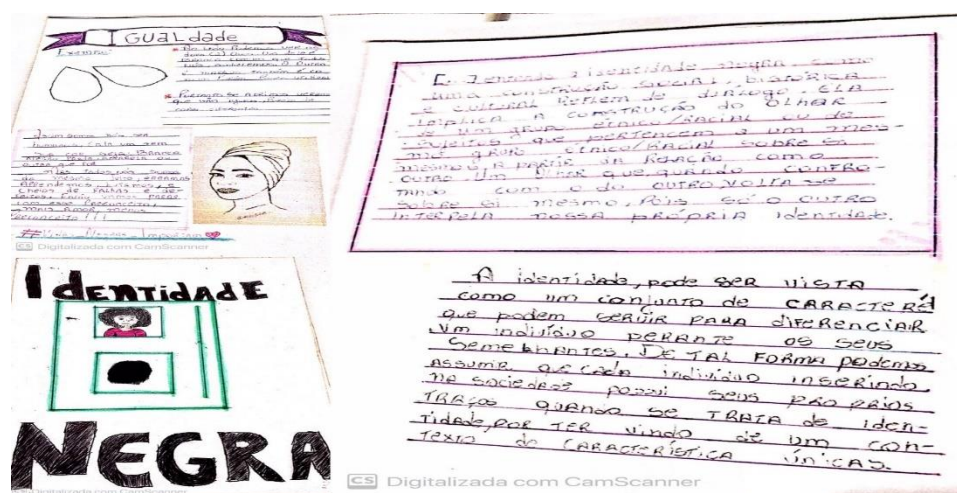
A ênfase, portanto, está na relação que se faz na última frase da menina, a qual aprendeu com seu pai, ou seja, “as etnias que formaram o país tem outras histórias” como o vídeo da palestra da nigeriana Chimamanda Adichie denominado *O Perigo de uma história única*, em que a autora relata que as pessoas têm uma versão de história única do continente africano e é uma história de catástrofe. E a autora apenas entende a visão quando vai para os Estados Unidos e percebe a noção estereotipada que as imagens populares acerca da África propagaram. Chimamanda ressalta que se não tivesse ido para os Estados Unidos não se reconheceria conscientemente como africana, uma vez que a identidade construída se deu pela percepção da diferença.

A contextualização acima de *O perigo de uma história única* é trazida no sentido de situar a frase do sujeito ao produzir a fanzine, entretanto, devo admitir que a análise permite apenas a relação com nossos antepassados e como Hall (2003, 30) enfatiza “nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas”. Acrescenta-se, também, a visão de Pereira (2015) acerca da afirmação de Hall (2003) de que somos seres diaspORIZADOS, pertencentes originalmente a outro lugar, quando a pesquisadora diz que “o posicionamento de Hall faz com que nós leitores sejamos instigados a não esquecer e ignorar fatos históricos caracterizados pela conquista, pela exploração e pela escravidão” (PEREIRA, 2015, p.78). Portanto, destaque dado às origens de nossa sociedade, sem homogeneidade, mas na abrangência da diversidade.

Estamos sempre “negociando diferentes tipos de diferenças - gênero, sexualidade, classe”, e os mesmos recusam serem alinhados, de forma que estamos “constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem, para nós, o seu ponto de profunda identificação subjetiva” (HALL, 2003, p.346) sendo essa a mais difícil das questões no campo das identidades e diferenças. Principalmente, se consideramos identidade como “algo que se constrói em certo grau de escolha” (NASCIMENTO, 2001, p.115), além de apenas dado ou adquirido passivamente.

Logo abaixo temos a menção de forma direta à identidade negra na abordagem organizada pelo sujeito Jarid de Jesus. Tem-se, portanto, os conceitos do que seja a identidade negra na construção desta:

Figura 28 - Trechos da fanzine produzida por Jarid de Jesus



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).



É interessante pontuar que a confecção das produções ficou inteiramente a critério dos alunos, podendo ser algo autoral ou organização em forma de pesquisa. Eles, dentro dos seus aprendizados, iriam abordar o que mais fosse conveniente a partir de seus pontos de vista. O sujeito acima, Jarid de Jesus, produziu uma fanzine que é transformada em balão e em todas as partes têm-se escritas de autores que falam sobre a identidade negra.

É ainda mais interessante pontuar que o sujeito em questão levantou autores de acordo com o propósito da pesquisa realizada; portanto, confirmando que as noções sobre identidade negra e a valorização desta foram uma construção de conhecimento gerado durante as leituras, palestras e demais atividades desenvolvidas, uma vez que citações de autores diversos, e entre eles, a autora Nilma Lino Gomes, ressaltam a similaridade com a pesquisa em questão. Abaixo o trecho transcrito da fanzine de Jarid de Jesus:

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (Trecho transcrito da fanzine de Jarid de Jesus)

Por fim, em consonância à ideia de Woodward (2019), é relevante que se enfatize a característica relacional da identidade, baseada em algo fora dela, ou seja, outra identidade, de uma coisa que ela não é, diferindo-se dela, distinguindo-se por aquilo que ela não é. Dessa forma, a identidade negra difere da branca, da indígena e das demais, e são marcadas pela diferença. Entretanto, a diferença, o que não sou eu, “fornece condições para que a identidade” (WOODWARD, 2019, p.9), seja ela qual for, exista. As diferenças na realidade das vivências marcam a inclusão e a exclusão, o que não deixa de apresentar problemas, uma vez que - no caso da identidade negra exposta pelos sujeitos - é vista como inferior em relação à superioridade branca, de forma que marca uma diferença que exclui e menospreza, o que decorre em apagamento da identidade negra/africana em detrimento da assimilação à cultura branca/europeia.

### **5.3.3 Leitura e Identidade: a Literatura**

Anteriormente, na fanzine de Malika, vimos a produção referenciar a literatura de Conceição Evaristo na apresentação de seu título *Escrevivência*, mas a referência não se situa apenas no título, uma vez que, no campo do conteúdo, o sujeito da pesquisa revela suas vivências reais com relação ao tema da sua fanzine. Também temos a relação direta,

no plano do conteúdo, da narrativa de *O quarto de despejo* na fanzine de Zaíta, quando este sujeito cria uma personagem ficcional e a relaciona à Carolina Maria de Jesus, enfatizando sua apropriação identitária tal como a mulher que lhe serve de inspiração.

A fanzine de Pretadotora ressaltou a literatura negra e trouxe Carolina Maria de Jesus e uma pequena biografia e resumo da obra *O quarto de despejo*, além de trazer junto à Carolina e Jarrid Arraes, outros nomes de autoras negras, os quais pesquisou, tal como Maria Firmina dos Reis e Elizandra Souza.

Figura 29 - Trechos da fanzine produzida por Pretadotora



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

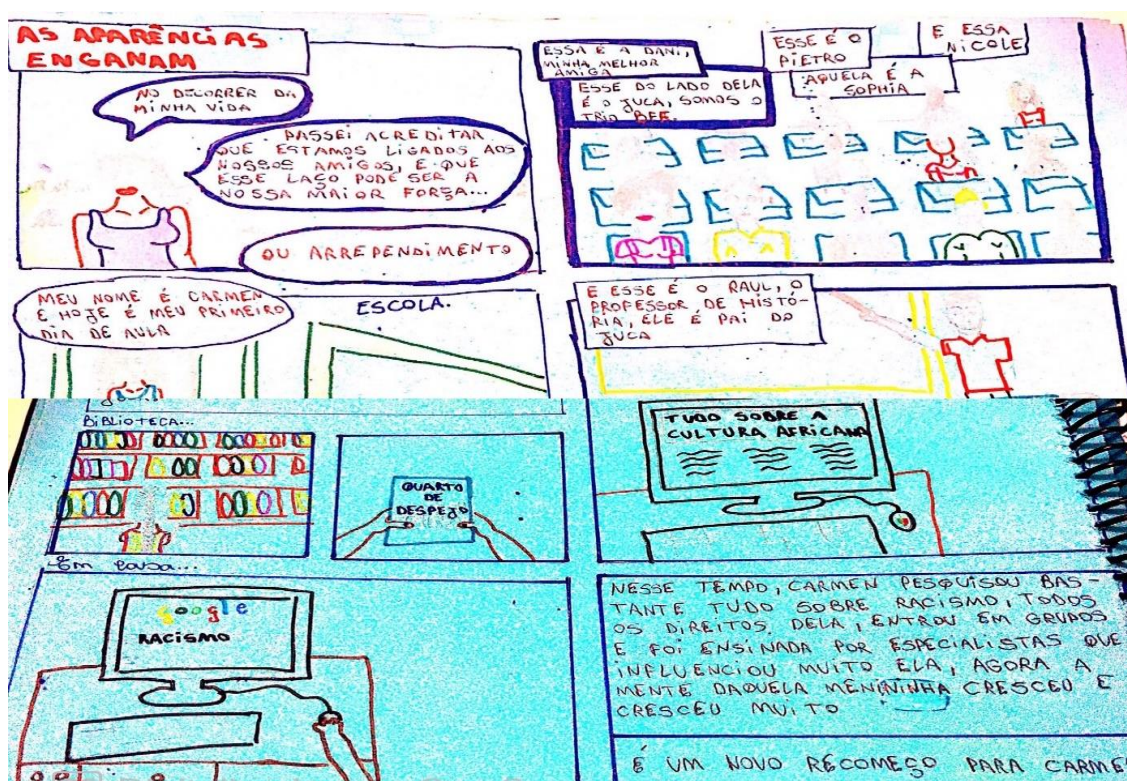
A escrita de narrativas de autores e autoras negras, assim como suas vivências, se concretiza no campo social e a visão da literatura como fator de identidade cultural tornou-se um caminho para a abordagem de uma educação antirracista. Na fanzine abaixo temos uma relação semelhante à construção realizada por Zaíta quando desenvolveu a narrativa de ficção *Inspiração*, entretanto, a que será exposto a seguir é um trecho narrativo em quadrinhos produzida por Masud.

A personagem Carmen sofre racismo em sala na escola, mas como tem um temperamento muito forte não se cala diante dos impropérios, e ela e Nicole, sua colega

racista, trocam insultos que menosprezam a ambas. Entretanto, Carmen pretende encerrar essa relação, mas não sabe como, uma vez que os preconceitos são extremos e agora sua amiga Sophia está muito estranha, distante, e ela não sabe os motivos. E Juca, amigo de Nicole, também a trata com preconceito, ou seja, muitas resoluções a serem tomadas.

São nessas circunstâncias que, em uma visita à biblioteca da escola, Carmen encontra a obra *O quarto despejo* e o interesse é completo, sendo que a partir da leitura da obra, a personagem pesquisa sobre racismo e todos os seus direitos, além de aprender também sobre cultura africana, e tais conhecimentos fazem com que sua mente floresça e a partir deste momento é um recomeço para Carmen.

Figura 30 - Trechos da fanzine produzida por Masud



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

### 5.3.4 As escrituras da realidade: a literatura da vida real

As produções atingiram uma relação externa ao contexto escolar, uma vez que os alunos relacionaram as narrativas com situações de suas realidades, e para isso, utilizaram-se de pesquisa e/ou entrevistas. É interessante pontuar que, de acordo com Petit (2004, p.113), “a descoberta de si e do outro em si próprio muitas vezes é acompanhado por uma abertura para o outro. Geralmente, os que leem ficção são também os que têm

mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelos temas da sociedade”. Logo, o sentido de humanização de si, nos aproxima em alteridade, no sentido proposto por Petit.

Tendo em vista se tratar de uma abordagem dos Letramentos Sociais na perspectiva dos Estudos Culturais, é importante que entendamos as produções dos alunos, sujeitos da pesquisa, como produto cultural, e para tal, entendamos a formação social em que foram produzidas, uma vez que, nos Estudos Culturais tem-se imbuída uma preocupação/intervenção política, no sentido de fazer ecoar as vozes que estão à margem, e a literatura pode proporcionar essa ação.

As fanzines abaixo expressam a relação com o outro envolto à realidade visualizada através da ficção, ou seja, as relações realizadas após as leituras das narrativas. Nesse sentido, temos a reconstrução produzida por Mary Benedita, em que aborda a discriminação racial e o tratamento desigual dado aos negros, pobres, moradores de favela, principalmente no que concerne à falta de segurança e menosprezo pela vida. A imagem abaixo demonstra a história narrada:

Figura 31 - Trechos da fanzine produzida por Mary Benedita



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

A.V.S.F ficou conhecida como a menina maravilha, tinha 08 anos quando foi morta, baleada nas costas, pela polícia do Rio de Janeiro, em setembro de 2019. O fato chamou atenção da mídia no Brasil e no exterior, porém, foi apenas mais um entre tantos. E esta história é contada pela menina A.V.S.F, em primeira pessoa. Com junção de realidade e pequenas mudanças quanto ao ocorrido, tem-se uma organização de escrita à mão e inserções de imagens pesquisadas, as quais contribuem para o entendimento da narrativa. A menina da fanzine tem 9 anos e começa a sua história dizendo: “[...] minha pequena história chegou ao fim” e finaliza com a seguinte constatação:

Agora eu entendo tudo, eu, uma criança negra de 9 anos, pobre, moradora da favela, tinha a vida toda pela frente, tinha sonhos, tinha um futuro brilhante que foi destruído pela “segurança” brasileira, eles tinham que nos proteger não nos matar. Hoje em dia eu observo com preocupação minha família daqui de onde estou, e com tristeza pergunto: o que eu fiz de errado? Foi porque eu nasci negra e pobre? Todos os negros estão em perigo também? (Trecho transcrito da fanzine de Mary Benedita)

Já o sujeito da pesquisa, Kereema, relacionou as narrativas das *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, da autora Conceição Evaristo, à uma situação real ocorrida em Parauapebas. Com o título “A violência atinge a quem?” e subtítulo “L.L: uma vida dedicada ao reino”, a fanzine retrata a história de L.L, jovem, mulher, negra e militante das causas sociais, sobretudo as de juventude, que no dia 20 de setembro de 2015 foi assassinada de forma cruel, a golpes de machado na cabeça, por um homem que teria invadido a casa da mãe dela, onde ela dormia.

Meses depois, a polícia confirmou ser crime passional, entretanto, o assassino nunca foi preso. A situação foi descrita com algumas alterações, mas nome e fotos reais foram utilizadas pelo sujeito da pesquisa na confecção da fanzine. Como observado a seguir:

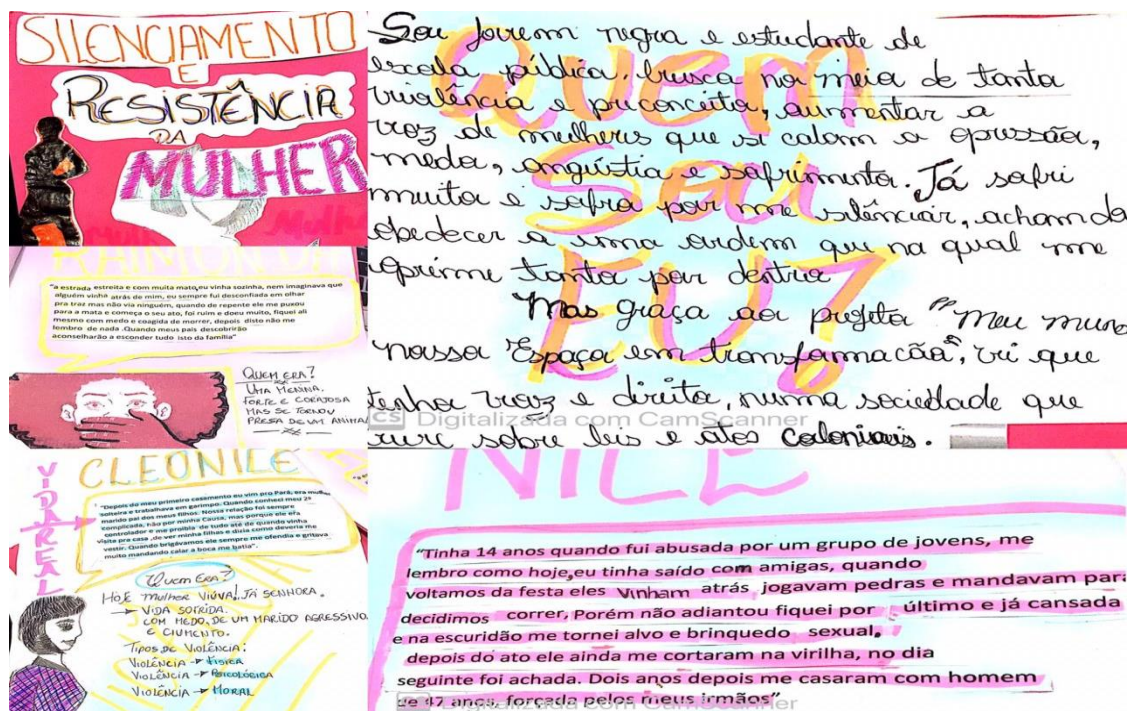
Figura 32 - Trechos da fanzine produzida por Kereema



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

No mesmo sentido de confecção a partir de histórias reais, todavia, com o diferencial da realização após entrevistas e usando o artifício da mudança de nomes para preservar a imagem, a aluna Bitita confecciona a fanzine exposta a seguir:

Figura 33 - Trechos da fanzine produzida por Bitita



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

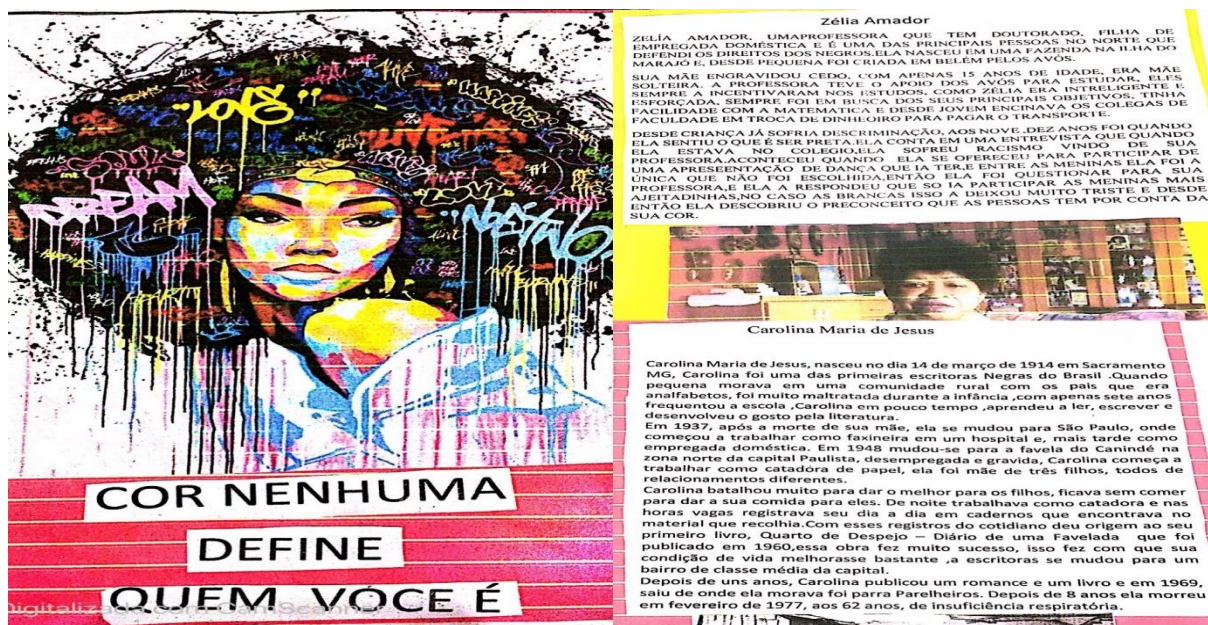
Bitita relata em sua fanzine casos de abuso sexual, também semelhante ao real e ao ficcional abordado no sexto encontro pelo mesmo sujeito, quando este abordou o conto *Shirley Paixão*, de Conceição Evaristo, na obra *Insubmissas lágrimas de Mulheres*. Com o título *Silenciamento e Resistência da Mulher* e com o aviso de que as histórias são verídicas, entre outros alertas - como “o perigo pode estar dentro de casa”- Bitita apresenta três mulheres que sofreram abuso sexual. As narrativas são fortes e diretas, e o sujeito não apresenta subterfúgios para relatar os três casos. A saber, Cleonice, hoje uma mulher viúva, viveu com um marido agressivo e ciumento que a agrediu física, psicológica e moralmente; Raimunda, uma menina forte e corajosa que sofreu abuso sexual quando estava vindo sozinha para sua casa; Nice é descrita como uma menina de 14 anos quando sofreu um abuso coletivo, e logo em seguida foi forçada pelos irmãos a casar com um homem de 47 anos. Hoje é cozinheira, mãe e avó de uma família numerosa e segundo Bitita, uma sobrevivente.

Percebe-se na produção do sujeito uma repulsa e uma vontade de lutar para que se minimizem casos como o ocorrido com alguns familiares próximos, casos, os quais foram citados no encontro em que analisou o conto ficcional de mesmo teor. No final de sua produção Bitita se apresenta como jovem, negra e estudante de escola pública que:

[...] busca no meio de tanta violência e preconceito aumentar a voz das mulheres que se calam a opressão, medo, angústia e sofrimento. Já sofri muito e sofro por me silenciar, achando obedecer a uma ordem que na qual me oprime tanto por dentro. Mas graças ao projeto “Meu mundo, nosso Espaço em transformação”, vi que tenho voz e direito, numa sociedade que vive sobre leis e atos coloniais.” (Trecho transcrito da fanzine de Bitita)

A fanzine exposta a seguir relaciona as informações da vida de Carolina Maria de Jesus e Zélia Amador, posicionando-as como mulheres negras fortes e inspiradoras, portanto, de acordo com a obra *Heroínas negras Brasileiras- em 15 cordéis*, de Jarrid Arraes. Indo na contramão do apagamento histórico, o qual os negros sofrem, Amina pesquisou a história de Zélia Amador, professora, filha de empregada doméstica, alcançou o doutorado, sendo uma das principais referências na defesa dos direitos dos negros no Norte, como pode ser observado a seguir:

Figura 34 - Trechos da fanzine produzida por Amina



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Outra relação feita diz respeito à produção de uma aluna após a entrevista com sua amiga. Quelimane relata casos específicos de racismo sofridos pela entrevistada, uma adolescente negra que passou por diversos constrangimentos com relação às falas de pessoas, muitas vezes, desconhecidas, que opinam sobre sua decisão de deixar o cabelo natural, além de apelidos na escola. E, por isso, passou a ter crises de ansiedade, mas cedo começou um processo de aceitação, como se verifica abaixo:



Figura 35 - Trechos da fanzine produzida por Queliamane



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Petit (2004, p.139) argumenta que na fecundidade do encontro entre o leitor e a obra temos o direito à história, mas também à metáfora, desvios, desenraizamento e ampliação do universo cultural. Com relação ao direito à metáfora, esta pontua que:

Esta leitura não é uma distração que desviaria dos verdadeiros combates. Os psicanalistas nos ensinam que, para poder tratar a realidade que nos cerca, o mundo real, devemos começar sendo capazes de imaginá-la. O imaginário põe em movimento, leva a outro lugar, faz surgir o desejo. A partir deste espaço pode nos ocorrer a ideia de transgredir os limites estabelecidos, ser um pouco mais os sujeitos de nossas vidas, de nos rebelar. (PETIT,2004, p.144-145)

Nesse sentido, a presença da compreensão acerca do lido quanto à temática social abordada tornou-se o espaço para a transgressão, na medida em que a relação com as leituras se tornava mais próxima, mais próximos os alunos ficavam de suas ideias, e mais próximos de tornaram-se um pouco mais sujeitos de suas vidas.

Desta feita, as pesquisas e criações fazem comparações à realidade em que estão inseridos, suas escrevivências expostas. Portanto, nas produções das fanzines fica evidente a relação estabelecida entre as leituras e as abordagens realizada pelos leitores, e o impacto nestes, no sentido de que, no enfrentamento da realidade se humanize o humano, como já enfatizou Perissé (2006, p.136).

### 5.3.5 A literatura como prática social: a abordagem de temas étnico-raciais

Consideramos que hoje em dia há mais espaço para o debate de atitudes, práticas e opiniões, e isto nos possibilita “elementos e valores para enfrentar o tabu de que o racismo não existe e para aprender a conhecer, respeitar e valorizar as identidades de todos” (SANTOS, 2009, p.11), no sentido de construção de uma educação antirracista.

Para tanto, parte-se do princípio de que devemos romper com o mito da democracia racial e da história única, ou seja, a história do Brasil contada pela elite, os vencedores; desta feita, a ideia é contar as narrativas, expô-las sob a perspectiva das pessoas subalternizadas, os que estão à margem. O estudo apresenta essa possibilidade em toda a sua estrutura. E, neste espaço, demonstraremos as produções das fanzines que abordaram o tema específico do racismo, empoderamento feminino, e da valorização da identidade negra (em todas as fanzines abordadas neste estudo) dentro das perspectivas assimiladas pelos alunos, como sujeitos da pesquisa.

A primeira fanzine apresentada é de Shirley Paixão, estruturada em forma de conto, o qual tem como título *Solta tua voz*, e primeiro capítulo *O primeiro dia*. Apresenta a personagem Lara, de 16 anos de idade, moradora de um bairro pobre de uma cidade não especificada. A narrativa inicia com a notícia de que Lara ganhou uma bolsa de estudo em uma das melhores escolas da cidade e será seu primeiro dia de aula. E a personagem já se mostra na expectativa e receosa por não ser aceita, e sofrer preconceito, pois em sua antiga escola se considerava “igual” às outras meninas, apesar de já sofrer preconceito.

No segundo capítulo, *O começo de tudo*, inicia com um desastre: por causa de sua ansiedade acaba por esbarrar em uma menina e a suja toda, essa menina a chama de negra imunda e atribui a ação desatenta ao fato de Lara ser negra. E a situação piora quando Lara descobre ser colega de turma da garota, e ainda por cima, uma turma que a recebe com “olhares tortos”.

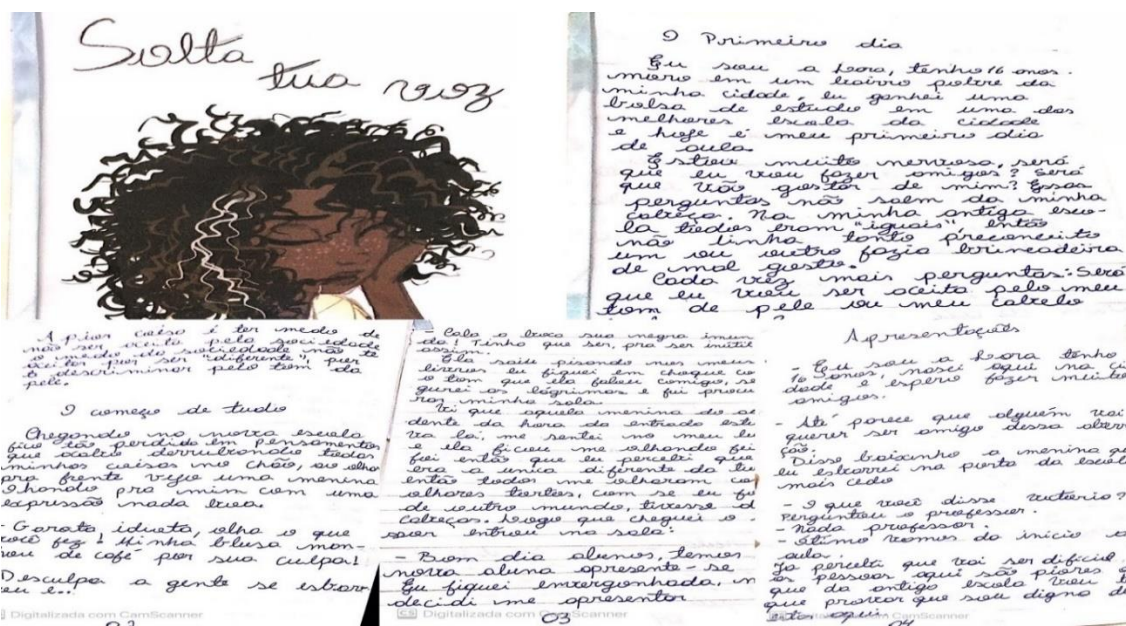
No terceiro capítulo, *Apresentações*, como o título antecipa, Lara se apresenta para a turma e percebe que as pessoas daquela escola são mais difíceis do que da anterior e se prepara psicologicamente para provar mais uma vez que “é digna” de estar ali.

No quarto capítulo, *O conselho*, nos é mostrado os seus primeiros dias na escola e o enfrentamento do racismo, com frases que menosprezam sua negritude, e com situações que a fazem chorar sozinha no banheiro, pois não consegue reagir, mesmo quando percebe que as brincadeiras atingem proporções maiores. Em uma dessas

situações de choro no banheiro, alguém a consola e lhe dá o seguinte conselho: “tem que se defender [...] solta a sua voz defenda-se [...]. Posicione-se, sabe o seu lugar, fale”.

No último capítulo, *Ressurgindo das cinzas*, Lara finalmente reage, segue o conselho de Alice, a amiga do banheiro, e confronta a colega, a do primeiro dia de aula, que a trata com menosprezo. Ressalta que aquela atitude é boba e fala de sua capacidade para estar ali e não deixará ninguém dizer o contrário. O confronto paralisa a agressora que não esperava pela atitude e Lara finaliza o conto com seguinte frase: “Não vou deixar me diminuírem. Vou encorajar aquelas que tem medo de se expressar, medo de falar. Vou lutar por uma sociedade mais justa”, e anexa a frase de Chimamanda Adichie ao final, a qual diz: “Precisamos encorajar mais mulheres a se atreverem a mudar o mundo”.

Figura 36 - Trechos da fanzine produzida por Shirley Paixão



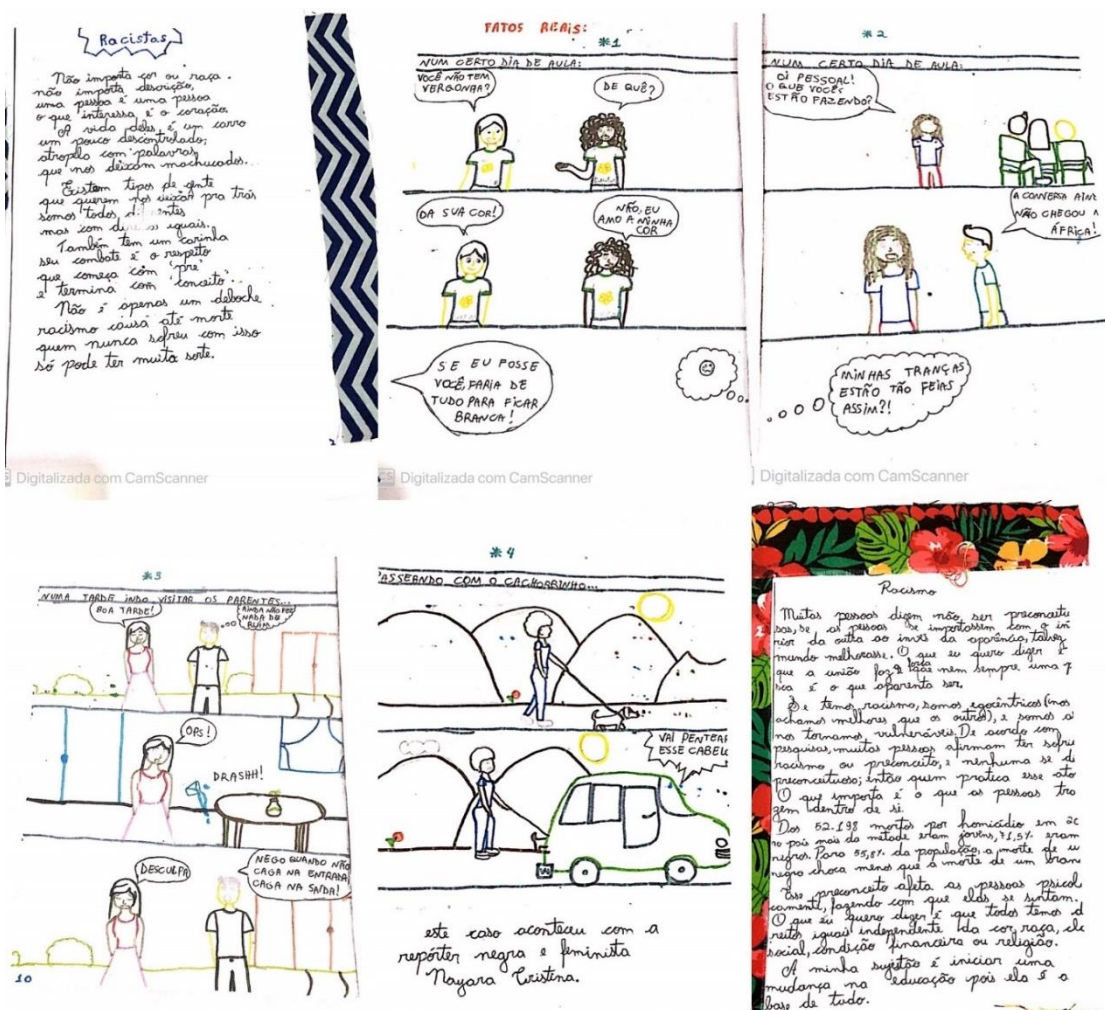
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

A percepção acerca dos sentimentos envolvidos e de como é difícil para os jovens se posicionarem é transmitida na confecção do conto, e a decisão de falar e não ser humilhada vem após um conselho de alguém que percebe os ataques racistas e se dispõe a ouvir. A voz liberta e injeta coragem para que a personagem pense em ser o diferencial na vida de outros.

A ajuda que a personagem Lara recebe é associada neste estudo às muitas situações, alegadas pelos alunos, em que não foram ouvidos pela instituição escolar, nem mesmo quando solicitaram auxílio. Segundo Cidinha da Silva (2001, p.77) “para

decodificar a natureza das desigualdades experimentadas pelo aluno negro na escola é fundamental ter em mente que pessoa alguma quer ter seu comportamento associado a preconceitos, discriminação e racismo, ou seja, visto sob a lente e conduta socialmente condenáveis” (SILVA, 2001, p.77). Observe a produção de Malika abaixo:

Figura 37 - Trechos da fanzine produzida por Malika



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Neste trecho da fanzine de Malika temos menções às situações em que fatos reais, atitudes racistas e preconceituosas foram proferidas e agora detectadas pelo olhar atento de um sujeito que aprende sobre os sistemas de opressão, sejam eles físicos ou psicológicos. Portanto, nos quadrinhos criados por Malika temos, entre tantos, a confecção em HQ da fala de uma das convidadas para o nosso encontro: Nayara Cristina,

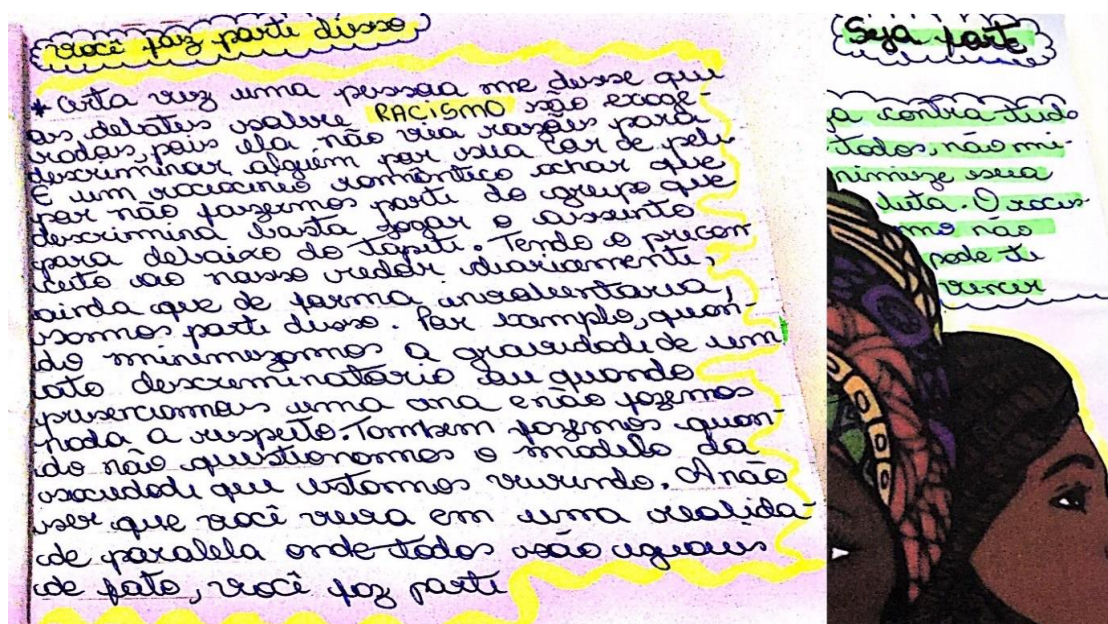
repórter negra e feminista, que participou de nosso oitavo encontro e expôs que - naquela mesma semana quando estava passeando com seu cachorro - alguém, que estava no carro, gritou para que ela penteasse o seu cabelo. A produção traz também um poema produzido pelo sujeito, no qual este diz:

Não importa cor ou raça  
 Não importa descrição  
 Uma pessoa é uma pessoa  
 O que interessa é o coração.  
 A vida deles é um carro  
 Um pouco descontrolado;  
 Atropela com palavras  
 Que nos deixam machucados.  
 Existem tipos de gente  
 Que querem nos deixar pra trás  
 Somos todos diferentes  
 Mas com direitos iguais.  
 Também tem um carinho  
 Seu combate é o respeito  
 Que começa com ‘pré’  
 E termina com ‘conceito’.  
 Não é apenas um deboche  
 Racismo causa até morte  
 Quem nunca sofreu com isso  
 Só pode ter muita sorte.  
 (Poema produzido por Malika)

Malika constrói o poema relacionando as pessoas preconceituosas à carros desgovernados, que atropelam e machucam, e suas armas não são o veículo automobilístico, mas as palavras. Exalta a diferença, mas enfatiza a igualdade de direitos e afirma que o combate ao preconceito é o respeito. Além de que não aborda o racismo como puro deboche, como muitas pessoas (inclusive eles mesmos antes, como vimos no terceiro encontro) consideram. O racismo, e entre eles, o recreativo, é apenas mais uma face do preconceito que se esconde atrás do tom jocoso. Para Malika, racismo é muito comum e real e “quem nunca sofreu com isso só pode ter muita sorte”, enfatiza.

É importante que haja uma abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula, para que os alunos conheçam as estruturas simbólicas por detrás da construção racista, assim como as leis, além do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. O pouco, que é proporcionado nas salas de aula, ganha grandes dimensões na vida do aluno, no sentido de ser antirracista, e Malika corrobora ao afirmar que “[...] a minha sugestão é iniciar uma mudança na educação, pois ela é a base de tudo”. De maneira que trago a reflexão da paráfrase (junção de textos lidos na internet e suas ideias acrescentadas à escrita) construída por Regina Anastácia:

Figura 38 - Trechos da fanzine produzida por Regina Anastácia



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

você faz parte disso

Certa vez uma pessoa me disse que os debates sobre RACISMO são exagerados, pois ela não via razões para discriminar alguém por sua cor de pele. E um raciocínio romântico achar que por não fazermos parte do grupo que discrimina basta jogar o assunto para debaixo do tapete. Tendo o preconceito ao nosso redor diariamente, ainda que de forma involuntária, somos parte disso. Por exemplo, quando minimizamos a gravidade de um ato discriminatório ou quando presenciamos uma cena e não fazemos nada a respeito. Também fazemos quando não questionamos o modelo da sociedade que estamos vivendo. A não ser que você viva em uma realidade paralela onde todos são iguais de fato, você faz parte. (Transcrição do texto elaborado por Regina Anastácia).

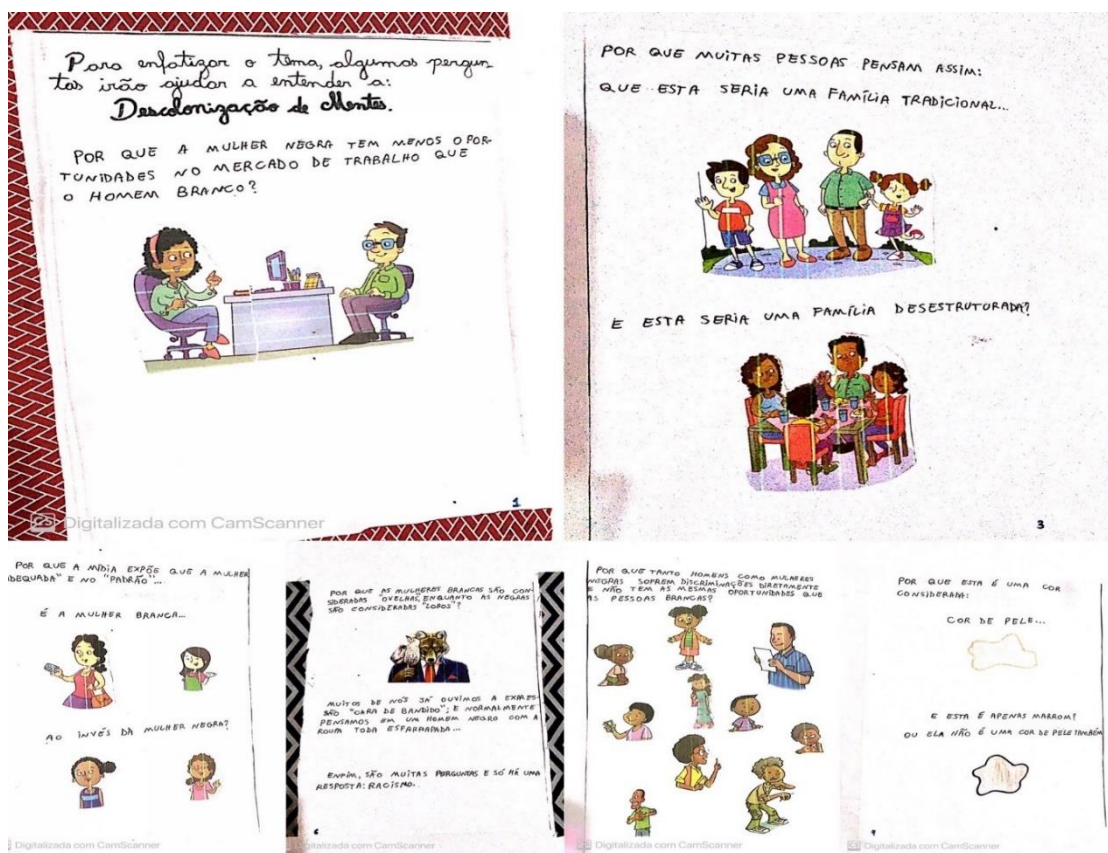
Não é exagero falar sobre racismo, e não chegamos ao nível desejado de termos este assunto sendo abordado por todos e muito menos se anuncia a cultura negra comumente. Existe uma relação de poder que a desmerece e a subalterniza. E, mesmo com a aprovação da Lei Nº10.639/03 e da Lei 11.645/08, a educação para as relações étnico-raciais está longe de ser um objetivo de todos, mas é meu objetivo, enquanto pesquisadora, e de meus alunos, enquanto humanos e propagadores e reformuladores de saberes. Não jogaremos o “assunto para debaixo do tapete” e vamos dialogar em combate ao “modelo da sociedade que vivemos”, da qual todos fazemos parte, negros, brancos, indígenas. A literatura é um fazer humano, e foi esse sentido de humanização que impulsionou a descolonização de mentes, às quais serão acrescentadas a seguir, uma vez

que, todas as produções expostas, caminham na direção de descolonizar e desconstruir mitos de histórias únicas.

### 5.3.6 A literatura como prática social: a descolonização de mentes

A descolonização de mentes, enquanto conhecimento que transforma e ressignifica, se tornou evidente nas produções dos alunos, principalmente a partir da observação da formação das estruturas sociais, que segregam e tornam o colonizado subalternizado (inclusive, na assimilação da cultura do outro em detrimento da sua). Portanto, a expressão descolonização de mentes é utilizada no sentido de observamos as relações de poder que permeiam as diferenças. E que a mudança possa propiciar uma nova relação com o outro, consigo, e nova postura quanto à valorização da cultura. Na fala de Malika temos as indagações com relação às estruturas sociais que desqualificam a pessoa negra em detrimento da cultura branca europeia.

Figura 39 - Trechos da fanzine produzida por Malika



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na fanzine de Natalina Soledad tem-se o lamento de quem se vê colonizado, seguindo o padrão que é imposto, mas já se analisa e percebe escondendo a identidade. O que é uma possibilidade de desconstrução para reconstrução de si.

Figura 40 - Trechos da fanzine produzida por Natalina Soledad

É chato chegar sem aprender  
 esquecer sua identidade  
 de perder a humanidade  
 e não ser o padrão da sociedade.

É chato não vir dos casos perfeitos  
 não vestir pelo que quer  
 não pensar tudo por um  
 não estar nos seus padrões.

É chato esquecer seus olhos, seu sorriso  
 esquecer esse passado e apagar-se do  
 presente  
 tentar no padrão dos outros.  
 Colonizando sua mente.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na fanzine de Asantewa temos a descolonização no sentido de reconhecimento da estética negra como positiva:

Figura 41 - Trechos da fanzine produzida por Asantewa

**Descolonização de Mentes**

*De cabeça para baixo*

Cada pessoa tem uma forma de se relacionar com o próprio cabelo. Coçar, pintar, trançar; Cada ação revela um pouco da personalidade de cada um, e, também, da paisagem de. Há muitos anos, a moda se usa padrões químicos danosos. Prescritos por um padrão em que não se encaixava, quem usava os cabelos crespos ou cacheados, a maioria negra, enfrentava uma rotina de vergonha ao andar na rua. Todos os dias era a mesma coisa: passar, alisar, relaxar e secar.

*Atualmente, muitas pessoas decidiram que vão seguir as imposições da sociedade e, simplesmente, com quem são, independentemente de que os outros vão pensar. Muitas começaram assumindo os cabelos naturais, e isso representa a força. Um símbolo de amor próprio e de fortalecimento da identidade negra; e mais do que "ser cabelo" é uma forma de expressão individual e coletiva.*

*Hoje não usamos mais relaxante*

*As nossas mentes*

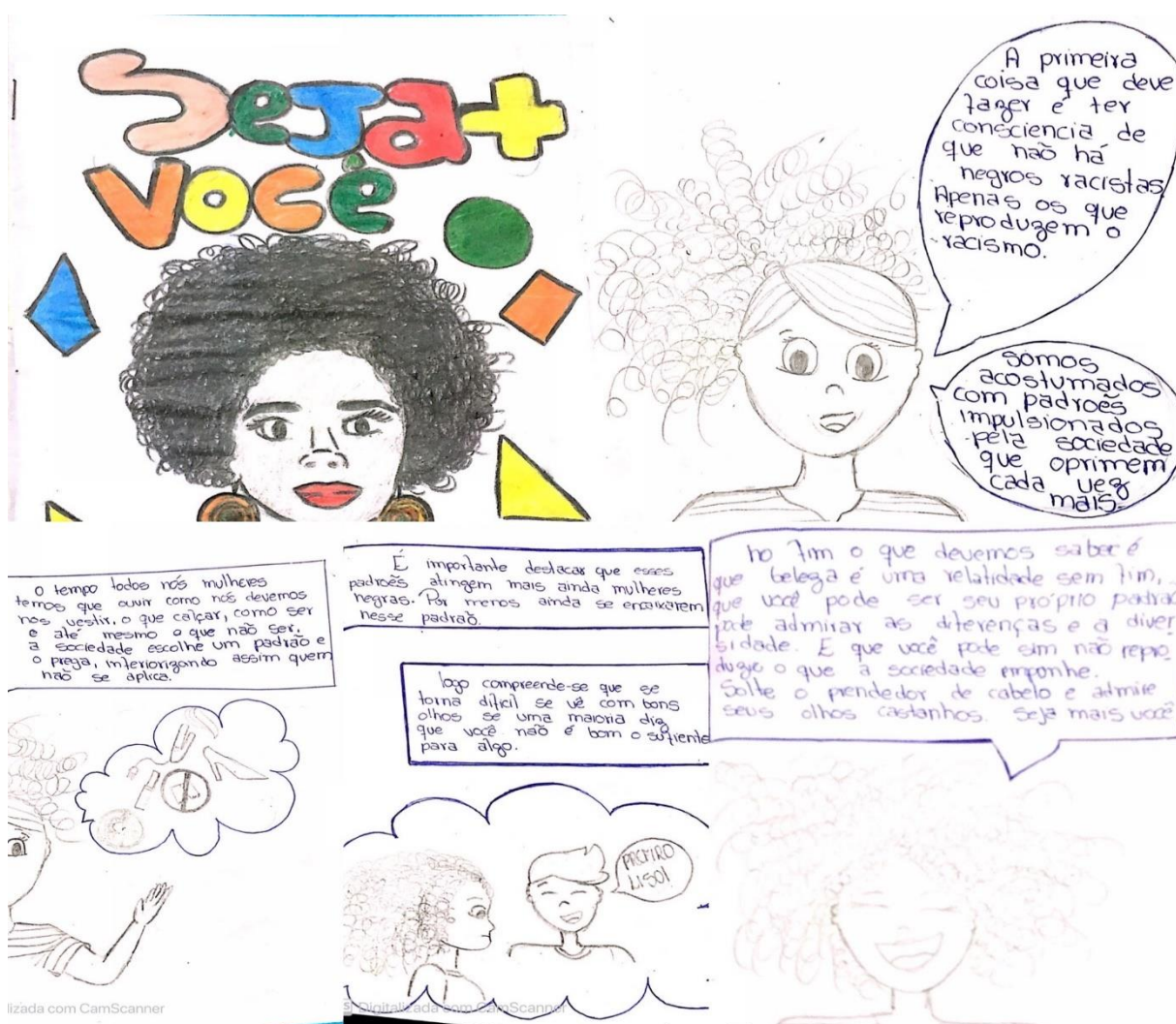
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).



A resignificação da estética por Asantewa ocorre no sentido de se desprender dos padrões e “assumir os cabelos naturais, os fios representam a força [...] um símbolo do fortalecimento da identidade negra” (Transcrição de trechos do texto de Asantewa).

Da mesma forma que é vista na fanzine de Adichie Ribeiro, abaixo, ao trazer, entre outros aspectos, a mulher que se questiona quanto à visão que a sociedade tem de sua identidade feminina, uma vez que esta mulher rebate a noção de que “o tempo todo nós mulheres temos que ouvir, o que calçar, como ser a até mesmo o que não ser, a sociedade escolhe um padrão e prega, inferiorizando assim quem não se aplica” (Trecho transcrito da fanzine de Adichie Ribeiro).

Figura 42 - Trechos da fanzine produzida por Adichie Ribeiro



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

E na produção a seguir, Aqualtune trouxe vozes de várias mulheres, a começar com a frase de capa “adoro ser mulher, e adoro ser uma mulher negra”, de Oprah Winfrey, a qual reforça a valorização da identidade negra feminina. No interior da fanzine tem-se fotos das mulheres em conjunção às frases que traduzem o empoderamento da mulher negra, tais como a da filósofa Djamila Ribeiro, ao afirmar que “não dá para falar de consciência humana enquanto pessoas negras não tiverem direitos iguais e sequer foram tratadas como humanas”.

Figura 43 - Trechos da fanzine produzida por Aqualtune



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Nesse sentido, observa-se que os alunos conseguiram relacionar as narrativas ao poder simbólico (presente no dia a dia) e perceber o enraizamento deste em nossa sociedade, principalmente no que concerne ao preconceito racial. Além de se valerem da literatura para a produção de vozes que ecoam força e reconhecimento, seja em forma de denúncia ou empoderamento do ser. Os encontros possibilitaram um espaço para expor e refletir sobre a realidade, e sobre o próprio ato de pensar, e ver o mundo.

#### 5.4 O Encontro Final: as vozes das margens erguem os gritos emudecidos

No encontro final, os alunos expuseram suas impressões acerca das obras e autores e autoras selecionadas por eles. O local do encontro ocorreu fora da instituição escolar e os entusiasmou. É importante frisar que os mesmos escolheram suas obras literárias, as quais ficaram em um espaço da instituição para serem apreciadas antes da escolha.

Dos 48 alunos participantes do projeto, 30 selecionaram e leram os livros escolhidos, contudo, por diversas situações já expostas, 19 realizaram suas exposições, 13 pessoalmente e 6 por vídeo, áudio ou atividades diversas repassadas aos presentes no dia. Sendo que alguns colegas se dispuseram a participar como ouvintes, pois não tinham a obrigatoriedade de participação, nem ao menos em uma oficina preestabelecida, o que de certa forma, gerou uma criatividade e multiplicidade em informação, e compartilhamento das experiências vivenciadas durante o percurso dos encontros afro-literários.

Figura 44 - Registro das impressões de leitura apresentadas no último encontro afro-literário



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

Figura 45 - Registro 2 das impressões de leitura apresentadas no último encontro afro-literário



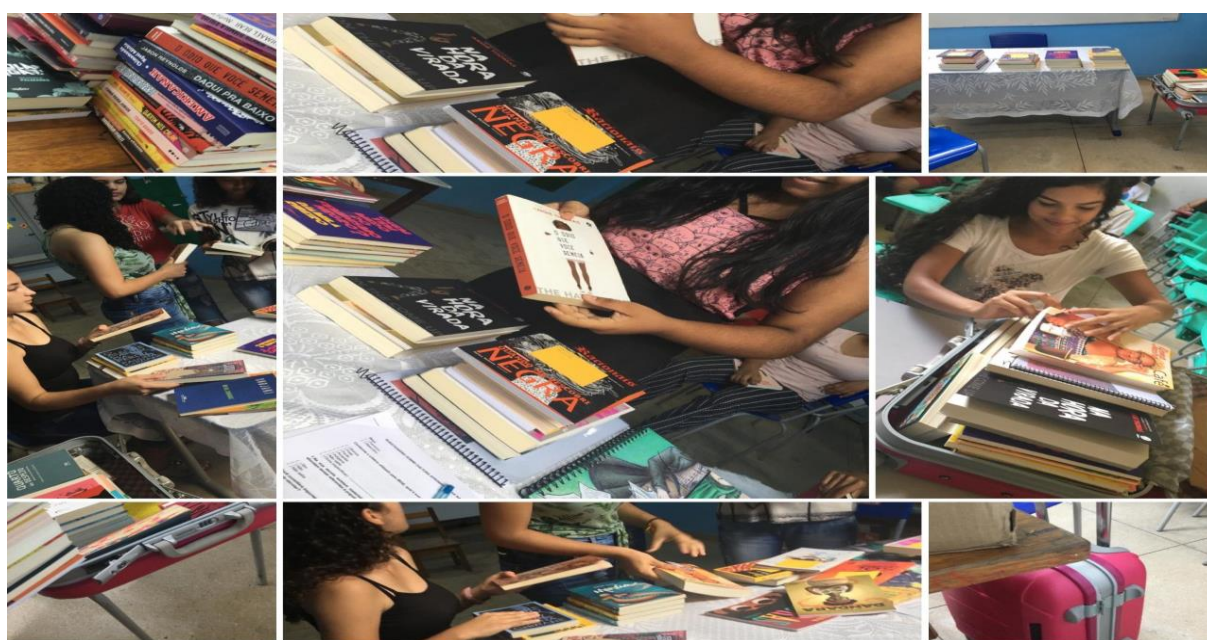
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

A ideia da organização deste último encontro foi uma ideia da aluna Zaíta que repassou aos demais e foi incentivada por outros. O projeto atingiu grandes proporções no contexto escolar, e os alunos se viam envolvidos em atividades administrativas a pedido da direção escolar e comunidade. Isso fez com que se entusiassem para não abandonar antes da conclusão do ensino fundamental.

Ultrapassando as dificuldades já mencionadas, realizamos o encontro no dia 13 de março de 2020. A dinâmica consistia em amostragem de suas impressões de leitura, sem encaminhamento prévio, apenas que obras e autores fossem apresentados. E estavam cientes de que, das obras dispostas para eles, algumas eu não havia lido. Dentre estas, as quais são de minha biblioteca pessoal, estavam: *Cumbe e Angola Janga* de Marcelo de Salet; *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, com contos dos autores de Albertino de Bragança, Boaventura Cardoso, José Eduardo Agualusa, Luandino Vieira, Luís Bernardo, Howana, Mia Couto, Ondajaki, entre outros; *Rastros de resistência*, de Alê Santos; *Olhos de Azeviche-dez escritoras negras brasileiras que estão renovando a literatura brasileira-contos e crônicas*, com as autoras Ana Paula Lisboa, Cidinha da Silva, Esmeralda Ribeiro, Cristine Sobral, entre outras; *Os da minha rua*, Ondajaki; *Torto*

*Arado*, Itamar Vieira Junior; *Amora*, Emeida; *Os nove pentes da África e Um exu em Nova York*, de Cidinha da Silva; *O crime do Vaz do Valongo*, de Eliane Alvez Cruz; *O regresso do morto*, de Suleiman Cassamo; *O diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; *Daqui para baixo*, de Jason Reynold, *Na hora da Virada* e *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas; *30 contos da periferia*, *O assovio da matinta*, de Preto Michel; *Americanah* e *No seu pescoço*, de Chimamanda Adichie; *O olho mais azul* e *Deus ajude essa criança*, de Toni Morrison; *O sol na cabeça*, de Giovani Martins, entre outros.

Figura 46 - Registro dos empréstimos realizados pelos alunos



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na seleção e amostragem disposta a seguir, por meio do resumo da exposição, fotos das atividades propostas e textos criados, enfatizo a multiplicidade das abordagens dos sujeitos, os quais demonstraram suas impressões de leitura e as transformações advindas destas.

O sujeito Pretadotora, assim como na fanzine, onde citou o encanto pela jornalista Nayara Miranda, também o fez novamente na relação da leitura com a vida da nossa convidada. O livro escolhido pelo sujeito em questão foi *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história*, da autora Geovana Xavier, e a escolha pela obra se deu, pois segundo Pretadotora:

Eu escolhi ele porque logo que li o título, eu me interessei bastante pois eu me lembrei da Nayara que é uma mulher negra que nos deu uma palestra em um dos encontros, e nos contou toda a sua história. A autora do meu livro é **Geovana Xavier**, atualmente ela está com 41 anos, formada em história, tem mestrado, doutorado e pós doutorado. Hoje em dia, mas não só hoje em dia, o espaço acadêmico é visto como se não fosse para peles negras. O meu livro, ele fala um pouco sobre escrevidências, ele fala sobre trabalho acadêmico, fala sobre verdades e sobre surfes, entre outros assuntos mais. Logo na dedicatória do livro, ela traz uma citação de Conceição Evaristo que diz "Para a mulher negra, escrever e publicar é um ato revolucionário". (Transcrição de um trecho da apresentação de Pretadotora)

Além do que, o sujeito também elaborou uma entrevista, convidou a jornalista para ir à sua casa e realizou a entrevista gravada em vídeo, na qual fez perguntas sobre sua formação, literatura, sociedade antirracista, influências da vida, empoderamento, conselhos para as pessoas jovens lidarem com o racismo, entre outras. E sobre essa relação estabelecida entre a abordagem das narrativas curtas de Gabriela Xavier e uma mulher negra contando sua história, em um momento da exposição, o sujeito pontua:

Sobre o meu vídeo, eu optei fazer esse vídeo porque como o título do meu livro diz "**Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história**", eu escolhi fazer uma entrevista com a Naiara pois ela é uma mulher negra e no vídeo ela conta um pouco sobre sua história e também ela fala quanto demorou para se aceitar como negra na sociedade, entre outras coisas. (Transcrição de um trecho da apresentação de Pretadotora)

Outro sujeito que citou nossa convidada Nayara Miranda em sua exposição foi Ayoluwa, ao falar sobre a importância dos encontros, esta ressalta aos alunos convidados:

[...] quando eu entrei eu não achava que ia ser tão importante pra mim, mas quando eu entrei, fiquei apaixonada, a cada encontro eu me emocionava, e quando a Nayara foi, eu me identifiquei bastante com as experiências dela e fiquei emocionada também. Mas é isso, eu espero que vocês também não precisam ter vergonha, quem contam as histórias dos negros são os brancos, e isso é péssimo. E hoje eu sou negra com orgulho, me orgulho demais por ser negra, e eu agradeço de verdade à professora Eliane por ela ter feito parte disso, porque ela quem provocou que eu conhecesse minha origem e minha identidade, é a minha vivência o que eu tenho hoje. (Transcrição de um trecho da apresentação de Ayoluwa)

Da mesma forma que Pretadotora, Ayoluwa também tem um fato curioso com relação à escolha pelo título, uma vez que é enfatizada a seguinte prerrogativa:

Quando vi o título **Como eu me descobri negra**, eu me identifiquei bastante só com o título né, e aí quando eu comecei a ler, eu chorei bastante, porque tem uma parte do livro que fala que ela sofria racismo até da avó dela, por causa do cabelo, e antes meu cabelo não era assumido, eu lembro que eu tinha vergonha do meu cabelo quando eu ele não era volumoso, e quando ele ficava volumoso eu corria pro banheiro porque eu tinha medo e vergonha de sofrer racismo, aí eu molhava ele para não ficar volumoso, e hoje eu sou apaixonada

pelo meu cabelo! sem meu cabelo eu não sou nada, e a autora do meu livro é a **Bianca Santana**, que é militante feminista, professora de faculdade também, ela é negra, e no livro ela fala das referências dela, e eu me identifiquei bastante com ela, com o que ela escreve, e tem outros autores que escrevem também, mas me identifiquei mais com ela, ela conta muita coisa, que sofreu por usar turbante, os lugares que ela ia não era o lugar dela por ela ser negra e a mesma coisa por mim. (Transcrição de um trecho da apresentação de Ayoluwa)

E a escolha foi tão acertada que o leitor ativo se viu na escrita de Bianca Santana como se as vivências desta também fossem as suas, o que fez com que suas ideias extrapolassem o campo da fala, e quisesse completude na escrita, da mesma forma que a autora do texto lido, e foi o que ocorreu: Ayoluwa escreveu sua própria experiência de como se tornou negra.

Tabela 4 - Digitalização de texto do sujeito Ayoluwa

<b>QUANDO ME DESCOBRI NEGRA – Relato produzido por Ayoluwa</b>
<p>Meu nome é #, e eu sou negra. Espero que tudo que seja escrito aqui, possa servir de exemplo para outras pessoas que ainda estão se descobrindo. E que todas essas histórias verdadeiramente ditas, possa criar afeto, justiça e igualdade. Que possa nos inspirar a construir a generosidade de permitir ser quem realmente somos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Quando me Descobri Negra</b></p> <p>Antes eu era “morena”, e hoje sou negra. Posso dizer que quando me afirmo negra, sinto vários sentimentos, um deles é de uma conquista pessoal. Antes de tudo, eu simplesmente não entendia que papel eu ocupava no meio da sociedade, mas eu sabia que minha negritude incomodava aonde eu chegava ou passava.</p> <p>Depois de ter me assumido negra, tive uma conversa como minha avó (vítima e algoz do mesmo racismo) onde eu falei que eu era uma menina negra. Eu já podia esperar pelo rosto expressivo.</p> <p>- Negra? Você não é negra, e sim morena! Negra são as pessoas “pretinhas” e você não é “pretinha”. Ela falou.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Padrão Eurocêntrico: Imposto sobre o negro</b></li> </ul> <p>Onde temos que ser igual aos brancos. Onde acabamos embranquecidos, e perdendo nossa negritude. Alisar o cabelo, tomar menos sol, ou por exemplo: não usar turbante. Diminuir nosso nariz usando pregador por horas, como se fosse algum problema, ou como se existisse o padrão de nariz perfeito. Sobre toda nossa estética, como: lábios maiores e escuros, gengivas escuras, entre outros padrões que nos impõem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O racismo</b></li> </ul> <p>Só porque somos negros, não temos direito de uma história digna? Não temos valores ou direitos como pessoas normais? Não temos espaço? Representatividade? direito de fala? Liberdade? Negros são vistos como se fossem pessoas que não tens direitos ou valores algum. E que podem simplesmente ser parados, revistados, interrogados, violentados, presos, mortos e torturados, mesmo que a escravidão tenha acabado pra alguns. E tudo acaba impune. E a chibata mesmo que seja de maneira silenciosa, continua açoitando nossas mentes. Afinal, o negro tem privilégios no meio disso tudo? O negro não privilégios, uma realidade horrível.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Preta café”</b></li> </ul> <p>Inocente, sem experiência alguma. 4º ano do fundamental, fui simplesmente chamada de “preta café”. Sem reação, com os sentimentos aglomerados, fui até a direção da minha antiga</p>

escola relatar o racismo ocorrido. Ganhei como resposta: “não ligue para o que os meninos dizem”. Eu conseguia sentir a dor da injustiça, e da indignação.

- **O meu cabelo**

Eu nunca conseguia superar o fato do meu cabelo ser livre. Ser livre de todo o padrão e críticas. Sempre que ele começava a querer se soltar, eu corria para o banheiro de todos os lugares em que estava para poder molhar e tirar o “Mafuá” que as pessoas falavam. Até que, o cabelo crespo entrou na moda, e eu fui junto. E assumi meu cabelo depois de assumida, cachos livres... o racismo começou a vir de dentro de casa. Onde falavam, e fama ainda. “Corta este cabelo, menina”, “Vai pentear esse mafuá”. Confesso que isso me acabava por dentro. E imaginava... porque não podemos viver do jeito que somos?

Eu poderia escrever mais sobre mim, mas quero que você se lembre de quando foi racista com alguém de cor, e reflita sobre...

E por fim, quero agradecer à Professora Eliane Barros por ter me provocado e incentivado para eu ter uma reflexão sobre minhas origens e identidade. E aos encontros Afros-literários, onde me ajudou grandemente crescer e conhecer os meus direitos. Onde conheci também, mulheres negras e fortes.

Espero que possam conhecer seus direitos e valores. E nunca se esqueçam que viemos da grandeza.

**VIDAS NEGRAS, IMPORTAM SIM!**

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019-2020).

A narrativa acima enfatiza a construção identitária do sujeito ancorada em empoderamento e afeto conquistados após a descolonização de mentes, de forma que, o sujeito usa sua voz no sentido de potencializar a manutenção da identidade em formação, em um espaço onde sabe que essa postura precisa ser adotada, e a adota com afeto, respeitando o limite dos outros com quem convive, pois sabe dos conceitos ou pré-conceitos adotados por eles, uma vez que os vivenciou.

Salienta-se, na descrição deste relato, o mesmo sentido abordado na confecção da fanzine elaborada pelo mesmo sujeito, sendo que nesse segundo texto escrito há uma continuidade ao que foi dito no primeiro, acrescentados aspectos mais íntimos e uma busca por soluções afetivas para transformar as mudanças em postura de enfrentamento, resistindo, como o sujeito enfatiza na capa de sua organização escrita.

De acordo com as ideias de Petit (2004), observa-se uma relação afetiva também com os livros lidos, de forma que esta capacidade de construir com os livros esta relação afetiva e emotiva e não apenas cognitiva pareceu decisiva para a interpretação e correlação estabelecidas, de forma que a humanidade, o pertencimento, efeitos do texto sobre o leitor, possibilitaram ao sujeito a criação de seu próprio texto. A relação afetiva e emotiva acima citada ocorreu na maior parte das leituras realizadas pelos sujeitos. Outro exemplo desta correlação estabelecida pode ser vista na leitura do livro *O diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, e a HQ *Carolina*, de Sirlene Barbosa e João Pinheiro, as quais



foram realizadas por Bitita, que também realizou uma entrevista com sua avó justamente pela semelhança entre a ficção e a sua realidade. Sobre essa decisão, Bitita afirma:

[...] Bem, essa entrevista que eu fiz, foi feita com minha avó, o principal motivo de eu ter feito essa entrevista foi porque, ao ler alguns livros da Carolina Maria de Jesus, autora negra brasileira, foi **Diário de bitita, Carolinas e O quarto de despejo**, eles deram voz ao que estava dentro do meu cotidiano, histórias que pra mim foram contadas desde muito cedo, tive um choque de realidade muito forte quando eu li realmente o livro de **Carolina**, que foi **O quarto de despejo: Diário de uma favelada**, No qual ela vai contar a maior parte da sua vida social na favela, e aonde eu aprendi muito com a Carolina, é que a gente não deve se conter e temer os incipientes, a qual ela fala sobre pessoas impuras, que estão realmente ao redor de todos nós hoje, algo que eu quero ler aqui que eu achei muito importante, fala muito a respeito dela, que eu fiz até uma anotação. Diz assim :"**O povo não tolera a fome, é preciso conhecer fome para saber descrevê-la. Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é uma sala de visita, a Prefeitura, a sala de jantar e a cidade é o jardim, e a favela é o quintal onde se joga lixo. O mundo das aves deve ser melhor do que os favelados, que deitam e não dormem porque não tem o que comer. Os meus filhos estão sempre com fome, quando eles passam muita fome, não são exigentes no paladar, estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo, ou queima, ou se joga no lixo [...]**. (Transcrição de um trecho da apresentação de Bitita)

O sujeito se põe a narrar o trecho do diário de Carolina, em que esta relata o dia a dia no enfrentamento da fome e faz a explicação da comparação que dá título ao livro: *O quarto de despejo* como similar à favela, sendo ela o local onde os lixos são jogados. Carolina, então, está no quarto de despejo à espera da queima ou descarte. A exposição do sujeito em questão demonstra, portanto, que o mesmo percebe a denúncia do que é ser negro e pobre no Brasil, e se vê inserido nessa descrição, de forma que sua família vai sendo descrita e seus olhos, ouvidos e vozes vão ganhando percepções materializadas do que é ser negro, percebido pela leitura da obra na perspectiva da experiência e na voz dos excluídos, e não na história contada por única voz, a voz do colonizador.

Por isso, a importância de se ter neste estudo vozes dos sujeitos da pesquisa transcritas para que eles, os sujeitos à margem, tornem-se mais sujeitos de suas vidas- como já enfatizou Petit (2004)- de forma que, abaixo, temos Bitita, por sua própria voz, descrevendo suas impressões da leitura e da mulher, negra, escritora, Carolina Maria de Jesus:

Gente, mas quem é Carolina? Carolina além de ser uma autora negra, foi mãe solteira de três filhos e catadora de papel na feira de Canindé [...] do mesmo jeito ocorreu na minha família, minha irmã pode confirmar, não é Kelyane ( pergunta à irmã que é da turma de 9 ° ano de 2020 e está no auditório) que junto comigo participou um pouco da leitura, e quando eu li o livro, eu vi a minha vó, a minha vó é uma senhora de 74 anos, e que ao vir para a cidade, se deparou com uma realidade muito diferente daquilo que era acostumada.

Minha vó, ela foi uma mulher criada para ser lavradora e dona de casa, mas quando ela chegou na cidade ela se deparou com outra realidade, a de ter que trabalhar para sustentar seus filhos. Mas isso tudo, foi só piorando. porque assim que minha avó chegou, ocorreu o falecimento do meu avô, né, para vocês verem. E ele não morreu perto da gente. Ele morreu em Teresina, longe dos seus filhos, e minha avó seguiu sozinha para cuidar de 6 crianças pequenas, e minha avó teve que trabalhar. E eu ouço muito da minha mãe essa história, porque a gente não pode se esquecer, ai hoje, cheguei nesse encontro, do projeto "meu mundo, nosso espaço em transformação, que me deu a voz [...] tô chorando sim, normal, porque eu aprendi muito e o que eu aprendi foi que eu devia soltar meu cabelo, coisa a gente costumava temer, e desde pequena eu fui obrigada a prender meu cabelo, tive que ser habituada a conviver muitas vezes dentro de escolas com olhares de pessoas, que acham que pelo fato de eu ser negra, posso ser rebaixada, mas não é assim. Hoje eu tô aqui, amanhã talvez eu não possa estar, como Carolina. Eu quando terminei de ler **O quarto de despejo**, eu chorei mais ainda! chorei escondida de todo mundo. Porque quando eu descobro que essa autora morre, genteee... foi um choque, porque uma pessoa como ela deveria estar viva, porque ela contaria melhor a sua história, do que eu. Além disso, Eu li Carolina aqui nesse livro (refere-se ao **Diário de Bitita**), e ela detalhou pra mim sua infância nesse livro, uma infância sofrida, que tinha hora que ela queria ser igual às meretrizes, porque talvez as meretrizes tivessem mais liberdade do que ela, além de conviver com desprezo da família, até porque Carolina provavelmente poderia ser rebaixada, tem uma coisa nesse livro que eu gosto muito de ler, que eu até dobrei a página, professora (direciona a mim pedindo desculpas por ter dobrado o meu livro). [...] E aqui para terminar a minha fala do livro dela, ela diz que “a vida é igual um livro, só depois de ter lido é que se... sabemos o que se encerra. Nós, quando estamos no fim da vida, é que sabemos como nossa vida decorreu, a minha até agora tem sido preta. Preta é a minha pele, e preto é o lugar onde moro.”. Carolina conseguiu sua casa de alvenaria, mas morreu pobre. [...] E assim ela terminou os seus últimos dias, longe de São Paulo, o lugar onde ela morava. Voltou para seu lugar, talvez só assim para ela encontrar a paz dela. (Transcrição de um trecho da apresentação de Bitita)

É perceptível que Bitita denota uma importância para o fato de termos as narrativas contadas na voz de quem as vivenciou, uma vez que lamenta a morte da autora, e desejaria ouvir a história pela própria voz de Carolina, “porque ela contaria melhor a sua história” do que o próprio sujeito o tenta fazer agora.

Aqualtune traz a narrativa de Itamar Vieira Junior, geógrafo e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, “com estudos sobre a formação de comunidades quilombolas no interior do nordeste brasileiro, toda a sua formação influenciou na criação de várias obras, incluindo o romance *Torto Arado*” - livro escolhido por Aqualtune que resolve por abordá-lo em forma de vídeo em que narra a biografia do autor - e sobre o livro declara que:

**Torto Arado** narra a vida de trabalhadores rurais da fazenda de Água Negra na região da Chapada Diamantina, interior do estado da Bahia. Esses trabalhadores não recebiam nada em troca do labor diário que enfrentavam, o trabalho que tinham para arar a terra, plantar, aguar as plantações, cuidar para que os animais não as destruíssem não fazia muita diferença no período da escassez pois todo o trabalho que haviam tido era castigado pelo sol, e no

período de chuvas densas arrasa com todo o cultivo deixando apenas um grande nada, quando conseguiam ter uma boa safra ou uma não tão boa assim Soutério, o gerente da fazenda, passava em cada casebre e tomava boa parte do que eles haviam conseguido sem nem mesmo se importar se naquele lar havia 5, 6, 7 ou 10 bocas para serem alimentadas não tinham direito a uma casa de tijolos nem mesmo uma alvenaria eram obrigados a construir casas de barro que se acabavam com o tempo com a seca, com a chuva que apareciam naquele lugar quando bem queria, durava o tempo que queria e destruíam o que com mãos tão cansadas havia construído, mas eles não podiam reclamar pois aquelas não eram suas terras estavam lá porque alguém os permitiu estar. Esses trabalhadores só ganhavam algum dinheiro quando vendiam algo na feira, feijão, batata, abóbora, produtos que cultivavam no próprio quintal o azeite de dendê e a poupa de buriti que os próprios haviam fabricado ou quando conseguiam aposentadoria rural. A maioria eram negros, descendentes de pessoas escravizadas libertos há poucas décadas, no dia 13 de maio de 1888, o que não mudou muito pelo que se pode ver e isso é bem claro no livro **Torto Arado** o autor certa vez disse : “Conheci famílias inteiras de trabalhadores que viviam um sistema semelhante a escravidão que não recebem dinheiro dia de trabalho e só tem direito a morada num Brasil anacrônico que parou no tempo eu quis dividir esse meu espanto esse choque”. Isso me recorda o trecho do livro **O quarto de despejo** da autora Carolina Maria de Jesus, a citação de Audálio Dantas no prefácio do livro diz o seguinte: “ O quarto de despejo não é um livro de ontem é de hoje” o que eu acho mais incrível e como com o livro **Torto arado** não é tão diferente não é um livro de ontem é uma realidade que ainda existe hoje , **Torto arado** é um livro que te mostra a realidade e te faz pensar como mudá-la, ele muda a tua forma de ver as coisas e como disse Ana Bárbara Pedrosa: “Belo, poderoso e comovente”. (Transcrição de um trecho da apresentação de Aqualtune)

O sujeito escolheu por expor suas impressões de leitura com um roteiro estabelecido, a começar pela descrição da biografia do autor, que incidiu na produção de suas obras, e *Torto Arado* sendo uma dessas. A partir desse encaminhamento inicia a narração da leitura realizada, abordando os aspectos concernentes ao desenrolar social presentes na obra. Em seguida, traz a fala do autor para se posicionar acerca desse teor social e a usa como termo comparativo com a obra *O quarto de despejo*, de forma a apontar semelhanças em seus conteúdos. E a citação de Audálio de Dantas corrobora a atualidade do livro de Carolina, ao passo que Aqualtune atribui a mesma característica à obra de Itamar Vieira Júnior, além de afirmar que é uma obra que faz-nos enxergar a realidade e promove mudanças na forma de vê-la, e finaliza com a citação inicial de Ana Bárbara Pedrosa, contida na quarta capa do livro: “belo, poderoso e comovente”. Não citado por Aqualtune, mas acrescentado por mim - com a utilização da citação final de Pedrosa-, o autor “[...] apresenta-nos a grande literatura com uma simplicidade que atormenta.”.

Sobre os encontros e a sua experiência, a construção de sua identidade negra, Aqualtune declara:

Nesse processo eu me descobri negra. Mas como assim a gente se descobre negra? A gente não sabe disso quando a gente nasce? na verdade, tem uma citação da Lélia Gonzalez que diz o seguinte: "a gente não nasce negro, a gente se torna negro, é uma conquista dura, cruel e que desenvolve pela vida fora. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude, está na luta contra o racismo." Então até o momento que você não se descobre assim, você ainda não é. Ou seja, desde que eu me descobri como negra, eu costumo dizer assim, que ontem eu era uma menina parda e hoje eu sou uma mulher negra, no quesito de menina pra mulher, eu me refiro ao avanço do conhecimento, o amadurecimento através do conhecimento que obtive no projeto e de cada um na identidade e tem uma citação também da Vaiola Daves que é uma atriz norte americana negra: "eu acredito que o maior privilégio de uma vida, é verdadeiramente ser quem você é", e hoje eu tenho o privilégio de saber quem eu sou e eu agradeço [...] por ter dado essa luz para mim e eu quero dizer pra vocês que vão participar do projeto esse ano [...] que vocês possam ter a mesma felicidade que eu tenho hoje e que possam ter orgulho de serem negros. (Transcrição de um trecho da apresentação de Aqualtune)

A exposição do sujeito focou na aquisição do privilégio da identidade negra e da identidade feminina, proporcionado pelo amadurecimento vindo por intermédio do conhecimento de sua identidade, em que ser negro é apenas uma dentre as várias que o ser humano apresenta, como enfatiza Cuti (2010).

O sujeito da pesquisa, Lutalo, dentre as suas outras identidades, elencava a indígena, e ao abordar a sua experiência de leitura e a importância do projeto, pontua que:

[...] o projeto [...] do ano passado me ajudou muito por conta do reconhecimento da minha cor de pele que é negra e sempre quando alguém perguntava que cor eu era, eu sempre dizia que eu era índio. (riu) Aí sempre agora eu tô olhando pelo outro lado, pessoas que tiram graça com a cor, mesmo elas sabendo que isso é errado, elas ainda brincam com isso. E ficando assim, presos ao senso comum. (Transcrição de um trecho da apresentação de Lutalo)

De forma que os encontros possibilitaram a criticidade diante da forma de se enxergar, e o livro e autor escolhidos, *O sol na cabeça*, de Giovani Martins, foi, segundo Lutalo:

Um autor que eu vi a escrita dele no conto **O espiral**, sabe, foi bem realista no que vemos hoje, que é um jovem negro [... outras se portando do mesmo lado da rua com pessoas mais velhas que se escondem deles, evitam muito eles. [...]] Ele aproveitava disso, os outros tinham medo dele, e ele gostava, mas aí depois ele abusou tanto desse poder que foi criando uma angústia porque ele queria ser igual aos outros. [...] (Transcrição de um trecho da apresentação de Lutalo)

Do seu modo, o sujeito relata a percepção do personagem de que o outro criou um estereótipo da sua forma de ser, portanto, ao tomar conhecimento de que as pessoas tinham medo dele, por ser negro, morador de favela, pobre, o personagem resolve seguir as pessoas. No início essa ação o agrada, mas termina por lhe causar angústia pela

percepção da diferença e do medo nos gestos do outro. Lutalo também declara a apreciação de novas formas culturais depois do projeto, uma vez que este expõe:

[...] eu comecei a ver mais artistas negros, principalmente na música, tipo Racionais, sabotagem e **TUPAC**, e outros artistas negros musicais. Um dos artistas que eu tenho tipo uma lembrança, mesmo eu não tendo vivido aquela época, e eu tenho raiva do que aconteceu, é que o **Sabotagem** só falava mesmo a verdade nas músicas dele e ele foi morto por falar a verdade, assassinado dentro do carro. Muitos artistas negros hoje lembram dele. O racismo hoje é presente, porém algumas pessoas vêem o racismo como brincadeira de mal gosto. E depois que eu comecei a acompanhar mais os artistas musicais, eu fiquei sabendo mais sobre os outros artistas do passado que sofreram com isso e eu comecei a fazer muito mais perguntas sobre o racismo. E toda vez agora que alguém tira uma brincadeira comigo - já pra finalizar minhas palavras aqui - eu faço que nem o cantor atualmente no rap que é negro, sempre que ele termina as músicas dele, ele fala: Fogo nos racistas. (Transcrição de um trecho da apresentação de Lutalo)

Portanto, Lutalo mostra-se mais sujeito de sua própria vida com relação às suas escolhas e ao pensamento reflexivo diante delas, de modo que emite opinião sob a reflexão dessas novas ideias. O próximo sujeito, Zaíta, foi quem propôs o encontro final e influenciou outros colegas a participarem, entretanto, dias antes, teve impedimentos, não podendo estar presente fisicamente, mas esteve por vídeo, uma vez que gravou e editou um vídeo em que explicava sua ausência e apresentava as suas leituras, as quais foram: *O quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Na hora da virada* e *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas; *Becos da Memória* e *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo; *Heroínas Negras Brasileiras-em 15 cordéis*, de Jarid Arraes e o *Quem tem Medo do Feminismo Negro*, de Djamila Ribeiro; além de *O lado preto da poesia*, *3 contos da periferia* e *A turminha da mata*, todos do autor paraense Preto Michel.

Além dos contos das obras lidas por eles nos encontros, a pessoa que, por sinal, é tímida, não falava muito durante as reuniões, mas constantemente pedia por empréstimo os livros indicados, e em dado momento indagou por livros de autoria negra paraense.

Foi pelas leituras das obras do autor paraense, Preto Michel, que a aluna nutriu um encantamento maior pela literatura negra; ao saber que o autor residia em Belém, acessou suas redes sociais e me pediu para entrar em contato falando acerca do projeto, uma vez que sua ideia era entrevistá-lo para falar sobre Literatura Negra Paraense. Outros alunos também o contactaram pelas redes sociais e o autor cedeu seu contato telefônico, o que fez com que a entrevista de fato acontecesse e, por isso, cresceu a admiração da aluna pelo autor. É o que Zaíta descreve no trecho de seu vídeo de apresentação:

[...] Eu procurei novos autores e em meio essas buscas e descobertas eu achei autores paraenses então eu me aprofundi mais e mais no assunto e também eu queria ler alguns livros e não tinha tantos livros assim disponíveis na internet então eu perguntei pra professora se ela tinha algum disponível né [...] Bem eu procurei ne [...] Preto Michel nas redes sociais fiquei fanática e eu queria falar com ele porque eu achei os assuntos muito interessantes do livro dele e eu queria saber porque isso e por que aquilo , por que ele escreveu esse poema e o que motivou ele, e então eu mandei mensagem pra ele só que como eu sou uma pessoa muito tímida eu falei pra professora me ajudar porque ela é mais alegre, então eu perguntei: professora me ajuda e ela foi lá e o que ela fez? mandou mensagem pra ele aaaaai ela mandou mensagem falou do encontro e ela literalmente conseguiu o número dele porque ela é demais, então eu consegui falar com ele eu tirei todas as minhas dúvidas eu até pedi uma dica que ele podia dar para pequenos escritores que estavam começando ele só disse :”Escreva, escreva, escreva, leia, leia” e isso que eu vou continuar fazendo escrevendo, escrevendo e expressando mais aquilo que eu quero transmitir através dos meus contos [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Zaíta)

Zaíta também escreveu, organizou e apresentou o livro de contos com o título “Negritude-Contos”, o qual estava organizando desde a confecção das fanzines, e alegando dificuldade em gramática, ela havia pedido para que eu lesse os contos e os corrigisse, auxiliando-a na revisão ortográfica. Além de ceder dois textos pedidos por Zaíta, textos estes que li durante a abertura de alguns dos encontros e chamaram a sua atenção. Sobre o livro, o sujeito declara:

[...] eu formei este livro “Negritude” no qual tem 6 contos que eu escrevi sobre a cultura do negro, como e vida do negro em nossa sociedade, como o negro sofre como impacto do preconceito e do racismo e a violência na sociedade, e eu abordei esses assuntos no meu livro, aqui tem 6 contos meus que eu escrevi, um da professora Eliane que ela leu no 1º encontro dela que eu achei maravilhoso né, até chorei e eu resolvi colocar aqui porque eu achei muito tocante e também tem mais um da Sidneia Lima que ela também leu no encontro e coloquei aqui né, porque foram coisas que trabalharam na minha identidade ao longo desse tempo. (Transcrição de um trecho da apresentação de Zaíta)

Portanto, o livro “Negritude-Contos” (que será publicado pela editora de Preto Michel, a convite seu por se entusiasmar pela produção de Zaíta) nasceu de sua inquietude em querer saber mais sobre o assunto em questão (Anexo I - Alguns contos produzidos por A46). Destaco abaixo um destes textos, afim de demonstrar a similaridade com a produção exposta na fanzine organizada pelo sujeito, e com o acréscimo de informações a respeito de sua identidade negra ressaltada na ficção agora exposta:

Tabela 5 - Digitalização de texto do sujeito Zaíta

<b>IDENTIDADE- conto produzido por Zaíta</b>
--

No meu aniversário de 15 anos viajei para a África, Moçambique, com a minha mãe, mesmo sem querer. Eu estava prestes a entrar no avião, até que eu disse:

-Precisamos realmente ir mãe? - digo

- Sim, Carolina-diz ela

-É ser eu ficar com o papai hein??-digo

-Carolina eu já disse que não. Agora entra nesse avião - diz ela

-Tá bom!

Foram 10 horas de viagem, quando o avião pousou, eu e minha mãe fomos as primeiras a sair:

-Como é bom está aqui de novo -diz minha mãe.

-Diga por você, eu vim arrastada- digo com raiva.

-Tem como você parar de reclamar pelo menos uma vez na vida, Carol -diz minha mãe.

Minha mãe ver minha tia Abla segurando uma plaquinha escrita sejam bem vindas. Abla é uma mulher negra que está usando um vestido estampado e um turbante amarelo, ao nos encontramos, ela nos cumprimenta e nos leva para a sua casa.

Ao chegamos na casa de Abla, colocamos as malas dentro do quarto, minha tia nos convida para irmos a uma palestra que está acontecendo na cidade, eu e minha mãe concordamos em ir à palestra. 13:00h vamos à palestra, e ao chegarmos os tambores já estavam tocando, uma mulher de vestido roxo com o turbante branco entra pelo corredor e diz:

-Boa tarde, senhoras e senhores meu nome é kina, hoje estaremos falando um pouquinho sobre Identidade Negra! -diz kina.

Tá bom, nas primeiras horas não ligo muito para o que Kina, ela fala muito, e já está chato, até que uma hora ela diz:

-Quando minha filha tinha 8 anos eu e ela nos mudamos para o Rio de Janeiro, eu peguei todo o dinheiro que tinha e fui com ela para o Rio, teve um dia em que Rawer chegou para mim e disse: Mamãe, por que eu sou diferente das outras crianças?

Eu perguntei:

- Como assim filha?

Ela disse:

-Elas têm a pele mais clara, são diferentes de mim!

Eu disse a ela:

-Filha, você não é diferente das outras crianças, você é igual a elas, apenas com uma cor diferente. Isso não faz você ser diferente, faz você ter uma diferença, entende. Lógico que ela não entendeu- diz Mika- e todos da plateia riem.

Ela continua:

-Filha, a diferença não é ruim, não é algo que a torna diferente dos outros. Está vendo aquelas flores ali? Elas são todas iguais? Pois, é, não são todas iguais, mas não todas bonitas sendo diferentes?

-Ahhhhhh, mamãe, entendi. A diferença faz é deixar mais bonito, né?

Quando Mika contou aquela história falando da filha dela, eu quase gritei da mesma forma que a filha. “Eu entediíiiiiii”, ainda bem que me segurei.

Eu fiquei pensando nisso o dia todo, foi aí que eu entendi que todos nós temos uma identidade, a sua cor não te define como melhor ou pior, apenas pessoas e suas diferenças, em casa somos todos diferentes, agora entendo minha mãe quando brigava comigo por eu não gostar do meu cabelo e desejar ter um igual ao da Vanessa, “a menina que todos sonham ser”, disse um dia para mamãe.

Agora, eu entendi, mas também, mamãe deveria ter falado das flores logo. Em casa nós temos muitas e de muitas cores e tamanhos diferentes. Acho que entendi, o que minha mãe dizia: eu posso dizer que eu sou uma jovem negra, e meus antepassados foram escravizados (mamãe diz que é assim que chama e não escravos, ela diz que eles não nasceram para ser escravos, foram escravizados).

-As pessoas estavam classificando minha filha como algo ruim, por ser Negra, porque você tem uma pele mais escura ou cabelo crespo você é classificado como algo de ruim, as pessoas

precisam ser descolonizadas, precisam quebrar esse tabu, esses padrões que tem nessa sociedade, que faz crescer o racismo.- diz Kina

A palestra acaba e vamos para casa, fico a noite toda pensando naquilo que Kina disse, ao amanhecer vou com Abla a praça para conhecer melhor a cidade. No caminho vejo pessoas dançando, crianças correndo e mulheres com suas roupas alegres e seus cabelos naturais ou com tranças, igual da minha professora no Brasil, e pela primeira vez eu vejo o meu povo vejo aquilo que Kina estava dizendo na palestra.

-Ai meu Deus -digo.

-O que foi? - diz Abla

-Nada, tia.

Foi preciso eu vim ao outro lado do mundo para perceber que eu precisava agir como negra precisava ser negra, e me amar assim, minha mãe, e minha professora já diziam isso, e eu nunca tinha entendido. Precisava tirar essa pele de branco, e vestir a minha pele Negra.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019-2020).

A produção enfatiza a construção da identidade da personagem Carolina e alguns dilemas da adolescente são transmitidos, principalmente os relacionados à sua identidade negra. É perceptível a quantidade de informações acerca do tema perpassadas na escrita do sujeito, entre elas, estão as nomenclaturas e suas noções quanto ao significado, como escravos e escravizados, a colonização “esses padrões que tem nessa sociedade, que faz crescer o racismo” (Trecho extraído do conto Identidade). E principalmente a noção da diferença, transmitida com uma leveza ao contrastá-la à noção de desmerecimento pela diferença que exclui, mas abordado do ponto de vista de que não somos iguais, mas híbridos e “a diferença não é ruim, não é algo que a torna diferente dos outros” (Trecho extraído do conto Identidade).

Além do que, com o exemplo citado para a abordagem requerida sobre diferença, traduz a noção com afeto e respeito, uma vez que todas as flores de Carolina, personagem fictícia, são dotadas de beleza, mesmo que belezas diferentes. Quanto à relação com o continente africano, tem-se um súbito entendimento da própria identidade, quando em Moçambique, ao visualizar a cultura negra de perto, nas danças, roupas e costumes do povo que habita o país que visita -“**cabelos naturais ou com tranças**, igual da minha professora no Brasil”(Trecho extraído do conto Identidade, grifo meu)-, percebe o que sua mãe e sua professora sempre falavam a ela, ou seja, era negra e “precisava tirar essa pele de branco” (Trecho extraído do conto Identidade) e vestir a sua pele negra.

É interessante notar o que Barbato e Caixeta (2011) enfatizam quanto ao posicionamento do sujeito na narrativa ser permeado pelo dialogismo. Dito isto, o artigo *Histórias de vida, identidade e memória* dos autores acima citados apresenta uma proposta metodológica para o estudo das relações entre memória e processos de



identificação por meio de histórias de vida, e mesmo que a narrativa de Zaíta seja ficcionada, percebe-se muitos nuances advindos da relação com o aprendizado anterior nos encontros afro-literários, uma vez que há, evidentemente, um diálogo entre as informações expostas e as dialogadas nos encontros.

Portanto, a evidência maior está na relação com as citações referentes ao sujeito pesquisador, a professora, e percebe-se que tanto a professora do encontro como a da ficção de Zaíta são as mesmas ou inspiradas para a criação literária, o que também pode se afirmar da própria Zaíta. A corroboração dá-se nas palavras finais, quando temos a enunciação de que “precisava tirar essa pele de branco, e vestir a minha pele Negra” (Trecho extraído do conto Identidade), ou seja, a utilização do diálogo traçado por sua professora (a dos encontros-eu) quando escreve seu texto *Em transformação*, lido para os alunos, em duas circunstâncias, e entregue à Zaíta para compor a sua organização escrita do livro *Negritude-Contos*.

De forma que, o meu diálogo, na premissa do dialogismo, traçado com Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas* provocou diversos outros diálogos, a saber, intrincados pelas, segundo Barbato e Caixeta (2011):

[...] relações entre história, memória e processos de identificação, estudando como indivíduos interpretam, em suas histórias pessoais, o fluir temporal, a mudança, o processo de migração, a construção do si- mesmo em suas narrativas de histórias de vida, as zonas de contato entre eu e o não eu. Nesse sentido, a experiência é um aspecto fundamental para a compreensão da atividade humana [...] possibilitando a produção de significados que relacionam as ações e eventos individuais a uma compreensão do todo. (BARBATO e CAIXETA, 2011, p.104)

A menção ao continente africano utilizado por Zaíta foi também relacionada na exposição das obras escolhidas pelo grupo composto pelos sujeitos Rose Dusreis, Esperança Garcia, Na Agontimé, por Nyame, e Amina.

Os sujeitos Rose Dusreis e Esperança Garcia apresentaram presencialmente e Na Agontimé via vídeo, exposto no telão do auditório. Seus livros escolhidos tratam de autoria negra de mulheres que estão revolucionando a literatura brasileira, *Olhos de Azeviche-dez escritoras negras brasileiras que estão renovando a literatura brasileira-contos e crônicas*, lido por Esperança Garcia e Na Agontimé, das autoras Ana Paula Lisboa, Cidinha da Silva, Esmeralda Ribeiro, Cristine Sobral, entre outras; e *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, com contos dos autores de Albertino de

Bragança, Boaventura Cardoso, José Eduardo Agualusa, Luandino Vieira, Luís Bernardo, Howana, Mia Couto, Ondajaki, entre outros.

Sobre a obra *Olhos de Azeviche*, o sujeito escolheu por apresentar algumas das autoras citando os contos e resumos de seus enredos, como exemplo transcrito abaixo:

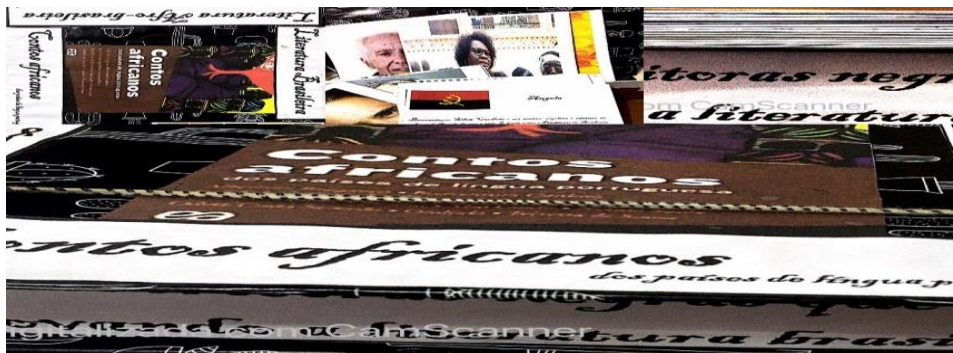
[...] **Olhos de azeviche**, que são contos e crônicas de 10 escritoras negras brasileiras, eu vou falar sobre cinco dessas escritoras, a primeira delas é Esmeralda Oliveira, ela é jornalista e co- diretora do projeto cultural quilombohoje, que visa dar visibilidade para a literatura negra brasileira, além de ser codiretora do projeto, ela é coordenadora da Antologia Cadernos Negros de 1979 [...] ( a aluna apresenta as autoras de seus livros) O livro conta as crônicas de como essas mulheres são fortes e que por serem negras, o preconceito que viveram por serem negras, pela vida pública. (Transcrição de um trecho da apresentação de Esperança Garcia)

Rose Dusreis também escolheu a mesma forma de apresentação da descoberta das narrativas de diversos autores africanos, de forma que expõe suas leituras da seguinte forma:

[...] vou falar sobre o livro **Os contos africanos dos países de língua portuguesa**. Esse livro ele fala de vários autores que eles ressaltam um pouco da vivência deles no lugar onde eles nasceram, e eles dizem que há sim coisas africanas, estilos musicais e várias tradições africanas no Brasil, mas que entre nós, brasileiros, nós não cultivamos nada que há de novo na África. A escrita é rica. Eu li o conto **Nós choramos pelo cão tihoso, Ondjaki** da Angola, no início não entendi bem, entendi que falava da leitura de um texto em que um cachorro morre, ai fui pesquisar e achei um outro texto, o texto que eles falavam, mas é de outro autor, e tinha na introdução desse livro, “diz que faz referência ao texto **Nós matamos o cão tihoso**, de **Luís Bernardo**, de Moçambique. E eles trazem nesses contos, a vidas de vários personagens e suas relações com a cultura africana de vários países do continente africano [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Rose Dusreis)

Portanto, demonstrando um empenho em resgatar o conhecimento acerca da escritura de autoria africana. Pontua-se também que o trio organizou uma exposição em conjunto, de forma que foi montada uma caixa coberta com fotos e expressões escritas referentes às obras lidas, além de dentro conter uns papéis estilo cartas com as biografias dos autores e fotos, como pode ser observado abaixo:

Figura 47 - Caixa com fotos-cards dos autores mencionados



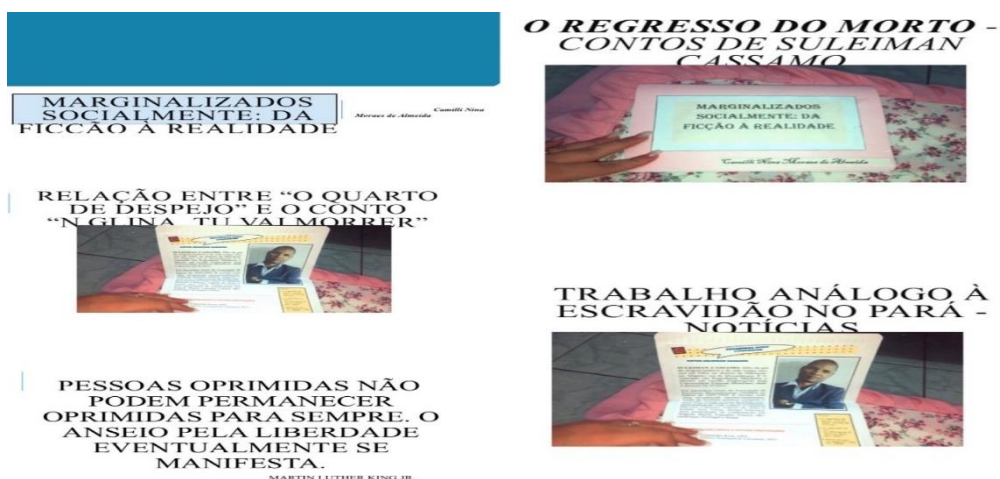
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

Além da descoberta das narrativas de diversos autores africanos acima citada, Amina escolheu para a sua leitura, entre outras obras, a de Suleiman Cassamo, com a obra *O regresso do morto*, que contém “[...] 10 contos e o autor **Suleiman Cassamo**, que é de um escritor e professor moçambicano, filho de pai de origem asiática e mãe ronga, é conhecido internacionalmente [...] e obra recebeu prêmio de patrimônio literário universal em 1994[...]” (Transcrição de um trecho da apresentação de Amina). E sobre a obra lida, o sujeito continua explanando da seguinte forma:

[...] e nesses 10 contos ele fala das mulheres moçambicanas e também ele fala um pouco dos exploradores de minas e o conto que eu escolhi foi *Nglina, tu vai morrer*, que fala de uma jovem que aos 16 anos foi lobulada, que é quando seu pai a obriga a se casar com um senhor em troca de algo. E essa jovem foi muito maltratada quando ela era casada com ele, ele a espancava e também era muito maltratada pela sogra que também morava com eles. E ela acordava com dores, só que ela não podia falar nada porque ela tava lá sendo obrigada a fazer os afazeres domésticos, ela fazia tudo. E também, além disso, ela era totalmente dele, e ela passou um bom tempo sofrendo muito, e no final disso tudo, ela se suicidou, que foi o fim trágico dela, ela fez isso para acabar com esse sofrimento todo. Uma relação entre Carolina Maria de Jesus e ela foi por as duas serem negras, e no livro as duas terem a linguagem informal. Nas Minas era muito pesado, a questão do trabalho, e também falei sobre os trabalhos análogos à escravidão, que são os trabalhos escravos no estado do Pará, e tem muitas ocorrências. E também tem os trabalhos que mostram lugares bem horríveis que as pessoas moravam e não tinham o que comer, água potável e... é isso. [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Amina)

Para complementar sua leitura, organizou um caderno expositor em que fez colagens de informações a respeito dos temas visualizados, e fez a exposição deste em slides com os tópicos referentes à sua organização para a apresentação. Como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 48 - Imagens do caderno expositor criado por A4 para a materialização de sua leitura



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

Portanto, por meio do conhecimento da literatura africana, iniciou-se uma valorização e resgate desta no contexto escolar, além do que, outras leituras foram realizadas por outros alunos, tais como *Americanah*, da autora nigeriana Chimamanda Adichie e *Os da minha rua*, de Ondjaki.

A obra de Cassamo, lida por Amina, toca na questão histórica híbrida, remetendo-nos ao colonialismo sem a referência explícita e o tratamento- a forma de trabalho pesado em que Nglina, personagem do conto, é submetida- fez com que Amina relacionasse a obra ao trabalho análogo à escravidão, citado no nosso 7º encontro ao assistirmos ao documentário *Menino 23, infâncias perdidas no Brasil* e termos o debate intermediado pela convidada Giovana dos Anjos Vilhena, pontuando a visão de colonização.

Além do que, a historicidade, mesmo que de forma indireta, é permeada em todos os contos, o que faz-nos relacionar os conteúdos lidos e apresentados por Amina às obras lidas por Kereema, Dandara, e Jarid de Jesus, que são *O Crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, a HQ *Angola Janga*, de Marcelo de Salete e *Rastros da resistência*, de Ale Santos, respectivamente.

A começar por *O Crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, romance histórico-policial que começa em Moçambique e vem parar no Rio de Janeiro, no Cais do Valongo, local onde foi porta de entrada de milhões de escravizados, e tornou-se patrimônio da humanidade pela Unesco em 2017.

Kereema organiza uma exposição da sua impressão de leitura de forma a pontuar aspectos da obra e resgatar o conhecimento acerca do *Cais do Valongo* e desse momento

histórico, além de nos informar também sobre a biografia da escritora, a qual nos é descrita da seguinte forma:

[...] **Eliana Alves Cruz**, ela é jornalista também, vem se destacando mais pela obra de ficção dela, que é inicialmente um romance que é a *Água de barrela*, que ela passou 5 anos na pesquisa, que foi sobre a história da família dela, desde muito tempo da escravidão, esse livro dela foi premiado em primeiro lugar pela fundação cultural de Palmares. Em 2016, ela entregou a edição 39 da série de cadernos negros, que era de poemas dela mesma. A influência que ela teve para escrever o crime do cais do Valongo foi a descoberta dos objetos encontrados nas escavações recentes, muitos estados chegavam por esse cais, que eram todos os artefatos que despertaram a criatividade dela para escrever esse livro. (Transcrição de um trecho da apresentação de Kereema)

Já com relação ao enredo também nos é pontuado que:

O livro é uma narrativa que acontece de modo intercalado pelas vozes de Nuno Alcantara, que era filho de português e mãe negra e Muana Lomué que é uma africana escravizada que ela veio de Moçambique. Todo de início, o meu livro fala sobre o homicídio de Bernardo que é o dono de uma hospedaria em ascensão social, ele era um comerciante que fez fortuna com contrabando de escravos e com a hospedaria perto do cais do Valongo que era onde os escravos eram trazidos para o Brasil. Muana Lomué sabia ler e escrever, só que ela escondia isso do seu senhor, porque era uma forma de ela se proteger, então ela narrava, contava sua história de vida, com um advogado inglês que ele tava tentando reunir testemunhos de escravos para tentar acabar com a escravidão, o livro ele tem como ponto forte, ele quer usar o crime do Bernardo como um plano forte para levar o leitor a conhecer a época e os costumes daquele tempo. Além disso, ele quer mostrar também as atividades exercidas no cais do Valongo que era onde separavam os escravos para a venda. (Transcrição de um trecho da apresentação de Kereema)

De forma que, para complementação da leitura e exposição, o sujeito trouxe o vídeo *Cais do Valongo-Porto Maravilha traz a história do Rio de volta à superfície*, disponível no canal “Cidade Olímpica”, no Youtube, e antes da exposição deste, faz as seguintes arguições:

Ela diz (a autora) que a história é o conhecimento do povo negro, ela fala que são tesouros descobertos e aproveitados por toda a nação, assim é possível observar o resgate da memória e a preservação da cultura do povo negro. O Cais do Valongo tem uma ligação muito forte com a escravidão no Brasil porque até meados de 1770, os negros eram trazidos do continente africano e desembarcavam na praia do peixe onde eram separados para a venda. Mas naquele tempo, a elite se incomodava com a presença dos negros, então foi daí que fundaram a nova legislação, e mandaram ele para o cais do Valongo, aí depois da chegada da família real portuguesa junto da elite, foi quando o cais do Valongo passou a ser mais frequentado por pessoas que queriam comprar escravos, isso porque a população do Rio de Janeiro duplicou mais ainda naquele período, que foi de 15 a 30 mil pessoas. E mesmo com a proibição do tráfico negreiro naquele tempo, em 1831, o cais do Valongo continuou sendo um dos principais pontos dessa atrocidade que era a compra e venda de pessoas trazidas a força da África. Nessa época, esse comércio era feito de forma

clandestina e em 1831, com a pressão da Inglaterra, o tráfico transatlântico de negros foi proibido, que foi quando o cais do Valongo foi fechado, só que mesmo assim, os traficantes, eles passaram a desembarcar em portos menos fiscalizados, aí mais de uma década depois, em 1843, foi feito um ateu de 60cm de espessura que foi no cais do Valongo para a construção de um novo implorador, que foi por motivo da princesa Tereza Cristina que foi a chegada dela, porque ela ia ser a futura esposa de Dom Pedro II. O Cais foi rebatizado e passou a se chamar O cais da Imperatriz. Em 2011, durante as escavações, foram descobertos dois encobridores, que foi o do Valongo e foi o da imperatriz, e lá, tinha uma grande quantidade de objetos e amuletos de cultos originários de cultura da Angola e de Moçambique. Agora o Cais está lá visível para todos nós nos lembrarmos de um período negativo na história do País, E o cais, hoje em dia foi substituído pelo Cais da Imperatriz como tentativa de apagar o quanto isso foi ruim para a nossa história. E tem um vídeo que explica mais sobre como está o Caís hoje em dia. (Transcrição de um trecho da apresentação de Kereema)

O sujeito interessa-se pela história e pesquisa com profundidade, e ainda declara que a leitura da obra e todo o conhecimento obtido é “bastante interessante porque ela deixou uma mensagem para os leitores do livro. Que falava assim: ‘Brasil, se olha no espelho e enxergue realmente quem você é, e se ame’” (Transcrição de um trecho da apresentação de Kereema).

Outra obra e autor de grande importância para a recuperação histórica do Brasil, lida e apresentada por Dandara, é a história do mais famoso quilombo do Brasil, tema da HQ *Angola Janga* de Marcelo de Salete, que propõe um novo olhar sobre a resistência negra de Palmares:

[...] Bom, ele fala sobre a escravidão africana, que ocorreu no século 16 e 17. Ele tem várias coisas sob um novo olhar da resistência negra de palmares. [...] É uma graphic novel, assinado pelo **Marcelo de Salete**, autor negro brasileiro e construiu a cena artística nacional e internacional através de reconhecimento de seus trabalhos em histórias em quadrinhos que são muito bons. Bom, nesse livro, Marcelo combinou muito bem na graphic novel com a história de Palmares. Esse livro e ele é fruto de um processo de pesquisa que durou em torno de 11 anos, bom Angola Janga tem uma aplicação de ficção e realidade, a construção dos personagens é impecável, eles são muito fortes, não se rebaixam. O escritor Marcelo de Salete, é incrível [...] a ficção é muito importante. E é a partir dela que a gente consegue imaginar como seria vivenciar os momentos. Marcelo trouxe isso de uma forma interessante e viva na ficção. O título, o livro antes conhecidos como Quilombo de Palmares, e significa “pequena Angola” e esse é o livro que fala sobre esses grandes quilombos do Brasil. (Transcrição de um trecho da apresentação de Dandara)

Figura 49 - Imagens dos slides criados por Dandara para a materialização de sua leitura



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

E ainda no sentido histórico, e no caso específico, resistindo ao apagamento da cultura da população negra, os sujeitos Jarid de Jesus e Kizzi falaram acerca da leitura da obra *Rastros de Resistência, histórias de luta, e liberdade do povo negro*, de Ale Santos. Na voz de Jarid de Jesus temos as seguintes pontuações:

[...] esse livro ele fala sobre diversas pessoas negras muito importantes na sociedade, que tiveram suas histórias apagadas, não fala só sobre negros e negras no Brasil, mas também negros e negras fora do país. Eu escolhi a *Nanny, a rainha da Jamaica*, ela tem o nome da professora. Não tem só ela, mas como vários outros. Bom pra quem não conhece a Nane, ela foi uma mulher negra, Jamaicana que sofreu muito e hoje é pouco falado nela [...]. Nanny simboliza força e resistência até os dias atuais, ou seja, foi a trajetória dela até desde o dia que ela nasceu até agora, pouco se fala sobre ela. Bom, quando nane era criança, ela foi vendida aos 7,8 anos, ela e seus irmãos, eram 4 irmãos, e ao passar do ano ela teve que superar isso, teve que ter muita coragem e força porém ela resistiu. Mas ao passar dos anos, Nanny fez muitas tentativas de fugir, porque ela foi vendida para trabalhar com cana de açúcar, então ela teve uma grande trajetória para conseguir isso. Mas, por sofrer tentativas de ataque, a comunidade prosperou. Liderando todos, a rainha nane começou a atacar plantações das redondezas para resgatar negros que eram mantidos escravos pelos colonizadores. Em 1976, Nanny foi homenageada a rainha da Jamaica, uma rainha do seu povo que foi homenageada com uma nota de dólar jamaicana. Escravos insurgentes sempre deixam marcas de histórias existentes que passaram a queimar no coração de outros rebeldes. Na Jamaica, uma mulher afrontou a escravidão, libertou, ela foi a rainha Axânti Nanny. Em 1736, Nanny sofreu uma emboscada feita contra o povo dela enquanto estava dormindo, nesse combate sangrento, a rainha morreu em batalha como uma verdadeira heroína jamaicana. Nane morreu mas deixou diversos corações vivos em nós. (Transcrição de um trecho da apresentação de Jarid de Jesus)

Malika traz a obra *Deus ajude essa criança*, da escritora norte americana Toni Morrison, a qual “foi a primeira autora a ganhar um prêmio Nobel de Literatura e uma das obras mais famosas foi O olho mais azul [...] e este livro que eu trouxe foi o mais

recente dela, mas infelizmente, aos 88 anos ela veio a falecer no ano passado”. Sobre a obra e a sua impressão de leitura, Malika continua a declarar que:

(...)e este livro conta a história de uma mulher chamada Lula Ann que desde a sua infância teve que conviver com o racismo, até sua própria mãe tinha nojo de tocar nela por causa da sua cor, e teve um marco muito grande na sua infância pois ela teve que participar de um julgamento que ela teve que testemunhar contra um abuso que ela presenciou, e era um homem que abusou de uma criança, esse homem era síndico do residencial que ela morava, então a vida dela já era difícil por ela ser negra e sofrer racismo e se ela acusasse o homem, ela seria expulsa do local, então a própria mãe dela aconselhou ela a mentir, acusar outra pessoa e foi o que ela fez, ela acusou uma mulher inocente apenas ter o reconhecimento de uma mãe que não a tratava como filha por causa da sua cor. Por esse lado, ela ficou feliz porque sua mãe sorriu para ela, pela primeira vez tocou a sua mão mas pelo outro lado, ela teve que conviver pelo resto da sua vida com o peso na consciência de ter injustiçado uma mulher inocente que teve que ser presa e viver em condições ruins. E também no livro conta sobre um romance que ela teve com um homem chamado brolin e quando ela cresceu, ela virou uma mulher rica, bonita, mas apesar disso, o racismo não se importa com a beleza ou com dinheiro, ainda assim ela sofreu racismo e também a história de muitas pessoas nesse livro, seus amigos, principalmente uma amiga dela que no fim eu vou citar porque achei muito importante. (...)Sobre a citação, no fim do livro, a Bride diz que está grávida e sua amiga fala: você está grávida, ouça o que eu digo, você está prestes a conhecer como o mundo é, como ele funciona e como a gente muda quando a gente é mãe, boa sorte e que **Deus ajude essa criança**. (Transcrição de um trecho da apresentação de Malika).

Esta obra se debruça sobre “o triunfalismo e o engodo produzidos pelo colorismo” (MORRISON,2019, p.37), sendo que a própria autora fala que escreveu sobre as falhas deste, sua arrogância e eventual destruição, além do que em *Deus ajude essa criança*, a “cor é ao mesmo tempo maldição e bênção, martelo e anel de ouro. Embora nenhum dos dois, nem o martelo nem o anel, ajudassem a fazer da personagem um ser humano digno de empatia” (MORRISON, 2019, p,78).

Diante da exposição realizada, Malika enfatiza que a leitura de autores e autoras negras ajudam a “formar um pensamento antirracista [...] além de aprendermos a respeitar o outro, independente da cor ou da raça dele”, de forma que se posiciona como em construção da identidade negra ao enegrecer que “antes eu me considerava morena, negra era uma palavra forte demais, mas agora eu me aceito e sou negra com muito orgulho” (Transcrição de trechos da apresentação de Malika).

A mesma conscientização dita anteriormente é percebida na fala de Omolara, ao dizer que “este projeto me ajudou muito, muiiito mesmo... e eu comecei a me aceitar e me amar de uma forma muito diferente e eu só tenho a agradecer [...]”; Omolara leu a obra *Amoras*, de Emicida, e Bamidele leu *O mundo de black power de Tayó*, da escritora Kiusam de Oliveira, ambos os sujeitos perceberam que as suas escolhas eram obras



infantis e decidiram ler a obra uma da outra também, e foi desta forma que tiveram a ideia de abordarem a produção afro-brasileira para crianças em formato de vídeo–resenha, em que assumem o papel de *booktubes*, que são “pessoas apaixonadas por leitura que, munidas de um celular ou de uma câmera, gravam vídeos e os postam no Youtube compartilhando suas opiniões sobre livros” (DANTAS, 2019, p. 241 ).

Ao produzirem o vídeo, também correlacionaram as suas vivências com a construção da autoestima negra, e a importância da representatividade negra, ainda mais necessária na infância. O vídeo foi exposto para os alunos presentes no auditório, mas as alunas não puderam participar, entretanto, Omolara falou acerca do assunto em outro vídeo explicativo, no qual comenta o tema das obras lidas, e um trecho é apresentado abaixo:

Para começar nos falamos sobre o livro [...] sobre a importância da literatura afro-brasileira para crianças que é um assunto que muita gente não conversa, e a gente nem vê muitos livros e nem muitas coisas na qual a gente possa se espelhar quando somos pequenos. Nós estamos muito acostumados a sempre ver um padrão de beleza desde pequenos, tipo nos desenhos animados a gente vê muitas meninas branquinhas, cabelo liso e tudo mais e nos não temos uma referência muito grande sobre cabelos cacheados , é muito difícil ver , claro que tem alguns desenhos e livros, mas que eles não são tão valorizados como deveriam ser, e eles acabam fazendo parte da formação da nossa identidade e uma coisa muito importante pra formação da nossa identidade é ter uma imagem. Nós nos espelhamos muito quando somos pequenos nas pessoas, tipo, personagens, desde pequenininho você assiste um filme e já quer ser um super herói a gente se espelha pra criar essa identidade e nós precisamos muito estar nos vendo na tv, nos livros e tipo, sei lá, nos conhecer mais entendeu? E a gente acaba desde pequenininho tendo aquele padrão, é eu falo isso por mim, sempre me espelhei muito na Barbie né, queria ter o cabelo liso, ser branquinha... nam nam.. e isso acaba machucando muito a gente, quando vamos crescendo porque às vezes a gente acha que não estamos sendo aceitas pela sociedade [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Omolara)

Sobre a obra e representatividade negra, Omolara pontuou que:

É uma coisa interessante que ele fala é que ele, na paternidade tenta muito trazer o que ele não teve quando pequeno, ele tenta explicar pra filha dele que ela é especial, que ela não precisa de igualar as outras meninas tanto que o livro Amoras ele fala que fez o livro a partir de uma coisa que aconteceu com ele e foi quando ele estava na casa da mãe e tava juntando as amorinhas do chão e disse pra ela que aquelas amoras eram doces e ela disse que pareciam muito com ela porque ela era “pretinha” e as amoras também e então a partir daí ele resolveu fazer este livro ele fala também que ele não tinha planos de fazer, mas através dessa experiência e pela infância dele não ter tido tanta informação sobre isso ele quis também fazer com que a filha dele entendesse e também que outras pessoas tivessem oportunidade e eu acho sinceramente que hoje em dia nos estamos tendo uma grande evolução porque antigamente não tínhamos tanta informação sobre isso e hoje em dia estamos tendo pouca, porém muito mais que antigamente e eu vejo que hoje a gente já se importa mais em saber e antigamente que eles não se importavam e ainda falavam que, tentavam esconder a história, né então, eu acho que já estamos tendo uma evolução muito

grande e que não devemos parar e eu quero fazer com que mais pessoas possam saber [...] ter uma pessoa com quem possamos nos espelhar e nem uma pessoa que nos ajude a nos aceitar do jeito que somos e nem todo tem aquela força de ir sozinho e se aceitar porque isso não vem muita das vezes, do nada acordei com vontade de mudar ,não, é através de pessoas que a gente se espelha e nos resolvemos que aquilo não é pra gente e vamos mudar e vamos conseguir e eu acho sim, que a gente precisa mais se ver na televisão, nas histórias e que a gente precisa espalhar muito mais isso [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Omolara)

A partir da leitura de uma obra, redimensiona-se os conhecimentos acerca da história lida e cria-se expectativa em aprender mais sobre, e por isso, Omolara pesquisou sobre o autor de *Amoras*, e descobriu, além da inspiração deste, outras obras infantis que tratam da representatividade, de forma a valorizar a autoestima. É nessa descoberta que Omolara e Bamidele unem-se para criar o vídeo-resenha.

Sobre a menção à autora Kiusam de Oliveira, temos transcrito o seguinte excerto da voz de Omolara:

[...] e o livro que fizemos o trabalho. o “Amoras”, o autor eu pesquisei algumas coisas sobre ele né, e ele deu uma entrevista explicando o porquê dele ter feito o livro, e ele que ele se espelha em uma mulher, autora e que ela fala pras garotinhas que não se viam nas representações dos contos de fada porque nós somos muito acostumados a ver princesas que são brancas e foi muito recente que veio aquele princesa da aaaah eu esqueci mas que ela faz aquele filme da Princesa e o Sapo que ela é negra, tem também a Moana que ela é negra e daí que viemos começar a ver as representações de mulheres e meninas negras e também ele diz que essa autora que fez o livro ..hummm... ela é a **Kiusam de Oliveira** ela é uma autora paulista ela escreveu “*O mundo Black Power de Tayó*” que é um livro muito bom já que estamos falando e tentando trazer mais isso e tentando trazer mais a cultura afro e ela fala e explica, é um livro muito bom eu até cheguei a ler. (Transcrição de um trecho da apresentação de Omolara)

Já na leitura de Asantewa, *Um Exu em Nova York*, da autora Cidinha da Silva, percebe-se a noção de alteridade dita por Petit (2004), a qual verifica o diálogo com o outro na relação texto, leitura e indivíduo, responsável pela construção de si mesmo, de sua identidade, descobertas formando sujeitos de seus destinos. Portanto, o diálogo com o outro toma sentido no texto e a possibilidade de observâncias pluriculturais pode levar ao conhecimento do outro e de si, o que propicia o respeito e isto constitui-se alteridade.

O exemplo de alteridade pode ser verificado na transcrição abaixo, em que o sujeito da pesquisa - após a leitura do conto *Exu em Nova York*, do livro com o mesmo título - declara que os nomes dos orixás citados no texto foram um assunto novo para ela, mas que a leitura da obra a levou a pesquisar sobre racismo religioso, o que ela também

não sabia da existência, entretanto, traça um olhar de respeito para o novo, o desconhecido e para o outro, ao afirmar que:

A gente que é cristão, a gente olha para um Deus e a gente quer que ele nos escute, que ele nos ajude quando a gente precisa, igual as pessoas que oram para um orixá, as pessoas que oram para um orixá, elas também, quando elas precisam também clamam por eles, pedem uma saída, e a gente não conhece bem essa cultura e tem muitas pessoas que acabam julgando, mas não deveriam, pois todos devem respeito, em questão da religião, entre outras coisas também, né... (Transcrição de um trecho da apresentação de Asantewa)

E decide por, assim como Amina, também elaborar um caderno expositor e pesquisar sobre as divindades citadas no conto, além de ressaltar também as frases do conto que mais lhe chamam a atenção, ressaltando os possíveis significados. Como pode ser visualizado na sequência:

Figura 50 - Imagens do caderno expositor criado por Asantewa para a materialização de sua leitura



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2020).

Na maior proporção dos testemunhos expostos vê-se a autoidentificação do próprio pertencimento racial sem constrangimentos, além do aumento da consciência de que a branquitude não significa superioridade e nem negritude, inferioridade, mas sim representação de identidades. Esses conceitos são pungentes na exposição de Adichie Ribeiro, expostos a seguir. Antes disso, é preciso constatar que o sujeito leu duas obras de cunho teórico, *O Perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie e *O Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro.

É pertinente ressaltar que, para a aluna Adichie Ribeiro, o projeto o proporcionou “um olhar crítico e esclarecedor sobre o racismo”, e este evidencia a formação da autora

lida com as seguintes informações de que “ela é mestre em filosofia política pela UNIFESP entre 2018 ela integrou a lista das 100 pessoas mais influentes negras com menos de 40 anos e seus livros foram publicados na França e eventualmente são preparadas edições em espanhol e italiano”(Transcrição de um trecho da apresentação de Adichie Ribeiro). O sujeito também escolhe por apresentar a obra *Pequeno Manual Antirracista* com as impressões e aprendizados transformados:

[...] **Pequeno Manual Antirracista**, e ela fala muito sobre...que não basta se autoafirmar um racista, é preciso a gente ser antirracista. E ela fala que a importância é o que nós estamos fazendo ativamente para combater o racismo, no livro ela afirma que o objetivo do pequeno manual é apresentar alguns caminhos de reflexão. Ela adequa discussões importantes de diversos autores e autoras sobre o tema e uma coisa muito interessante é que no final do livro ela dá sugestões de autores negros e obras, fala da biografia de alguns autores que ela cita no livro dela, e no final do seu livro, ela retoma a importância de ser antirracista. Ela fala: “pessoas brancas devem se responsabilizar pelo sistema de opressão que as privilegia continuamente e que pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los e que ambos estimulem a construção de práticas antirracistas.” É isso que ela sempre exalta, que você não pode se autoafirmar não racista. Isso é uma luta de ambos, pessoas negras e pessoas brancas. Nas ideias dispostas ela destaca alguns pontos como informar-se sobre o racismo, que é saber reconhecer quando acontece um racismo de forma indireta que é o racismo velado, e deixar de enxergar a negritude como um povo subalternizado e inferior, e valorizar a personalidade da cultura negra. Ela também fala sobre reconhecer os privilégios da branquitude porque os brancos sim são privilegiados por serem brancos, e ela fala também de apoiar políticas educacionais afirmativas, ela fala que a lei de cotas para universidades federais em 2012 foi uma grande conquista para os negros e ela também nos encaminha para apoiar candidatos que defendam políticas públicas efetivas e transformadoras. E ela fala também pra você questionar a cultura que você consome. Ela coloca numa pauta do antropólogo **Rodney William** que ele afirma que a apropriação cultural não é sobre você usar ou deixar de usar algo, mas sim sobre o dilema de raça superior que dispõe de suas produções culturais e até de seus corpos. Ela também fala sobre a importância de combater a violência racial, ela fala que em de 2017 a 2018 houveram 553 mil pessoas mortas no Brasil e lembrando que a vítima preferencial tem pele negra e que é essencial apoiar as iniciativas e comparecer a eventos e manifestações que visam questionar o modelo puritista e combates abusos por parte do estado. Ela também fala sobre a importância do feminismo negro porque no início, ela era um feminismo elitista, tinha predominância de mulheres brancas de classe média e faltou atribuições das lutas negras e por isso que no fim da década de 1970, começou o feminismo livre, as lutas das feministas negras associa a igualdade do seu lugar ao lugar das mulheres brancas, não só os seus direitos iguais aos dos homens mas também para colocar os seus direitos e nivelar o lugar delas ao das mulheres brancas e ela fala que no site tem uma frase muito chocante que é bastante preocupante que mulheres negras nem sequer conquistaram liberdade quando em comparação com outros indivíduos do seu próprio gênero. É importante que a luta feminista negra ainda maior, já que se associa contra o machismo e contra o racismo [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Adichie Ribeiro)

A aluna se posiciona acerca de conceitos anteriores, sabidos antes dos encontros afro-literários, e demonstra sua posição enquanto sujeito que ressignifica e se coloca como parte da luta antirracista, uma vez que, segundo o sujeito, em diálogo com a leitura realizada:

[...] o negro reproduz o racismo gerado pela branquitude que tem o dever de reconhecer quem são responsáveis pelo sistema de opressão existente a décadas. O racismo enraizado atua diretamente também, então é importante reconhecer o racismo quando ele é indiretamente. E que quando você fala frases do tipo não sou tuas negras, nasceu com o pé na cozinha, cara de bandido. É preciso entender que piadas racistas são um crime e que você não vai deixar de ser penalizado porque é algo relacionado à humor, você será penalizado porque é crime. E que nunca ao falar sobre o racismo, nunca comece falando que não é racista com um motivo, ter amigos ou familiares negros não te torna menos racista ou não racista e também uma pauta que eu aprendi aqui no encontro literário sobre racismo inverso, se ele existe? A resposta é não, porque não te priva de coisas que normalmente você tem ao ser branco, as pessoas brancas sofrem outros tipos de preconceito o que é diferente do racismo. (Transcrição de um trecho da apresentação de Adichie Ribeiro)

Ao final da exposição anterior, Adichie Ribeiro, a fim de informar ao auditório as noções de racismo e preconceito, põe um vídeo em que passa a cena de uma novela, e ainda segundo o sujeito na emissão de sua própria voz, temos a seguinte explicação ao público:

No vídeo ela fala que não foi preconceito, foi racismo, porque tem uma diferença muito grande entre o preconceito e o racismo. O preconceito é uma opinião que você tem antes de conhecer ela, e o racismo é a crença de que existe uma raça superior a outras raças, é uma grande besteira, pois na espécie humana não podemos dizer que existam raças, cor de pele, a forma do nariz o tipo de cabelo, nada disso é suficiente para estabelecer diferentes tipos de raças entre os seres humanos que biologicamente são iguais em quase tudo, então porque são tratados de forma diferente. A luta antirracista é uma luta por respeito a humanidade do negro porque o branco é visto com respeito e o negro também deve ser, que ambos sejamos antirracistas. [...] (Transcrição de um trecho da apresentação de Adichie Ribeiro)

É crucial ressaltar que pessoas transformadas conseguem transformar outras, ou tentam, e o pensamento de muitos dos que participaram dos encontros já estão transformando outras pessoas. Como afirmado anteriormente, o último encontro ocorreu em março de 2020, portanto, os alunos já estavam no ensino médio, e nessa preparação para a nova etapa, não mais aluna da escola de E.F Eurides Santana, Adichie Ribeiro mencionou nas redes sociais sua participação nos encontros e o contato com a obra de Djamila Ribeiro e com o feminismo negro, e ressaltou: “quero deixar evidente a falta de debates e de atividades que desenvolveriam conhecimentos sobre esse assunto nas escolas e até mesmo em casa. A luta contra o racismo não é somente do negro, mas sim de todos,

inclusive aqueles que o enraizaram” (Anexo J – postagem completa de Adichie Ribeiro abordando sua leitura de forma crítico-reflexiva).

E já no dia a dia de uma nova etapa, no ensino médio, em outra escola e outro contexto, a aluna participou de forma direta de um grupo denominado ETC e TAL, cujo o objetivo é abordar diversos temas, entre eles o racismo, como está descrito no material criado para a divulgação, exposto nas imagens abaixo:

Figura 51 - Material de divulgação do Projeto ETC e TAL, o qual a aluna participou no Ensino Médio



Fonte: Arquivo cedido pela aluna sujeito da pesquisa (2020).

Figura 52 - Reunião Projeto ETC e TAL



Fonte: Arquivo cedido pela aluna sujeito da pesquisa (2020).

A contribuição desta pesquisa passa, portanto, pela resignificação da identidade negra, uma vez que pontuamos a necessidade da leitura de autores negros, entretanto, sendo importante ressaltar que:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (RIBEIRO, 2019, p.65)

E segundo outra voz importante para a construção deste estudo:

Se a literatura é um instrumento privilegiado para atingirmos a melhor compreensão de nós mesmos e dos outros, ela só realizará esta destinação se usar como matéria-prima a vivência fundamental de cada um que, no caso do negro, se traduz pela experiência essencial de ser negro em um mundo de brancos.” (BERND, 1988, p. 87)

A abordagem já se iniciou comprovadamente necessária, pois os próprios alunos contestavam que a história fosse contada apenas por quem exercia o poder e desejavam por conhecer mais sob a perspectiva dos excluídos, uma vez que, ainda na sondagem diagnóstica, ressaltaram: “[...] é muito importante nós estudarmos a história de quem praticamente levantou o país no qual vivemos hoje, e não estudar apenas como ele foi construído e sim quem o construiu” ( Transcrição de um trecho da entrevista de Amina).

O apagamento da produção dos saberes negros acentua a desvalorização e/ou o próprio desconhecimento sobre a cultura negra, e podemos afirmar que outra grande contribuição dessa pesquisa vem a contribuir para minimizar essa constatação, mesmo que seja de em pequena escala. Entretanto, em se tratando de identidade sabemos que as relações são permeadas pelas relações de poder, e ter consciência da subalternização é um ponto de partida. Kwame Anthony Appiah, filósofo ganês, em um projeto realizado para o Fronteiras do pensamento (site que foi projetado em 2006, na cidade de Porto Alegre, com o objetivo de oferecer uma ampla compreensão das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas do mundo contemporâneo), no vídeo intitulado *Racismo No Brasil: o primeiro passo* diz que:

O Brasil é um dos lugares onde acho que as pessoas de fora conseguem ver coisas que os de dentro não veem. [...] “Bem, nos EUA nós ao menos sabemos que temos um problema racial, não é? Para começo de conversa, nós admitimos que temos um problema”. Uma vez que se admite a existência de um problema, é possível fazer algo. Parte do problema no Brasil, eu falo como alguém de fora, mas parte do problema no Brasil, me parece, é que por muito tempo as pessoas simplesmente não admitiram que havia um problema. Assim, os negros eram mandados para o elevador de serviço do prédio, mesmo que alguns deles fossem advogados. E ninguém, a não ser eles, percebia isso. E seja o que for que explica isso... por ora, não vamos nos preocupar se devemos chamar isso de racismo ou não, mas, seja qual for a explicação, isso é um problema. É algo a se pensar. Não há motivo... Se devemos ou não ter um elevador de serviços já é outra questão, se há por que ter um elevador apenas para os empregados... essa é uma questão diferente. Mas, se você tem um, certamente o modo de diferenciar quem usa um

elevador e quem usa o outro não deve se basear em critérios de raça. (APPIAH, 2018)

Essa não admissão do problema dificulta a abordagem acerca dele, uma vez que muitos não o veem, e por isso, não é ao menos discutido. E esta posição dificulta os processos de conscientização do próprio sujeito negro, que não desce aos infernos da descoberta, para que suas mentes, olhos e ouvidos estejam atentos e descolonizados, pois pensar, ver e ouvir o que não percebíamos passa pelo momento da dor, e esta descoberta é a própria metáfora da descida aos infernos.

Ouvir a mensagem de minha aluna, a qual não pode estar presente, mas não deixou de enviar sua percepção de leitura me deixou um tanto mais certa de que estou correndo a minha corrida traçando um caminho para a educação antirracista, a mensagem em questão diz:

Eu só quero falar que este projeto me ajudou muito, muito mesmo que esse projeto foi maravilhoso, sinceramente, Prof.<sup>a</sup> obrigada por tudo, obrigada por ensinar a gente e eu fico **muito feliz que a senhora também, não só a gente, mas que a senhora também passou a se aceitar mais** [...] e que a gente possa cada dia mais levar o que nós aprendemos pra outras pessoas e pra que elas possam também aprender assim como a gente a serem pessoas melhores e seres humanos melhores [...]. (Transcrição de um trecho da apresentação de Omolara, grifo meu)

Tal enunciação fez-me verificar que eles sempre se importaram com a minha luta, que se tornou a deles, negros e brancos, e lutaram e continuarão lutando, cada um no seu espaço, para que as escrevivências de outras pessoas negras e brancas sejam diferentes das nossas, e de muitos homens e mulheres que travaram e continuam travando batalhas contra uma estrutura que se diz para todos, mas segrega. A mudança precisa de muitos fatores para que seja concretizada, mas um livro e pessoas predispostas a sonharem já fazem bastante, que a leitura seja sempre “uma fuga para a realidade” (PERISSÉ, 2006, p.60), a fim de aprimorar o humano que reside em nós (RITER, 2013).



## Considerações Finais

Iniciamos esta pesquisa a partir do meu processo de identificação cultural com reconhecimento da minha identidade negra, e do desejo de que os encontros literários, já existentes em minha prática, fossem mais do que leitura literária em seus aspectos mecânicos, e sim mais formas de proporcionar e dar espaço à vozes sempre esquecidas e estigmatizadas.

Desta feita, o presente estudo de intervenção nasceu com o objetivo de propiciar condições para a construção da identidade da população negra na atualidade, a partir da leitura de obras de autores e autoras negras, visando a valorização da cultura, história e empoderamento dos mesmos, além da promoção do compartilhamento de uma cultura antirracista.

Para tornarmos essa meta uma concretude de ação, desenvolvemos e aplicamos o projeto de intervenção “Encontros afro-literários - Meu mundo, nosso espaço em transformação”, o qual se baseou em encontros com conversações, apresentações e diálogos sobre o tema em questão e que ocorreram no período de 13 de junho a 13 de setembro de 2019, e encontro final em março de 2020, totalizando a aplicação de 10 encontros.

Para realização deste, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: possibilitar a interação-texto-leitor a partir da leitura literária de obras com vistas a aspectos concernentes à realidade social da população negra no Brasil; perceber a construção da identidade como instrumento político; fomentar discussões sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, com vistas à valorização da cultura/história negra.

Nesse sentido, escolhi obras que descolonizaram minha mente e me despertaram para a conscientização crítica a respeito de mim e do outro, enquanto sujeito ou não sujeito, pessoas à margem na sociedade. Foram com tais critérios que selecionei as obras “O quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus; “Insubmissas lágrimas de mulheres”, de Conceição Evaristo, “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” de Jarrid Arraes, além dos documentários pertinentes ao debate de raça, preconceito, racismo, colonização e estereótipos acerca da cultura negra e do povo negro.

Os encontros afro-literários proporcionaram uma crescente em aprendizados, conhecimentos acerca dos temas acima dispostos. No primeiro encontro - a introdução - os alunos se sensibilizaram com os poemas que retratavam a visão do negro acerca do

racismo sofrido, participaram da atividade e se mostraram mais abertos ao diálogo após o compartilhamento do texto de minha autoria, e o ato de lê-lo fez com que se iniciasse a quebra da dificuldade de interação que os alunos demonstravam ter e todos os professores, de todas as disciplinas, alegavam ser uma constatação verdadeira.

No segundo encontro, os alunos mostraram-se entusiasmados em conhecer Carolina Maria de Jesus, e participaram ativamente do diálogo traçado, que, a princípio, pela dificuldade de interação, foi uma participação retraída, mas assim que relacionaram a obra com algumas vivências suas ou de outras pessoas, iniciaram um contato mais próximo com a obra e com a autora, e de fato, muitos se sensibilizaram e começaram a abordar a narrativa sob o ponto de vista de alteridade.

O terceiro encontro foi revelador para os alunos, e à medida que as perguntas respondidas no primeiro encontro foram transformadas em gráficos e expostas para eles, os mesmos se aperceberam da falta de empatia pelo outro e o quanto os seus próprios discursos seguiam distantes da prática no que diz respeito ao preconceito racial.

No quarto encontro, eles conheceram a autora Jarid Arraes e se questionaram criticamente a respeito do silenciamento das mulheres apresentadas na obra *Heroínas Negras Brasileiras - em 15 cordéis*.

No quinto encontro, após assistirem ao vídeo “O perigo da história única”, os alunos sentiram-se à vontade para expor suas vivências, e a descolonização de mentes, enquanto mudança decorrida de conhecimento, era visível no compartilhamento destas impressões.

No sexto encontro conheceram a autora Conceição Evaristo e a leitura dos contos e o conhecimento acerca do tema escrevivência relacionado às leituras realizadas fez com que visualizassem formas diferentes das suas vivências ou formas idênticas, e se mostraram calorosos e empáticos uns com os outros. Era a literatura sendo um fazer humano, como ressalta Cuti (2010).

No sétimo encontro viram a ficção sendo realidade ao assistirem o documentário “Menino 23, infâncias perdidas no Brasil”, e mostraram-se interessados nas questões pertinentes ao documentário, sendo atentos ao ouvir a especialista convidada e taxativos ao realizar suas indagações.

No oitavo encontro, a realidade foi ainda mais tácita, uma vez que eles escolheram a convidada para que falasse com eles sobre as suas vivências em uma pele negra. A convidada expôs sua trajetória de vida e eles se mantiveram entusiasmados em ouvir

outras vozes; a partir deste momento dialogavam a respeito do racismo, do preconceito e da discriminação vistos na mídia e na realidade de forma mais constante, as dores das pessoas foram vistas por eles e trazidas para o diálogo, ou mesmo suas dores e vivências foram compartilhadas e enfrentadas.

No nono encontro eles demonstraram suas impressões a respeito da obra “O quarto de despejo”, e aproveitaram a atividade elaborada para realizarem perguntas, emitirem opiniões e contribuírem para o entendimento do colega quando algo não tinha sido entendido pelo outro. Foi um entrelaçar de conhecimentos.

Foi partindo deste pressuposto que o entrelaçamento da literatura de autoria negra se deu, ou seja, na perspectiva de ressignificação de como percebemos a população negra na sociedade, a fim de que os alunos pudessem conhecer e valorizar a cultura, história de quem sempre foi subalternizado, silenciado. Contudo, em sua implementação inicial, o projeto restringiu as leituras à autoria negra feminina, mas como o espaço sempre foi de diálogo, os alunos, enquanto sujeitos da pesquisa, trouxeram para a discussão outras vozes, outros saberes senão pelas vozes femininas, e o projeto foi, em certa medida, modificado, uma vez que, a intenção principal era discutir sobre a necessidade de ouvir as vozes que estão ao nosso redor, mas que nunca tiveram oportunidade de serem escutadas, pois fomos ensinados a ignorá-las.

O Encontro Final derivou dessa vontade de ler e ouvir outras vozes negras, e foi o encontro mais relevador da descolonização de mentes. Os alunos organizadores e participantes desse momento final, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, se mantiveram firmes, compareceram e revelaram tanto de si e de suas transformações durante o encontro que, se fosse apenas um revelando seu processo de identificação cultural ou apenas um expondo ser mais empático com o outro, já teria valido a pena. Para tanto, a importância da abordagem das temáticas étnico-raciais em sala de aula, como contribuinte para a construção da identidade dos alunos e das alunas negras, se fez e faz-se importante, a fim de que os estereótipos negativos construídos ao longo da história em relação à população negra, e que incidem sobre os demais aspectos das relações sociais fossem discutidos e quebrados, de modo a alicerçarem a identidade negra sob valores positivos.

Para tal ação, acreditamos que o espaço de aprendizagem deve pensar o letramento como uma prática social, por isto Street (2014) oferece fundamentação teórica a respeito da perspectiva sociocultural de letramento, ou seja, modelo ideológico, o qual tem a

noção de que o próprio letramento varia com o contexto social, na medida em que existem múltiplos letramentos, por isso, adotou-se nessa pesquisa a abordagem de um letramento como plural, interligado social e individualmente na prática da linguagem, e esta prática concentra-se, pois, em meio à complexidade da vida moderna.

E ao avançar nas questões propostas dos letramentos sociais, o modelo ideológico visualiza as práticas letradas como produto da cultura, da história e dos discursos, foi nesse campo de entrelaçamento das questões complexas como poder, identidade e práticas culturais em perspectiva transcultural que relacionamos a teoria de Street (2007 e 2014) aos conceitos dos estudos da cultura (HALL, 2003, 2019; BHABHA, 2013; FANON, 2004; SILVA, 2019, entre outros), uma vez que não se concebe em separado os Letramentos Sociais, Culturais e Literário, entremeados, pois às relações ideológicas e de poder.

Nesse sentido, acreditando na potencialidade da Literatura Negra como parte de nosso objeto de estudo, concebemos que, embasados em questões ideológicas na perspectiva cultural, ela possa interferir e modificar o comportamento do ser humano. Consoante a esse pensamento, Compagnon (2009, p.48) considera a possibilidade literária de conexão com o outro. Portanto, considerados sob a perspectiva da humanidade, traçamos um diálogo que acontecia não apenas nos encontros afro-literários, mas em nossa relação no contexto escolar como um todo. E o que era tão somente sussurro, começa a ser uma prática descolonizadora em contestar a hegemonia, a única voz, como enfatiza Adichie (2019).

Na voz de Adichie Ribeiro (após ler a obra “Pequeno Manual Antirracista”) “a luta antirracista é uma luta por respeito a humanidade do negro, porque o branco é visto com respeito e o negro também deve ser, que ambos sejamos antirracistas”. Isso quer dizer que a questão do racismo não é uma problematização relativa apenas aos negros, mas de todos. Nesse sentido, novamente foi usada a fala de um sujeito da pesquisa para consolidar os resultados desta, de forma que a abordagem do projeto de intervenção tentou ressignificar dois pontos de vistas: o primeiro deles foi “refutar a ideia de um sujeito universal - a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos” (RIBEIRO, 2019, p.33), ou seja, a possibilidade de descolonizar nossas relações e envolver o aluno-sujeito branco para relações raciais.

Nesse sentido, a ressignificação do segundo ponto de vista mencionado faz referência à contestação da teoria da democracia racial propagada em ideias e ações, teoria esta que, dificulta a libertação, a autoafirmação necessária, e faz com que a voz de uma categoria étnica seja historicamente subalternizada e que muitos destes não saibam da própria subalternização.

Sobre isto, Fanon (2008, p.26) enfatiza que “há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer.”, entretanto, a “maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos.”. A busca pela voz perpassa a identidade em construção em como o homem e como a mulher devem ser vistos em sua humanidade, nem a adoração ao preto, nem a execração, trata-se de liberdade, sem a existência dos dois campos, o branco e o preto, em contrastes.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, transformaram não apenas suas partes estéticas negróides expostas com mais amor, mas suas mentes menos racistas e abertas ao outro e à diversidade, a empatia de visualizar o outro, demonstrando conscientizações reais por uma educação antirracista. E segundo Appiah (2018), o “Brasil deve ao menos tentar identificar qual é a questão, e isso implica permitir que as pessoas negras digam qual é a sua impressão.”. E se perceber racista ou reproduzindo ideias racistas, e ter a noção da subalternização já nos faz dar o primeiro passo para a descolonização de mentes.

Outro dado relevante quanto ao alcance dos objetivos deste foi o envolvimento com a leitura literária, em especial de autores negros, além do que foi criado um espaço solidário de conhecimentos e escuta, principalmente na relação com o outro, consigo e na valorização da cultura negra. E como já enfatizado, a leitura literária, nesse viés, “democratiza o ser humano por que traz para seu universo o estrangeiro, o excluído, e assim nos torna menos preconceituoso, menos alheios às diferenças” (SOARES, 2008, p.31-32).

Muitos foram os resultados positivos desta pesquisa, e para citar mais alguns, incluo a inserção do projeto no PPP da escola, de forma permanente, com complementação de acervo infantil com atividades metodológicas que visam abarcar desde às séries iniciais ao nono ano da escola Eurides Santana, como uma das possibilidades de se considerar as leis vigentes.

Além do que, os próprios alunos começaram a indagar a falta das abordagens étnico-raciais na instituição. E, em suas novas escolas, já iniciaram ou estão participando

de projetos semelhantes, promovendo a quebra de estereótipos, e ressignificando conceitos, é o que enfatiza Omolara quando enuncia : “eu às vezes na escola nova, eu me pego às vezes falando do projeto às vezes eu estou conversando com colegas minhas e começo a falar do projeto que a professora fez então isso muda mesmo a gente , muda a forma de pensar de agir e pensamos mais no que vamos falar”(Transcrição de trechos da apresentação).

Ainda em parceria, na medida em que íamos descobrindo a literatura negra juntos, foi importante a possibilidade de escolha em meio à várias obras, e os diálogos traçados acerca destas, nos constituíram como humanos capazes de escutar, sentir o outro, e na mobilização do senso crítico do aluno, e assim, este aumentou suas ferramentas para tornar suas questões sociais em literatura.

E para alguém que se tornou negra há menos de dois anos, ter a escrita alternando entre primeira e terceira pessoa, argumentação em busca de ressignificados das significações, decisões e encaminhamentos entremeados de sentimentalismos é a prova concreta de que este estudo é carregado de movências e deslocamentos no percurso da formação de minha própria identidade, ou identidades, pois outras vieram arraigadas à identidade negra, mas todas elas se interseccionam para dar mais espaço às vozes das margens, a fim de descentralizar o ensino hegemônico eurocêntrico e gerar questionamentos acerca de sua predominância.

Por fim, é importante ressaltar que as leituras escolhidas, sejam áudio, vídeo ou livro impresso, nos possibilitaram, a mim e a meus alunos, novas visões acerca de nossa identidade. Os encontros possibilitaram uma imersão na Literatura Negra para uma troca de experiências e vivências, muitas destas transformadas em conhecimento, e outras em amor, amor pelo livro, pela leitura, pela diferença, e pelo próximo. E também na forma de enxergar o outro e a si próprio. Para quem acredita em encontro sabe que as coisas e a situações podem mudar a partir de um. O poder de olhar para outro com respeito transforma a nós e as nossas vivências. Agindo em prol da educação antirracista, continuarei orando: “Deus ajude essas crianças!”.

## Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu. -1ªed. - São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ALVES, Maria Cristina C. Lavrador. **Leitura colaborativo-crítica**: a leitura como ato social e político. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 143-150, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero21.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2019.
- ANJOS, prof. Dr. Rafael Sanzio Araújo dos. **Cartografia da diáspora África- Brasil**. Revista da ANPEGE, v.7, n.1, número especial, p.261-274, out.2011. Disponível em: <ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Racismo no Brasil: o primeiro passo**. Entrevista cedida à Fronteiras do Pensamento, *youtube*, 2018. Disponível em < [https://youtu.be/C\\_jP6uU\\_FA](https://youtu.be/C_jP6uU_FA)>Acesso em 30 de março de 2020.
- AZEREDO, Mônica Horta. **A representação de si e do outro nas falas de Carolina Maria de Jesus e Estamira**. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (orgs.). Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea. Vinhedo, Editora Horizonte, 2011.
- BARBATO, Silviane; CAIXETA, Juliana Eugênia. **Histórias de vida, identidade e memória**: uma proposta metodológica. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da(orgs). Estudos de identidade entre saberes e práticas. - Rio de Janeiro: Gramound, 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. - Brasília: Liber livro Editora, 2007.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988b.
- \_\_\_\_\_. **Literatura negra**: racismo e defesa de direitos humanos. Revista de mestrado em letras da UFSM (RS) janeiro-junho de 1998. < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169856/000311934.pdf?sequence=1> >Acesso em 27 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. **O que é negritude**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988a.
- \_\_\_\_\_. (org) **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG):Letramento: Justificando, 2018.
- BEZERRA JUNIOR, Heleno Álvares. **Para além do trauma intransponível**: novas reflexões sobre a diáspora em ficção contemporânea. In: OLIVEIRA, Paulo César;

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. /tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves.- 2.ed.2ªreimpressão-Belo Horizonte:Editora UFMG, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

BRASIL, 2017. **BNCC-Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

BRASIL, s/d. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 30 de março de 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4 ed. 7. reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**-25ªed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes (org). **Diásporas e deslocamentos: travessias críticas**.-Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**;2003<<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/identidade-e-cultura-no-brasil-2018.2/dez-licoes-sobre-os-estudos-culturais/view>> Acesso em 27 de julho de 2019.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** –Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORONEL, Luciana Paiva. **Escrita e Moradia em Carolina Maria de Jesus e Virgínia Woolf**. In: ARRUDA, Aline Alves [at al.]. Memorialismo e Resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores: reflexões e dicas para uma mediação eficaz**.-São Paulo:Editora Senac São Paulo, 2019.



DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais-da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003**. In: MEC, SECAD, Secretária de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Vol.37-num.102- Dezembro de 2014. DOI 10.14277/2037-6588/29p. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>> Acesso em 02 de abril de 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. -Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. -1.ed.- Rio de Janeiro: Pallas : Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. “Em nosso país, o que é excepcional é não sofrer racismo”. Entrevista cedida à CTXT, 07-03-2018. Trad. Cepat. IHU- Instituto Humanitas unisinos. 09 de março de 2018. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/576786-em-nosso-pais-o-que-e-excepcional-e-nao-sofrer-racismo-entrevista-com-a-escritora-conceicao-evaristo>> Acesso em 30 de março de 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira, - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. ampliada. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Shirley. **As trovas burlescas de Luiz Gama: a afirmação da identidade negra na literatura brasileira / Shirley Ferreira**. – 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: < [www.cesjf.br › mestrado-em-letras-dissertações › file](http://www.cesjf.br/mestrado-em-letras-dissertacoes/file)> Acesso em 30 de março de 2020.

GAMA, Luiz. **Trovas burlescas**. -São Paulo: SESI- SP editora, 20016.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11ª.ed- 4ª reimpressão. Petrópolis, RJ:Vozes,2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu as Silva e Guacira Lopes Louro. -12. ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**-Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **O quarto de despejo**: diário de uma favelada.10ªed. -São Paulo: Ática, 2014.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno de si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2003.

JUNIOR, Plínio Carlos Souza Corrêa; SOUZA, Emilene Corrêa; BERND, Zilé. **A antologia de poesia afro-brasileira e a educação básica**. La Sallae- Revista de educação, Ciência e Cultura. v, 15.n.2.jul. dez.2010. Disponível em: <[https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/artigos/revista\\_la\\_salle/Aguardando\\_liberacao\\_direitos\\_autorais/2010\\_v15\\_n2/pcscjunior.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/Aguardando_liberacao_direitos_autorais/2010_v15_n2/pcscjunior.pdf) >Acesso em 30 de março de 2020.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane (org.). *Perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. Editora Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LIMA, Carina Bertozzi. **Literatura negra-uma outra história**. Terra roxa e outras terras-Revista de Estudos literários. Dez de 2009<[http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf)>Acesso em 27 de julho de 2019.

LIMA, Susana Moreira. **O espaço social da voz**: preconceito e literatura. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (orgs.). *Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2011.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução Marcos Marcionilo.- 1 ed.-5 reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MEC, Ministério da educação; SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2013.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**: Seis ensaios sobre racismo e literatura; tradução Fernanda Abreu. 1ª edição-São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **O olho mais azul**. Com posfácio de Djamila Ribeiro e posfácio da autora; tradução Manoel Paulo Ferreira. -1ªed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOURA, Cláudia Vanessa Gomes; NASCIMENTO, Juciene Silva de Souza. **A literatura como agente promotora do sujeito negro**: a necessidade da efetivação da lei 10.639/03. In: SILVA, Geovani de Jesus [et al.]. Estudos Culturais: diálogos entre cultura e educação. 1ed-Jundiaí-SP:Paco, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ªed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. **Negritude: Usos e sentidos**. 4ªed.-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.-( Coleção Cultura Negra e Identidades)

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. - 3ªed.-São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: educação e identidade afrodescendente**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. **Passagens, paragens, veredas**: semiótica da cultura e estudos culturais. In: SANCHES, Tatiana Amendola (org.). Estudos Culturais: uma abordagem prática. -São Paulo: Editora Senac, 2011.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. **Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas**: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; BARRETO FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. (org.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. **Percursos da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos**. Linguagens & Cidadania, Santa Maria, set. 2016. ISSN 2674-6921. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>>. Acesso em: 25 mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1516849223810>.

PEREIRA, Stefane. **Qual é o lugar do negro?** Questionamentos da escrita de autoria feminina. -1ªed.-Curitiba, Appris, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, João; BARBOSA, Sirlene. **Carolina**. 3ª edição. -São Paulo: Veneta, 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira. Estudos Avançados** 18 (50), 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017)> Acesso em 30 de março de 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** - Belo Horizonte (MG); Letramento:Justificando, 2017.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Geovanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Luiz Carlos (org.). **Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos**. São Paulo: Moderna, 2005.

SANTOS, Raimunda Valquiria de Carvalho; PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Estudos de Letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam**. XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA. João Pessoa - Paraíba, ALFAL 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0753-1.pdf> > Acesso em 23 de abril de 2018.

SCHWANTES, Cíntia. **A literatura negra no Brasil**. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (org.). *Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2011.

SILVA, Elizabeth Maria de; ARAÚJO, Denise Lino de. **Letramento: fenômeno plural**. RBLA, Belo Horizonte. (s /d). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812>> Acesso em 23 de abril de 2018.

SILVA, Stefani. **Literatura afro-brasileira: uma identidade em questão**. Revista Iluminart do IFSP. Vol.01.n 04. Abril de 2010. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/68/198>> Acesso em 02 de abril de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). -15. ed- 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. -15. ed- 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SILVA, Vanessa Souza. **Letramento e Ensino de Gêneros**. Educ. foco, Juiz de Fora, v.16,n.1,p.19-40,mar./ago,2011. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. - 7.ed.-São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In: Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. PAIVA, Aparecida [et al.]. Coleção Literatura e Educação. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale-Autêntica, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistências: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de Souza [et al.]. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SIQUELI, Sônia Aparecida. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.104-122, jan./jun.2013 Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3300>> Acesso em 30 de março de 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Julho de 2007. Disponível em: <[https://www.academia.edu/16414257/Perspectivas\\_interculturais\\_sobre\\_o\\_letramento](https://www.academia.edu/16414257/Perspectivas_interculturais_sobre_o_letramento)> Acesso em 23 de abril de 2018.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Meira 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

TOLEDO, Rilza Rodrigues. **Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus: resgate da Memória e construção da identidade**. In: ARRUDA, Aline Alves [at al.]. Memorialismo e Resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

VAZ, Sérgio. **Flores de Alvenaria**. 1ª edição. 3ª reimpressão, Global editora, São Paulo, 2016.

WERNECK, Jurema. **Diáspora Globalizada:** Notas sobre os afrodescendentes no Brasil e o início do século XXI. UFRJ. 2003. Disponível em: <<http://www.criola.org.br/artigos/Da%20Diaspora%20Globalizada.pdf><http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/viewFile/6570/3570>> Acesso em 30 de março de 2020.

Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. -15. ed- 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Tradução. Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. 1. ed.-São Paulo:Tordesilhas, 2014.

## **Anexos**

### **Anexo A - Oficina dos Encontros Afro-literários**

Vejamos a tabela na página a seguir:

Tabela 6 - Oficinas dos Encontros Afro-literários

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	HABILIDADES
Leitura e Oralidade	<p><b>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</b></p> <p><b>Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social</b></p>	<p><b>1º ABERTURA - cada encontro-oficina durou em média de 03 aulas consecutivas de 45 min, 13:00 às 15:00 horas.</b></p> <p>Exposição e leitura de poemas do Livro <i>O NEGRO EM VERSOS</i>, org. Luiz Carlos dos Santos, Maria Galas e Ulisses Tavares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os poemas estarão fixados em papel cartão dependurados (ou em de balões) em fios fixados no teto da sala de aula, e como forma de instigar a curiosidade sobre o tema dos encontros, pedirei que alguns alunos puxem o papel pendurado (estourem e leiam o poema); após, fixam os poemas em um quadro organizado para a exposição destes. E podem escrever em um papel uma palavra que imprima sua interpretação acerca do poema e colar no quadro. Desta feita (estourados os balões), realizadas as leituras e trocadas as experiências sobre o livro poderão inferir sobre o tema em questão;</li> <li>Expor no slide as palavras CULTURA e IDENTIDADE e indagar qual é o ponto de vista dos escritos sobre as referidas palavras.</li> </ul> <p><b>O MEU SIM E O MEU NÃO FORMAM A OPINIÃO.</b></p> <p>Montar placas de SIM e NÃO ou alternativas 1,2,3 e em papel cartão ou slides expor questionamentos, informações, indagações e/ou opiniões divulgadas na mídia, e pedir a opinião dos alunos por meio das plaquinhas e promover a fala.</p>	<p>(EF69LP48)</p> <p>Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p> <p>(EF69LP13)</p> <p>Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p>



		<p><b>ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS</b></p> <p>Apresentar a obra a ser iniciada a leitura, O QUARTO DE DESPEJO, e citar demais obras a serem lidas, mas, a princípio, sem aprofundamento de seu conteúdo ou análise.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega dos kits contendo caderno para o diário de leitura e marcadores;</li> <li>• Solicitar que já insiram em seus diários de leituras as anotações e impressões pessoais ou pesquisas relativas à obra;</li> <li>• Estabelecer datas de encontros;</li> </ul>	<p>(EF69LP45)</p> <p>Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p>
	<p><b>Discussão oral – registro</b></p> <p><i>Reconstrução das condições de</i></p>	<p>2º</p>	<p><b>MEU MUNDO, NOSSO ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO: ESCRIVÊNCIAS EM UM QUARTO DE DESPEJO.</b></p> <p><b>OBRA: O QUARTO DE DESPEJO, diário</b></p> <p>(EF69LP44)</p> <p>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários,</p>

	<p><i>produção, circulação e recepção</i></p>		<p><i>de uma favelada, Carolina Maria de Jesus.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo da obra, leitura de trechos de Quarto de despejo- Diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e o apagamento da voz e condição indigente da população negra brasileira;</li> <li>• Discutir também a não visibilidade da obra de Maria Carolina, e a desconfiança de não autenticidade;</li> <li>• Levar vídeos sobre a vida e obra de Carolina.</li> </ul>	<p>reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p>
	<p><b>Discussão oral – registro</b></p> <p><i>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</i></p>	<p>3º</p>	<p><b>O RACISMO E AS REDES SOCIAIS: A PROPAGACÃO DAS FALÁCIAS, UNICÓRNIOS EXISTEM?</b></p> <p>Palestra de ex-alunos (participantes de encontros anteriores) falando sobre temas referentes ao racismo e associando com conceitos como:</p>	<p>(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• racismo recreativo;</li> <li>• lugar de fala;</li> <li>• preconceito x racismo;</li> <li>• racismo interseccional;</li> <li>• Mito da democracia racial, violência simbólica, colorismo e a falácia do racismo reverso.</li> </ul> <p><b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA NA AULA INTRODUTÓRIA</b></p> <p>Entregar 14 cordéis para lerem em grupo, e se possível, pesquisarem a respeito da mulher retratada no cordel.</p>	posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
	<p><b>Discussão oral – registro</b></p> <p><i>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</i></p>	4º	<p><b>HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: O SILENCIAMENTO, O PROTAGONISMO, A FORÇA E A RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA.</b></p> <p><b>OBRA: HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS EM 15 CORDÉIS, de Jarrid Arraes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a obra e autora e discutir com os alunos sobre o cordel de CAROLINA DE MARIA DE JESUS e sua trajetória;ada grupo pode escolher recitar ou falar sobre a leitura</li> </ul>	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

			do cordel selecionado;	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada diálogo sobre a vivência dessas mulheres, e o porquê não temos tanta visibilidade.</li> </ul>	
	<p><b>Discussão oral – registro</b></p> <p><i>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</i></p>	5º	<p><b>Sessão na escola</b></p> <p><b>Palestra de Chimamanda Adichie “O perigo de uma história única”</b></p> <p><b>Por uma estética da diversidade, Joel Zito, TEDx Talks.</b></p> <p>O que é a história única, quem a conta? Quem conta a história do negro? Qual a nossa visão da história do negro no Brasil? Qual o crime perfeito? Do ponto de vista de quem a história é contada?</p> <p>Fixar um cartaz com o tema da próxima oficina contendo cartões, nos quais conterão o nome das personagens do livro. Escolhido o cartão entregar os contos do próximo encontro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e de suas histórias.</li> </ul> <p>As impressões da leitura realizada ocorrerão em rodas de leitura. (Sempre relacionando à leitura de O QUARTO DE DESPEJO</p>	<p>(EF69LP49)</p> <p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>
	<p><b>Discussão oral – registro</b></p>	6º	<p><b>INSUBMISSAS LÁGRIMAS: O SILENCIAMENTO, O PROTAGONISMO, A FORÇA E A</b></p>	<p>(EF69LP44)</p> <p>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões</p>

	<p><i>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</i></p>		<p><b>RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA. OBRA: INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHER, de Conceição Evaristo.</b></p> <p>Apresentar a obra e a autora, realizar a leitura do conto e discutir a identidade negra, em específico da mulher negra, em meio à realidade social no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e apresentar Conceição Evaristo com a leitura do conto REGINA ANASTÁCIA;</li> <li>• Lido o conto, os grupos apresentarão suas personagens para os demais, pontuando a história de silenciamento e protagonismo do Ser Mulher negra e o porquê das INSUBMISSAS LÁGRIMAS.</li> </ul>	<p>de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p>
	<p><b>Discussão oral – Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</b></p>	7º	<p><i>Sessão na escola Filme Menino 23, infâncias perdidas no Brasil.</i></p> <p>Diálogo a respeito da visão do colonizador e do colonizado sobre a população negra.</p>	
	<p><b>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</b></p>	8º	<p><b>CAROLINAS: NEGRITUDE, MULHERES E RESISTÊNCIA.</b></p>	<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição</p>

<p><b>Produção de textos</b></p>			<p>Produção de fanzines ou e-fanzines literárias e políticas narrativas sobre valorização da cultura e identidade negra, descolonização de nossas mentes, associando às obras lidas e às questões abordadas.</p> <p>(Propor que convidemos os pais para um dia na escola para apresentarmos nosso projeto; confeccionar convite, a mesma logo dos marcadores).</p>	<p>próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação</p>
----------------------------------	--	--	--	---

			<p>expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (EF69LP51)</p> <p>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>
<p align="center"><b>EXPOSIÇÃO: MEU MUNDO, MEU ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO: valorização da cultura e identidade negra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o espaço escolar para receber palestrantes do ponto de vista da identidade cultural da população negra;</li> <li>• Dispor nos espaços momentos de falas sobre a beleza negra com uma profissional em Cabelo Afro, tranças, como sinal de empoderamento da cultura negra;</li> <li>• Espaço para <i>Sessão na escola com o filme Menino 23, infâncias perdidas no Brasil</i> com pipoca e hora da sessão organizada;</li> </ul>			

	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="491 226 1348 291">• <i>Espaço CAROLINAS: NEGRITUDE, MULHERES E RESISTÊNCIA-exposição das fanzines;</i></li></ul>
--	---



**Anexo B – Diagnóstico para sondagem****QUESTIONÁRIO SOBRE CULTURA AFROBRASILEIRA NAS ESCOLAS-  
ALUNOS****Sexo**

- Feminino  
 Masculino

**Conforme o critério utilizado pelo IBGE, qual é sua cor?**

- Branca  
 Preta  
 Parda  
 Amarela  
 Indígena  
 Não sabe  
 Outra (especificar)

**1. Na sua escola existem materiais (livros, filmes, vídeos, materiais didáticos) que abordem temas referentes à população negra, relações raciais e diversidade cultural?**

- Sim  
 Não  
 Não sabe

**2. Você considera importante estudar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar?**

- Sim  
 Não

**3. Razões que justifique a importância de estudar a História e a Cultura Afro-brasileira na sua escola.**

---

---

---

**4. Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei 10639/2003 que legisla sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país?**

- Sim, conheço.  
 Sim, ouvi falar.  
 Não conheço.

**5. Em relação ao preconceito racial:**

- Existe, porém é ignorado.  
 Existe e é discutido.

- ( ) Existe, porém não declaradamente.  
( ) Não existe.

**6. Já sofreu algum tipo de preconceito racial?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.

**7. Já presenciou alguma atitude racista?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.

**8. Para você, há discriminação racial no seu colégio?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.

**9. Há discriminação racial na sua comunidade?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.

**10. Em relação a ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que:**

- ( ) Pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil;  
( ) Faz parte do imaginário social brasileiro, mas não se confirma na prática;  
( ) Não faz parte do imaginário brasileiro;

Outra:

---

---

**11. Em sua opinião, quais fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas?**

- ( ) Falta oportunidade;  
( ) Dificuldade de acesso a educação

Outra:

---

---

**12. Quais os assuntos referentes à diversidade que gostaria de ser abordado na escola?**

- ( ) Diversidade étnica;  
( ) Diversidade religiosa;  
( ) Orientação sexual;

- ( ) Cultura indígena;
- ( ) Cultura africana/ afro-brasileira;

**13. Como você define o termo racismo?**

---

---

---

**14. Cite o nome de três celebridades, mulheres negras, presentes nas mídias nacionais que contribuem para demonstrar que a minoria, apesar de lentamente, está ascendendo mundialmente.**

---

---

---

**Obrigada por sua participação!**

**Anexo C – Termo de autorização de uso de imagem de menor de idade**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM  
DE MENOR DE IDADE**

Declaro por meio deste que o menor \_\_\_\_\_, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), \_\_\_\_\_, nacionalidade brasileiro (a), estado civil \_\_\_\_\_, portador do RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_, município de Parauapebas-Pará, autoriza o uso da imagem do menor acima qualificado de forma gratuita, bem como, todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa “AS VOZES DA DIÁSPORA: : UMA PRODUÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA LITERATURA NEGRA BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”, desenvolvida pela mestranda ELIANE BARROS DE OLIVEIRA na escola EURIDES SANTANA. As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultantes da pesquisa e na internet, fazendo-se constar os devidos créditos. A pesquisadora pode executar a edição, montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados. Desta forma, por ser a expressão da minha vontade, autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou qualquer outro, assino a presente autorização.

Parauapebas \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do(a) responsável

## Anexo D – Artes do Projeto

Figura 53 - Artes do projeto de 2018 e 2019: Três artes, uma para cada livro e autora



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Anexo E – Questionário sobre práticas de leitura utilizado como roteiro para parte da entrevista de 21 alunos**

**1. Você gosta de ler?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.  
( ) Depende da leitura.

**2. Alguém incentiva você a ler? Comente.**

---

---

---

**3. O que costuma ler atualmente?**

- ( ) Jornais.  
( ) Revistas.  
( ) Livros literários.  
( ) Internet (redes sociais).  
( ) Conteúdos escolares.

**4. Você tem livro em casa? Como são esses livros (gêneros)? Como os adquiriu (compras, doação, presente)?**

---

**5. Seus pais costumam ler? Qual o tipo de leituras que realizam?**

---

---

---

**6. Costuma ler livros literários na biblioteca da sua escola?**

---

---

---

**7. Costuma ler sem imposição de alguém (pais, professores)? Para que você lê?**

---

---

---

**8. Quantos livros você já leu? Qual você mais gostou?**

---

---

---

## **Anexo F– Texto da professora pesquisadora, o qual originou os encontros afro-literários**

### **Em transformação**

Antes eu era BOBAMENTE FELIZ, florezinhas e arco-íris inundavam a minha vida, mas não olhava muito para os lados. Preconceito? Besteira, todos somos humanos, isso é o mais importante. Eu até já o senti, mas as pessoas eram tão boas, “é que elas não sabiam, elas não entendiam do que estavam falando”. E eu era BOBAMENTE FELIZ. Os problemas existiam, mas eu sempre fui diferente, e quem me conhece sabe. Então, minhas particularidades me deixavam na zona de conforto do EU SOU BOBA MESMO, e sou BOBAMENTE FELIZ.

Até que chegou o ponto de eu não mais assistir a nenhum telejornal, nenhuma rede social, nenhum filme, nada, pois alguma coisa não me deixava bem, eu assistia e chorava, assistia e via crueldades das mais simples, acessava as redes sociais e lia coisas tão absurdas que me tragavam as energias, eu andava, conversava com os amigos brancos, e negros, e não me sentia feliz, o RISO BOBO estava diminuindo. Foi um imbróglio, pessoas não sendo o que são, máscaras postas e máscaras expostas, eu reconhecia e desconheci-as, eu vi, eu enxerguei, e não quis acreditar. Foram épocas de buracos vazios, mente em turbilhão.

Então, decidi me afastar e aumentar a dose literária, os livros foram meus olhos, ouvidos, visão e por fim, minha fala. As doses foram altas, cavalares. Da fantasia à realidade, eu enxerguei. Minha vida passou em minha frente, e eu a vi de forma diferente. Eu me vi rindo BOBAMENTE, mas afastada de mim, eu enxerguei a falta de empatia, enxerguei o preconceito, o meu e o do outro dentro de mim, entrelaçados. Descobri-me verdadeiramente; usava os olhos dos outros, e normalmente esses olhos eram mais azuis, usava o toque do outro, e essa pele não tinha a minha cor. Eu acordei com um solavanco, acordei tonta, depois de longos sonhos.

EU NÃO ERA EU, sempre usei a máscara do outro, ela estava pegada a cara, e ainda não saiu totalmente, admito. Mas eu enxergo, ouço, sinto. As dores nunca sentidas vieram de uma única vez. Eu me reconheci. De mim saíram palavras que estavam fazendo parte do meu eu, mas não eram minhas. Eu estava no ambiente errado. “Só é preta, mas até que é inteligente!”, “Menina, acha ele bonito porque não o viu de perto, ele é mais preto do que parece na televisão!”.

Texto confuso para explicar a confusão. Sim, eu ouvi, eu enxerguei. E eu RIA, ERA BOBAMENTE FELIZ, “Sai daqui neguinho, só podia ser”, tinha 16 anos e meu irmão não soube que era para ele, nem eu, na época senti um coisa ruim me balançando, enjoiei, mas RI BOBAMENTE FELIZ.

Todos somos humanos sim, e todos temos preconceitos enraizados em nossa mente, mas alguns decidem pela não transformação, pela comodidade, até em nome de Deus - alguns disseram - foi por isso que eu me escondi, eu chorei e me afastei do mundo, não entendia como EM NOME DE DEUS alguém podia PENSAR e FALAR o que quisesse, mesmo que fosse magoar o outro. EMPATIA. SORORIDADE, ALTERIDADE, DORORIDADE.

Aprendi novas palavras. Li novos mundos, me vi e vi o outro de uma nova forma de olhar, não com os olhos dos outros, nem com os meus. Eles estavam infectados. Precisei juntar todos os novos olhares da leitura para visualizar o outro da forma dele, e nessa tentativa eu me vi, me vi criança, me vi jovem e me vi RINDO, rindo enquanto esqueciam minhas origens e me diziam que eu era menor, que era professora, tinha até conseguido, mas eu era diferente, foi uma exceção, era pequena.

Coisa inexplicável, eles falavam. Passou? Como? “He, preta inteligente”, ouvi conversas de anos atrás, e as entendi. Era racismo, sempre foi, eu ouvi as minhas e as compreendi: eu precisava deixar o outro sair de mim, eu teria de ser eu novamente, um eu que nunca fui e nunca tentei ser, me ensinaram a ser sempre o outro. E EU RIA.

Questionamentos não nos edificam, eu pensei muitas vezes. Eu não tinha um local meu, meu EDIFÍCIO NUNCA HAVIA SIDO CONSTRUÍDO, eu residia em terras alheias, com ideias alheias. Até descobrir que o buraco que sentia no peito, do nada, era um incômodo nunca analisado, O SOL É PARA TODOS, mas a sociedade é branca, patriarcal e elitista. Até eu era, pensei estar encaixada, mesmo não sabendo da discrepância dos espaços. Eu RIA BOBAMENTE.

Hoje, eu já assisto aos telejornais e participo de redes sociais, vivo para o lado de fora de mim, mas leio, escuto e enxergo com meus olhos, e esses olhos não são azuis, eles são pretos, eles são meus. Hoje eu não RIO mais com tanta frequência, pergunto mais POR QUE VOCÊ ESTÁ RINDO DISSO? NÃO TEM GRAÇA! Eu não consigo não pensar por detrás da imagem, até da minha própria.

E se balbúrdia significar problematizar ao invés de aceitar, eu sou balbúrdia. Eu Rio de verdade, eu rio solto, mas enfrento transformações de gerações, transformações de



pensamentos; sim, ainda continuo boba, mas não Rio BOBAMENTE. Acordei do meu conto de fadas, eu sou Eliane Barros, NEGRA, e não morena, POBRE de ORIGEM, mas nunca de alma, que não possa enxergar que vivia em outra pele, e preciso me reconstruir.

**Anexo G – Perguntas para discussão**

**1 - “24 DE JULHO** - Como é horrível levantar de manhã e não ter nada pra comer. Pensei até em me suicidar. Eu me suicidando é por fim a deficiência de alimentação do meu estômago. E por infelicidade eu amanheci com fome. Os meninos ganharam uns pães duros, mas estavam ‘recheiados’ de pernas de baratas. Joguei fora e tomamos café. Botei o feijão pra cozinhar.” (trecho de Quarto de despejo).

**A VERDADE É UM SOCO NO ESTÔMAGO E A COR DA FOME É AMARELA!  
SEGUNDO SUA LEITURA DE O QUARTO DE DESPEJO, COMENTE COMO ERA  
A VIDA DE CAROLINA MARIA DE JESUS.**

---

---

---

---

---

**2 - Dizemos que Carolina era marginalizada. Em que sentido e por que Carolina era discriminada?**

---

---

---

---

---

**3 - “19 DE SETEMBRO** ...no frigorífico eles não põem mais lixo nas ruas por causa das mulheres que catavam carne podre pra comer”. **COMO A SOCIEDADE COSTUMA AGIR DIANTE DAS MARGINALIZAÇÕES EXISTENTES? QUEM SÃO OS MARGINALIZADOS NA SOCIEDADE?**

---

---

---

---

---

**4 - De onde teria derivado a ideia para o título do livro? E o que seria o quarto de visitas?**

---

---

---

---

---

**5** - Tomando o diário de Carolina como manifestação de um grupo marginalizado na história, averigua-se como a autora, enquanto mulher pobre, moradora da favela e semianalfabeta, se utiliza da escrita literária para retratar o ambiente em que vive e refletir sobre o mesmo. Como o ambiente da favela é retratado?

---

---

---

---

---

**6** - EM MUITAS PESQUISAS ficou provado que a Literatura Marginal não é apresentada às/aos alunos de ensino fundamental, assim como as escrituras que fogem à norma padrão da língua que são discriminadas pelas/os professoras/es e pelos docentes, pois até hoje, privilegia-se a língua formal como de prestígio. A linguagem coloquial empregada por Carolina foi impedimento para seu envolvimento com a leitura? Comente.

---

---

---

---

---

**7** - Carolina Maria de Jesus sofreu todos os tipos de preconceitos bem como a sua escrita, pois sua literatura apesar de divulgada em muitos lugares sofre discriminação até hoje. Que mensagem você deixaria a quem ainda não leu “O quarto de despejo” e para quem reproduz preconceito racial, social ou de qualquer natureza?

8 - A personagem por ser negra, mulher e pobre carrega marcas que a tornam sofredora de preconceitos raciais e linguísticos. Qual o possível preconceito linguístico que Carolina poderia ter sofrido, sofreu a ainda sofrerá, caso não discutamos a respeito?

---

---

---

---

---

9- "*Quarto de despejo — Diário de uma favelada*" vendeu mais de 80 mil exemplares no Brasil, além de ter sido traduzido para 15 idiomas. Além de serem produzidos documentários acerca da vida da escritora que foram exibidos no exterior. Por quais possíveis motivos Carolina acabou não tendo a mesma glória, com os outros livros e vendas seguintes?

---

---

---

---

---

10 - No contexto cultural contemporâneo, discutir dentro do espaço escolar público o "lugar" do pobre, do negro, da mulher e das minorias através do texto literário representa um caminho para a descolonização. Qual a importância da leitura de *O QUARTO DE DESPEJO*, nessa perspectiva? E o que seria a descolonização de mentes, nesse contexto?

---

---

---

---

---

11 - O que seria o padrão de identidade? E qual é imposto na sociedade?

---

---

---

---

---

**12** - O apagamento das memórias, lembranças de um povo, só contribui para a imposição de padrões de identidade, nos quais conhecimentos e culturas locais são ignorados. Qual o apagamento cultural pode ser considerado na obra *O quarto de despejo*? E qual o padrão de identidade exigido pela população em geral?

---

---

---

---

---

**13** - A identidade também faz parte da nossa formação cidadã e é influenciada pela formação educacional que recebemos. Você é negro ou negra? Se sim, quantas leituras de autores negros já fez ou conheceu ou ouviu falar? A escola tem auxiliado a mudança para que encontremos uma nova visão no contexto escolar, uma visão na perspectiva de uma educação descolonial?

---

---

---

---

---

**14** - Carolina Maria de Jesus trata-se de uma figura que parece não se conformar com a situação precária em que se encontra e, como forma de lutar para safar-se de tal situação insiste em pensar em sua casa de alvenaria. Após a leitura, do livro *O quarto de despejo*, qual a ideia que você tem de Carolina?

---

---

---

---

---

**15** - A escravidão tentou sugar todas as forças, identidade e vida do negro, e este depois de ser explorado em todo o seu trabalho e a sua garra e alegria, foi abandonado sem recursos para a sobrevivência. E Carolina nasceu 26 anos após a abolição da escravatura. Ela sofreu as consequências dessa barbárie, que foi a escravidão?

---

---

---

---

---

---

**16** - Para Carolina escrever era sua arma, por quê?

---

---

---

---

---

---

**17** - Em alguns estudos, autores reforça suas considerações a respeito do distanciamento entre Carolina e os demais na favela, ao afirmar que: É paradoxal, tem consciência social, mas ao tratar com seus vizinhos favelados, aparta-se, sente-se diferente, superior, define-se como cidadã intelectual [...] ironicamente, tem que trabalhar catando papel no lixo – o mesmo papel que usa para escrever; é negra, exalta a beleza negra, mas, simultaneamente, não quer ter relações amorosas com negros, considera-os vítimas de um contexto histórico cruel e atribui a cor preta às várias mazelas sociais. Carolina condena a violência e se intromete nas brigas comportando-se, às vezes, com violência e ameaças [...] (ANDRADE, 2008, p. 86). Alguns pesquisadores explicam tais contrariedades no comportamento de Carolina afirmando que [...] as forças político-econômicas e sociais que regem na sociedade dividem Carolina de Jesus em incluídos e excluídos, implicando uma diferença estabelecida e estandardizada entre homens/mulheres, ricos/pobres, cultos/incultos, negros/brancos. (ANDRADE, 2008, p. 87). Qual o papel da descolonização das mentes, nesse contexto? Por que alguns povos continuam à margem dos outros na sociedade?

---

---

---

---

---

---

**18** - Em algum momento a sociedade foi racista com Carolina? Comente.

---

---

---

---

---

**19** - A literatura é, bem como as demais formas de expressão artística, de grande relevância na busca de respostas para questionamentos próprios ao indivíduo, nas reflexões relacionadas à condição humana. Quais reflexões a leitura de O quarto de despejo provocou em você?

---

---

---

---

---

## Anexo H - Momentos de apresentação do projeto à comunidade com a colaboração de outros alunos e professores da instituição

Figura 54 - Apresentação do Projeto 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 55 - Apresentação do Projeto 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



## **Anexo I- Alguns contos produzidos por Zaíta**

### **LUTANDO PELA IGUALDADE**

Quando eu tinha 10 anos vi meu irmão sendo morto com tiros na frente da minha casa, quando eu escutei os disparos fui até a janela para olhar o que tinha acontecido, o vi ensanguentado naquele chão frio e sujo, entrei em desespero, corri até ele e o abracei. O policial que tinha atirado nele estava sério e sem nenhum pingo de ressentimento.

No dia seguinte meu irmão foi enterrado, e o policial que confundiu meu irmão com um bandido, afinal ele era preto, ficou 1 mês sem trabalhar "isso como punição", o juiz não o prendeu, nem disse nada, apenas deu a ele 1 mês sem trabalho, para ele refletir bem sobre o que fez, eu passei toda minha infância me perguntando o porquê não houve Justiça???

Hoje tenho 20 anos e sou advogada, a maioria dos meus casos são de assassinatos, extermínio do jovem pobre e negro, isso mesmo. Em 1 ano eu trabalhei com 460 casos de assassinatos, a maioria deles eram negros que tinham sido mortos por policiais ou bala perdida. No ano de 2005 trabalhei com um caso parecido com o do meu irmão, o pai de uma garota tinha sido morto quando estava vindo de casa, por bala perdida, mas diferente do meu caso, o dela houve justiça, eu sempre lutarei por justiça. Mas, na maior parte das vezes volto para casa com a mesma dor do dia da morte de meu irmão. Ninguém se importa com a morte do preto, do pobre, do favelado. Eu ainda continuo me perguntando: até quando vai acontecer isso??

Quando isso vai parar???

Queremos justiça!!

Queremos ser ouvidos!

Eu me farei ser ouvida!

“E você o que está fazendo?”

### **AS SEM RAZÕES DO GENOCÍDIO NEGRO**

Era apenas 09:00 da noite quando tudo começou. Minha mãe estava fazendo comida, meu pai estava na sala ouvindo rádio, e eu estava no quarto fazendo o trabalho de Inglês. Ouvi o primeiro disparo às 20:30, depois ouvi gritos ao lado da minha casa, minha mãe correu até meu quarto e gritou:

- Isabel, querida você está bem??- ela estava um pouco preocupada e nervosa.

Meu pai desligou o rádio e foi até meu quarto rapidamente, a gente já estava acostumado com aquilo, toda sexta-feira à noite a polícia militar ia na periferia fazer ronda, mas naquele dia tinha sido diferente, minha mãe me abraçou e ficava falando que ia ficar tudo bem. Meu pai ficou na sala pra ver se os policiais já tinham indo embora, de repente ouço o som de tiros e vozes gritando por socorro.

A porta da sala se abre imediatamente, são eles com suas armas e roupas pretas, ouço meu pai gritar:

-Por favor, não tem nada aqui!

-Fica quieto! - Diz um policial.

Ouçó um som indo na direção do meu quarto, de repente ouço meu pai gritar:

- Não há nada aí!

- Eu só vou olhar para conferir-diz o polícia

Ouçó mais passos e depois tiros, eu me escondo debaixo da cama, e depois ouço a voz da minha mãe dizendo:

-Não, não, não, por favor, por favor, não há nada aqui!

Ouçó som de tiros e depois não escuto mais nada.

Saio devagarinho e vou até a cozinha, vejo o meu pai no chão com um tiro na cabeça, em seguida vou até o quarto da minha mãe, vejo ela no chão ensanguentada, ela diz bem baixinho:

- Isabel?

- Estou aqui mãe, não se movimenta, por favor! Eu vou chamar a vovó tá bom? – digo.

- Vai ficar tudo bem Isabel, vai ficar tudo bem-diz ela bem baixinho.

- Eu vou ligar para a emergência mãe, não se preocupa, falo num tom baixo, pego o telefone e tento ligar, mas ninguém atende, vou até minha mãe:

-Eu não consigo! - digo chorando.

- Seja forte Isabel. - diz minha mãe.

Ela fecha os olhos devagar e por um minuto fica sem falar, corro desesperadamente até ela.

-Mãe, mãe, por favor, mãe, não vá!

Ela não responde, eu fico ali parada por um minuto sem reação, fico totalmente paralisada. Ela se foi, e para sempre.

Eu fiquei ali a noite toda!

Na manhã ouço passos vindo da sala, não consigo me movimentar, estou muito cansada.

- Quem é??? – é a única coisa que consigo falar.

-Sou eu, Isabel.

Minha avó entra no quarto, e então eu a abraço e digo:

- Foi tudo tão rápido, por 1 minuto ela estava aqui, meu pai, vó, nem falei com ele, a mamãe estava aqui vovó, ela não aguentou.

Eu me derramo em lágrimas.

- Vai ficar tudo bem - mente a minha vó.

-Por que tem que acontecer isso com a gente?? Por que isso acontece? - repito.

- Eu não sei querida - minha vó mente novamente, ela sabe, mas não quer me contar.

Minha avó chamou a emergência, e depois de alguns minutos carros pretos chegam e levam meu pai e minha mãe.

## **EU POSSO!**

Quem poderia imaginar que eu entraria em uma das melhores academias de dança do mundo, nem eu estava acreditando que conseguiria fazer parte da Academia de Estefhot, mas ali estava eu, e ao entrar fui direto para a sala de aula, ansiosa, pois sabia que naquele lugar não seria diferente, eu sofreria preconceito por ser negra. Quando cheguei na sala percebi que não tinha muitas meninas da minha cor, pra falar a verdade apenas eu naquela enorme sala, em seguida uma mulher entra e diz:

- Coloquem a sapatilha e vão pra a barra!

Obedeço e percebo que minha sapatilha está quase rasgando.

- Merda, preciso comprar outra!

- Tem algo para nos dizer? - pergunta a professora.

- Não, não - digo.

- Ótimo! -diz ela.

-Meu nome é Sheila, vou ser a professora de vocês este ano, quero que todas saibam que eu não admito gracinhas na minha aula, espero que vocês deem o seu melhor, no final deste mês vou escolher duas alunas para fazerem uma apresentação solo na academia de Raylot, hoje eu quero ver quantas piruetas cada uma de vocês

consegue fazer, ela chama cada uma, e pergunta o nome e escola anterior, quando chega minha vez, ela diz:

-Você, venha aqui!

- Nome?

-Isabey Lops.

- Aonde você estudou Isabey?

-Em casa! - digo!

-Em casa?

-Sim, quando eu era pequena meus pais não tinham como pagar aulas de balé para mim, então fui treinando aos poucos, eu treino quase todos os dias na varanda de casa.

-Ok, pode começar! –diz ela

Vou para o meio da sala, olho para um ponto fixo e começo a fazer as piruetas, quando chego na décima pirueta, caio.

- Está tudo bem? - pergunta uma menina à minha direita.

-Sim! -digo- olho para os meus pés, minha sapatilha está rasgada.

- Levanta! – diz Sheila - me levanto e vou para um canto.

-Saia da sala, e volte aqui quando tiver uma sapatilha decente!

Pego minhas coisas e saio imediatamente da sala, pego o celular e ligo para a minha mãe.

-Alô - responde minha mãe no celular.

-Mãe, minha sapatilha rasgou, e eu preciso de outra para poder fazer as aulas, será que tem como você comprar uma para mim hoje? – pergunto.

- Isabey, estou sem dinheiro este mês, não vai dar filha, sinto muito!

- Ok! - respondo.

-Mas tem uma sapatilha sua dentro do meu quarto, quando eu sair do trabalho, deixo aí pra você, tá bom? - diz ela.

-Tá bom, mãe, obrigada!

Desligo o celular, fico no corredor ensaiando as piruetas, às 19:00 minha mãe chega, e entrega minhas sapatilhas, ela ainda está vestida no uniforme de trabalho.

- Muito obrigada, mãe! - ela me abraça e vai embora rapidamente.

No dia seguinte chego cedo na sala de aula, entro, coloco a sapatilha e vou direto para a barra, o sinal bate e as outras meninas entram, umas ficam me olhando, já outras ficam cochichando e sorrindo, Sheila entra na sala.

- Bom dia, meninas! Vamos começar com o alongamento. – diz Sheila.

- Depois de nos alongarmos, treinarmos o Grand Battement, Jeté, Adagio, vamos ensaiar uma pequena sequência da música o Lago dos Cisnes de Tchaikovsky. - Instruiu Sheila.

Depois de pegarmos a coreografia Sheila manda dançarmos em grupo, a música toca e todas começam a dançar.

- Isabey ajeita esse pé - diz ela.

- Olha essa mão Isabey - grita, Sheila!

A música para de tocar, vejo Sheila vindo na minha direção.

- Isabey, repasse para mim a coreografia.

- Mas, professora, a gente mal pegou a coreografia - diz uma menina ao meu lado

- Sheila olha para ela e diz:

- Nunca mais fale assim comigo, eu estou corrigindo, pois ela não consegue fazer uma pirueta básica - diz Sheila, apontando para mim.

-Eu consigo! - digo.

-Então, faça! – diz ela.

Faço 30 piruetas rapidamente.

- Sua falta de técnica nunca te levará aos grandes palcos. - diz Sheila.

- Amanhã é a grande audição, se preparem, cheguem cedo, boa sorte a todas, as audições começarão às 07:30 e terminarão às 09:00.

A aula termina, e todas vão embora, menos eu, fico um pouco mais, e por ser tarde, decido ir embora, mas em casa continuo os ensaios, vou dormir 04:00 da manhã. No dia seguinte o despertador toca e são exatamente 08:30 da manhã, levanto-me rapidamente, desesperada, visto o collant e a meia calça, coloco a sapatilha rapidamente e vou correndo para a academia, ao chegar na sala, vejo todas as meninas sentadas conversando, vejo Sheila sentada olhando para mim, ela se levanta e diz:

- A audição acabou Isabey, da próxima vez chegue mais cedo!

- Por favor, ainda são 08:50, ainda dá tempo, eu fiquei ensaiando a noite toda, eu estou pronta! – respondo muito aflita!

-Você ainda não entendeu, né, garota, pessoas como você nunca vão conseguir subir na vida, olha para você desajeitada, com esse cabelo ridículo, se eu fosse você desistiria do balé clássico! diz Sheila.

Nesse momento a diretora da academia chega e nos interrompe.

- Sheila, isso são modos de tratar uma aluna!

Sheila fica em silêncio!

- Mostre seu potencial, querida, fiquei curiosa, você disse que estava preparada. -diz ela.

A música toca e eu começo a dançar, quando termino todos me aplaudem, eu sei que dancei muito bem, era a minha última chance, tinha de aproveitar.

- Meus parabéns, qual o seu nome? - pergunta a diretora.

- Isabey.

-Bem, Isabey, você gostaria de se apresentar na academia Raylot, amanhã?

- Aí meu, Deus, sim, sim- e estou gritando de alegria.

- Amanhã, às 09:00, esteja lá, e nada de acordar em cima da hora! – diz.

-Está bem! - nos despedimos e ela vai embora, pego o meu celular rapidamente e ligo para a minha mãe, ela me dá os parabéns e diz que vai assistir a apresentação. No dia seguinte, me arrumo e minha mãe e meu pai me levam para a academia.

- Estamos tão orgulhosos de você, Isabey. - diz minha mãe

- Você merece, filha. - diz meu pai.

De repente escuto o juiz dizer:

- Isabey Lops da Academia de dança Esterfoth com a apresentação o Lago dos Cisnes!!!!

Vou até o palco rapidamente, me apresento, e recebo muitos aplausos, eu sei pelo olhar de minha mãe que me saí bem. Os juízes falam para eu esperar o resultado, depois de todo mundo ter se apresentado, minha mãe se aproxima rapidamente de mim e diz:

- Tá nervosa?

- Estou.

O juiz enfim diz o nome da ganhadora.

- Isabey Lops, 1º lugar!!!

Eu não sei o que pensar, eu não sei como agir, estou muito nervosa e feliz, nervosa e feliz! Vou rapidamente ao palco e recebo o prêmio.

- Você gostaria de dizer alguma coisa Isabey? – pergunta o juiz.

- Sim, obrigada! E gente, primeiramente, muito obrigada, eu nunca imaginei que poderia ganhar este prêmio, quando eu era criança meus pais não podiam pagar aulas de balé para mim, então eu comecei a ensaiar sozinha, quando eu conseguir fazer minha primeira pirueta, eu fiquei tão feliz, que a única coisa que eu queria fazer era contar para todo mundo, a minha vida toda eu ouvi as pessoas dizerem para mim que uma garota negra ser bailarina era impossível, mas hoje, eu vejo que não, e, eu posso ser o que eu quiser, muitos olharam para mim e me barraram de primeira por eu ser negra. A esses eu digo: vai ter negra vencendo sim! Vocês terão negras e negros médicos, dentistas, juízes, advogados e bailarinas. Obrigada, eu sou Isabey Lops, bailarina, mulher e negra com muito orgulho!

O som das palmas e o choro de meus pais foi o que ouvi e vi.

### **INSPIRAÇÃO**

Desde pequena eu tentava me encaixar nos padrões de beleza de uma sociedade moderna. E segundo esses padrões eu teria que ser branca, dos olhos azuis, cabelos loiros e magra. Todas as garotas seguiam esses padrões, pois só assim poderiam ser perfeitas, mas eu sempre me perguntei “por que uma menina de pele escura com os cabelos crespos, que vive em uma pequena comunidade na favela não era considerada bonita? E sempre desejei ter nascido branca, essa era a verdade, eu não gostava de sofrer, ou eu era ignorada ou humilhada.”

Por que tinha que ser desse jeito??

Por que não poderia ser eu???

Aos 13 anos de idade eu comecei a alisar meu cabelo para me encaixar nos padrões de beleza, mas eu mesma sabia que nunca me encaixaria. No dia do meu aniversário minha mãe me deu um livro cujo o nome era *O quarto de despejo*, de uma autora chamada Carolina Maria de Jesus, após a leitura eu entendi que realmente eu não precisava me encaixar naqueles padrões, pois ser negro era uma honra, minha pele escura meu cabelo crespo me define, eu não preciso me encaixar em padrões, eles que mudem! Assim como Carolina, hoje, se alguém dissesse que eu nasceria de novo, eu escolheria voltar NEGRA.

“... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:  
— É pena você ser preta.

Esquecendo-se eles que eu adoro a **minha pele negra, e o meu cabelo rustico**. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, **eu quero voltar sempre preta**".

Carolina Maria de Jesus, página 64, ano 2014.

## **CABEÇA ERGUIDA**

Meu primeiro dia de aula numa escola nova, estava animada e com fome, pois não tinha nada para comer em casa, a caminho da escola me questionava:

“Será que vão gostar de mim? Será que vão falar do meu cabelo?”

Ao chegar na escola pensei:

Aqui estou eu, com apenas 15 anos de idade, em frente a uma das melhores escolas da cidade, escola de elite, minha mãe insistiu em me matricular na “melhor escola da cidade”, mas eu sei que enfrentarei alguns desafios, minha mãe diz que é para eu erguer a cabeça, fingir que não estou vendo e nem ouvindo e pensar no futuro. Eu sei que não será fácil.

Ao entrar na escola pude perceber que muitas pessoas estavam a me olhar já, apressada, fui direto para a sala de aula, assisti à aula, e quando o sinal tocou fui direto para casa. No dia seguinte, conheci a Cris, aluna nova também, ela era uma menina branca dos olhos azuis e cabelos loiros, os garotos ficaram encantados por ela, o sinal toca, a professora de química entra e começa a fazer a chamada:

-Lucas?

-Presente.

-Cris?

-Presente

Quando ela fala meu nome todos me olham e a sensação não é boa, o olhar é comum, mas na minha antiga escola, eu era igual, só me olhavam assim no shopping, na rua, fora de casa.

Katherine?

-Presente,

-Professora? - diz Cris

-Sim.



-Não sabia que a escola estava aceitando pessoas de cor! - Alguns sorriem, já outros ficam sérios, eu totalmente intimidada, pergunto:

-Professora posso ir ao banheiro?

-Claro, Katherine!

Me levanto e saio rapidamente da sala, ao chegar ao banheiro digo:

-Eu sabia que aqui não iria ser diferente, toda vez é a mesma coisa!

Eles nunca verão que isso dói, tudo bem já passei por isso, vou conseguir de novo!

Volto para a sala, e ao chegar, sento-me na cadeira e assisto a aula, “de cabeça erguida”, ouço a voz da minha mãe. Quando o sinal toca pego minhas coisas rapidamente e saio da sala, mas Cris me impede com suas amigas, elas me jogam no chão fortemente e gritam:

-Negra!! Você nunca deveria ter colocado seus pés aqui, Katherine, volta para a favela que é seu lugar.

Abaixo a cabeça e não digo nada. Elas não param, elas realmente pensam que eu não sou igual a elas, para elas eu sou um bicho. Penso em minha mãe, fingir que não vi nem ouvi não dá mais, “eu preciso erguer a minha cabeça”.

- Olha, não sei o motivo que faz vocês me tratarem tão mal, não, eu sei, é racismo. Vocês não gostam da minha cor e por isso nem se dão ao trabalho de me conhecer, eu já sou feia, péssima, só pela minha cor, não éééé? Racistas, minha mãe paga essa escola, eu não estou aqui de favor. E vocês querem continuar? Continuem, vou ficar aqui parada, mas de cabeça erguida, mas assim que sair daqui denuncio vocês. Eu sou preta, tenho os cabelos crespos, sou pobre, muito diferente de vocês, muito diferente mesmo. Eu sou humana. E eu sou feliz, não preciso humilhar ninguém.

Elas não esperaram minha reação, nem eu. A partir daquele dia eu sempre andaria com a minha cabeça erguida.

Quando cresci, descobri que esse foi o início do empoderamento.

## **IDENTIDADE**

No meu aniversário de 15 anos viajei para a África, Moçambique, com a minha mãe, mesmo sem querer. Eu estava prestes a entrar no avião, até que eu disse:

- Precisamos realmente ir mãe? - digo

- Sim, Carolina-diz ela

-E se eu ficar com o papai, hein??-digo

-Carolina eu já disse que não. Agora entra nesse avião, - diz ela

-Tá bom.

Foram 10 horas de viagem, quando o avião pousou, eu e minha mãe fomos as primeiras a sair:

-Como é bom está aqui de novo -diz minha mãe.

-Diga por você, eu vim arrastada-digo com raiva.

-Tem como você parar de reclamar pelo menos uma vez na vida, Carol -diz minha mãe.

Minha mãe vê minha tia Abla segurando uma plaquinha escrita sejam bem-vindas, Abla é uma mulher negra que está usando um vestido estampado e um turbante amarelo, ao nos encontrarmos, ela nos cumprimenta e nos leva para a sua casa.

Ao chegamos na casa de Abla, colocamos as malas dentro do quarto, minha tia nos convida para irmos a uma palestra que está acontecendo na cidade, eu e minha mãe concordamos em ir à palestra às 13:00h, e ao chegarmos os tambores já estavam tocando, uma mulher de vestido roxo com o turbante branco entra pelo corredor e diz:

-Boa tarde, senhoras e senhores meu nome é Kina, hoje estaremos falando um pouquinho sobre identidade Negra! -diz Kina. Tá bom, nas primeiras horas não ligo muito para o que Kina, ela fala muito, e já está chato, até que uma hora ela diz:

-Quando minha filha tinha 8 anos eu e ela nos mudamos para o Rio de Janeiro, eu peguei todo o dinheiro que tinha e fui com ela para o Rio, teve um dia em que Rawer chegou para mim e disse: Mamãe, por que eu sou diferente das outras crianças?

Eu perguntei:

- Como assim, filha?

Ela disse:

-Elas têm a pele mais clara, são diferentes de mim!

Eu disse a ela:

-Filha, você não é diferente das outras crianças, você é igual a elas, apenas com uma cor diferente. Isso não faz você ser diferente, faz você ter uma diferença, entende. Lógico que ela não entendeu - diz Kina- e todos da plateia riem.

Ela continua:

-Filha, a diferença não é ruim, não é algo que a torna diferente dos outros. Está vendo aquelas flores ali? Elas são todas iguais? Pois, é, não são todas iguais, mas não são todas bonitas sendo diferentes?

-Ahhhhhh, mamãe, entendi. A diferença faz é deixar mais bonito, né?

Quando Kina contou aquela história falando da filha dela, eu quase gritei da mesma forma que a filha. “Eu entediíiiiiii”, ainda bem que me segurei.

Eu fiquei pensando nisso o dia todo, foi aí que eu entendi que todos nós temos uma identidade, a sua cor não te define como melhor ou pior, apenas pessoas e suas diferenças, em casa somos todos diferentes, agora entendo minha mãe quando brigava comigo por eu não gostar do meu cabelo e desejar ter um igual ao da Vanessa, “a menina que todos sonham ser” - disse um dia para mamãe.

Agora, eu entendi, mas também, mamãe deveria ter falado das flores logo. Em casa nós temos muitas e de muitas cores e tamanhos diferentes. Acho que entendi o que minha mãe dizia: eu posso dizer que eu sou uma jovem negra, e meus antepassados foram escravizados (mamãe diz que é assim que chama e não escravos, ela diz que eles não nasceram para ser escravos, foram escravizados).

-As pessoas estavam classificando minha filha como algo ruim, por ser Negra, porque você tem uma pele mais escura ou um cabelo crespo você é classificado como algo de ruim, as pessoas precisam ser descolonizadas, precisam quebrar esse tabu, esses padrões que tem nessa sociedade, que faz crescer o racismo.- diz Kina.

A palestra acaba e vamos para casa, fico a noite toda pensando naquilo que Kina disse, ao amanhecer vou com Abla à praça para conhecer melhor a cidade. No caminho vejo pessoas dançando, crianças correndo e mulheres com suas roupas alegres e seus cabelos naturais ou com tranças, igual da minha professora no Brasil, e pela primeira vez eu vejo o meu povo, vejo aquilo que Kina estava dizendo na palestra.

-Ai meu Deus!!! -digo.

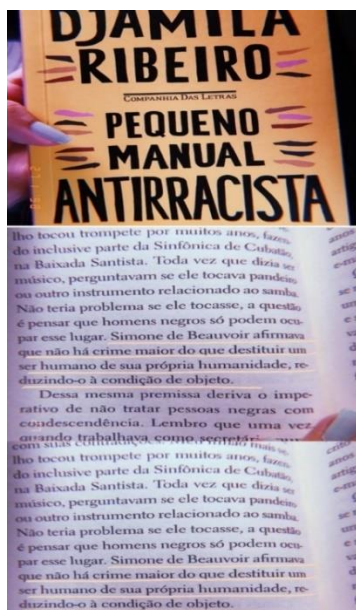
-O que foi? - diz Abla.

-Nada, tia.

Foi preciso eu vim ao outro lado do mundo para perceber que eu precisava agir como negra, precisava ser negra, e me amar! E minha mãe, e minha professora já diziam isso, e eu nunca tinha entendido. Precisava tirar essa pele de branco, e vestir a minha pele Negra.

## Anexo J- Postagem completa de Adichie Ribeiro abordando a sua leitura de forma crítico-reflexiva

Figura 56 - Postagem completa de Adichie Ribeiro



vmeell Se para nós no século XXI é extremamente doloroso nos sentirmos um objeto sexual para alguém ou apenas procurados quando convém, imagine-se você mulher, dessa maneira sem voz e submetida a diversos tipos de abuso, também suas filhas e filhos, e até mesmo suas mães e familiares. Como uma professora negra e de extrema sabedoria já me dizia, na pirâmide social racista-patriarcal permanece o homem branco, a mulher branca, homem negro e por fim a mulher negra. Lembro aqui que o feminismo negro só chegou ao Brasil no final da década de 1970 com o Movimento de Mulheres Negras (MMN), após denúncias e reivindicações específicas de sexismo e invisibilidade feminina em movimentos negros da época. Com a intenção de buscar maior autonomia direcionada as demandas femininas negras.

Vou começar o primeiro ano do ensino médio e nunca tinha ouvido falar no feminismo negro até participar de um projeto literário ressaltando o preconceito enraizado na sociedade dirigido por minha professora @nane\_florbela e ter lido sobre no livro "pequeno manual antirracista" de Djamila Ribeiro. Contudo, quero deixar evidente a falta de debates e de atividades que desenvolveriam conhecimento sobre esse assunto nas escolas e até mesmo em casa. A luta contra o racismo não é somente do negro, mas sim de todos, inclusive aqueles que o enraizaram.

lui.zavih Me empresta depois vida 🥰



Fonte: Arquivo cedido pela aluna sujeito da pesquisa (2020).