UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Maria Alice dos Santos

DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:

ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO A PARTIR DE CONTOS DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS

Maceió

2024

MARIA ALICE DOS SANTOS

DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:
ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO A PARTIR DE CONTOS DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira.

Maceió

2024

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S237d Santos, Maria Alice dos.
Decolonizando o ensino de literatura na escola : adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras / Maria Alice dos Santos. – 2024.
135 f. : il.

Orientadora: Lígia dos Santos Ferreira.
Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2024.

Bibliografia: 109-114.
Apêndices: f. 115-126.
Anexos: f. 127-135.

1. Letramento literário. 2. Mulheres na literatura. 3. Negras brasileiras na literatura. 4. Decolonialidade. I. Título.

CDU: 82.02

UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA ALICE DOS SANTOS

Título do trabalho: "**DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:** ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO A PARTIR DE CONTOS DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 03 de abril de 2024, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
LIGIA DOS SANTOS FERREIRA
Data: 10/05/2024 15:19:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. LÍGIA DOS SANTOS FERREIRA (Profletras/Ufal)

Examinadoras:

gov.br Documento assinado digitalmente
JORDANIA DE ARAUJO SOUZA GAUDENCIO
Data: 10/05/2024 18:19:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. JORDÂNIA DE ARAÚJO SOUZA GAUDENCIO (Cedu/Ufal)

gov.br Documento assinado digitalmente
ELIANA KEFALAS OLIVEIRA
Data: 15/05/2024 10:05:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. ELIANA KEFALAS OLIVEIRA (Profletras/Ufal)

Maceió-AL, 03 de abril de 2024.

A todas as mulheres negras que me antecederam, que arrancaram as máscaras de flandres movidas pela coragem de erguerem suas vozes e pela audácia da escrita-resistência-liberdade!

AGRADECIMENTOS

Rendo graças ao universo por poder chegar até aqui!

À toda ancestralidade por abençoar meu Orí[1], conduzindo-me no desafio de equilibrar as emoções para que essa caminhada fosse concluída;

à minha mãe, Maria de Lourdes dos Santos, pela força de mulher em um mundo patriarcal, sua maior herança foi a mim transmitida. Companheira, parceira, meu primeiro exemplo de feminista, apoio presente na angústia, colo presente aos meus filhos quando estava ausente;

ao meu pai, Dário Rosalino dos Santos (*in memorian*), homem negro, operário que lutou pela terra para garantir o pão aos seus filhos, no Movimento Sem Terra (MST) herança para filhos no chão de luta pela vida e dignidade;

à minha orientadora, Profa. Dra. Lígia Ferreira, mulher-intelectual negra-acadêmica que, para muitos, vem abrindo caminhos para que outros corpos negros possam está na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e serem reconhecidos como sujeitos de direito. Encontrá-la nesta caminhada foi uma benção ancestral;

ao meu companheiro, Renilson Souza Silva, pela parceria, apoio e compreensão sobre os inúmeros momentos de ausências;

às mulheres que me inspiram, Vera Lúcia Pessoa, Ivaneide Moura e Severina Isabel, e todas as mulheres que lutam bravamente no Sindicato dos/as Professores/as de Pernambuco (SINTEPE);

à professora-mestra Bernadete Andrade Sotero, pelas trocas as quais me motivaram a seguir na buscar da formação continuada, inspiração de mulher- intelectual- professora da Mata Sul pernambucana;

à *Coletiva Elas Poemas – escritas periféricas*, de Fortaleza-CE, pelos saberes decoloniais adquiridos nos últimos anos, apoio para seguir na caminhada acadêmica e pela oportunidade singular de empoderamento da escrita de "nós por nós";

ao grupo carioca *Mulheres Potentes* liderado por Rosangela Correia, mulher, negra e intelectual que mobiliza e inspira outras mulheres na superação das lutas cotidiana e do racismo epistêmico;

[1] Orí, que significa cabeça, lugar que abriga os Orixás, que são as entidades sagradas cultuadas pelo povo de santo. Povo que fez do candomblé lugar de resistência; lugar de produção identitária; lugar de encontro intercultural, haja vista que a síntese de cultos está no cerne da sua criação.

à Dra. Delma Josefa da Silva, professora da Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, pelo letramento literário através do grupo que surgiu na pandemia, *Leitura no Condomínio*, de Recife-PE, e letramentos raciais outros;

aos/às meus/minhas educandos/as de ontem e de hoje, por contribuírem na caminhada profissional e me inspirarem a continuar na busca da formação acadêmica;

aos amigos e companheiros da turma 2 do Profletras-UFPE (2014-2016), pelos saberes compartilhados na primeira etapa desta caminhada;

aos/às companheiros/as da turma 8, do Profletras/Ufal (2022-2024), pelas trocas, alegrias e agruras vividas que desembocaram nesta chegada até aqui;

às professoras doutoras Jordânia Souza e Eliana Kefálas, examinadoras desta pesquisa, e pelo olhar que desconstrói a visão meramente cientifica trazendo uma perspectiva mais ética e humanizadora;

aos/às irmãos/irmãs que contribuíram com esta caminhada direta ou indiretamente, aos/às parentes e familiares, meu profundo agradecimento.

Minha escrita é marcada pela
minha condição de mulher negra.

Conceição Evaristo

***

A nossa escrevivência não é para
adormecer os da casa-grande
e sim acordá-los de seus sonos injustos.

Conceição Evaristo

***

A gente só pode ser o que é!

Cristiane Sobral

RESUMO

A educação problematizadora, na compreensão freiriana, é revolucionária, e por acreditarmos nisso, este trabalho apresenta uma proposta decolonial, ou seja, uma opção epistemológica que procura reconhecer, respeitar e valorizar os diversos conhecimentos, povos e culturas e suas respectivas literaturas, contra as ideias essencialistas e padrões universais, pilares do neoliberalismo. Sendo a literatura um instrumento de construção do imaginário social, a leitura de autoras negras brasileiras pelos/as educandos/as na escola contribui para humanizar corpos, construir subjetividades concretas e promove desenvolvimento sociocognitivo. Esta dissertação do Profletras tem por objetivo refletir sobre a decolonização do ensino de literatura na escola, adotando práticas de letramento racial crítico através das narrativas de autoras negras brasileiras. Para tanto, adotamos como abordagem metodológica a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, em uma turma de 9º ano de uma escola localizada no litoral norte de Alagoas. Como procedimentos metodológicos, aplicamos questionários de sondagem inicial e final, desenvolvemos atividades de estímulo à prática de leitura literária, como rodas de leitura, com destaque ao jogo "Descolonize-se!", foram feitos registros das experiências de leitura dos sujeitos participantes, diário reflexivo da pesquisadora e registros fotográficos das atividades em sala de aula. A prática pedagógica interventiva foi baseada em uma sequência básica de leitura literária nos moldes de Cosson (2014), utilizando o método do letramento racial crítico, de Aparecida Ferreira (2015), baseado na teoria racial crítica, de Ladson-Billings e Tate (1998), tendo também como embasamento teórico Santos (2022), Freire (2005), Gomes (2017) entre outros/as autores/as decoloniais. Essa experiência de pesquisa com educandos/as do 9º ano resultou na reflexão acerca da necessária inserção de textos literários de autoras/es negras/os no "chão da escola", na perspectiva da desconstrução de estereótipos construídos pelo cânones ocidentais e/ou clássicos brasileiros, a fim de construir imaginários de resistência, visto que a leitura literária negra feminina ainda é pouco difundida nas escolas, mas se mostra como um potente instrumento para desconstruir saberes essencialistas que alimentam o racismo e suas várias dimensões. Tal estudo pelos/as educandos/as combaterá a deslegitimação da arte, da cultura e da literatura afro-brasileira.

Palavras-chave: Letramento Literário**.** Literatura Feminina Negra Brasileira. Decolonialidade. Letramento Racial Crítico. Jogo literário.

ABSTRACT

Problematizing education, in Freire's understanding, is revolutionary, and because we believe in this, this work presents a decolonial proposal, that is, an epistemological option that seeks to recognize, respect and value diverse knowledge, peoples and cultures and their respective literatures, against the essentialist ideas and universal standards, pillars of neoliberalism. Since literature is an instrument for constructing the social imaginary, the reading of black Brazilian authors by students at school contributes to humanizing bodies, building concrete subjectivities and promoting socio-cognitive development. This Profletras dissertation aims to reflect on the decolonization of literature teaching at school, adopting critical racial literacy practices through the narratives of black Brazilian authors. To this end, we adopted action research, of a qualitative nature, as a methodological approach in a 9th grade class at a school located on the north coast of Alagoas. As methodological procedures, we applied initial and final survey questionnaires, developed activities to encourage the practice of literary reading, such as reading circles, with emphasis on the game "Decolonize yourself!", records were made of the reading experiences of the participating subjects, diary researcher's reflection and photographic records of classroom activities. The interventional pedagogical practice was based on a basic sequence of literary reading along the lines of Cosson (2014), using the method of critical racial literacy, by Aparecida Ferreira (2015), based on critical racial theory, by Ladson-Billings and Tate (1998), also having as theoretical basis Santos (2022), Freire (2005), Gomes (2017) among other decolonial authors. This research experience with 9th grade students resulted in reflection on the necessary inclusion of literary texts by black authors on the "school floor", from the perspective of deconstructing stereotypes constructed by Western canons and/or Brazilian classics , in order to build imaginaries of resistance, given that black female literary reading is still not widespread in schools, but is shown to be a powerful instrument for deconstructing essentialist knowledge that feeds racism and its various dimensions. Such study by students will combat the delegitimization of Afro-Brazilian art, culture and literature.

Keywords: Literary Literacy. Brazilian Black Women's Literature. Decoloniality. Critical Racial Literacy. Literary game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixada da escola 69
Figura 2 – Pátio da escola 70
Figura 3 – Biblioteca da escola localizada na área externa da escola 71
Figura 4 – Interior da biblioteca da escola 71
Figura 5 – Nuvem de palavras 74
Figura 6 – Painel com imagens e obras de escritoras negras brasileiras 74
Figura 7 – Construção do cartaz 76
Figura 8 – A turma no Jogo do Privilégio Branco 77
Figura 9 – O jogo Decolonize-se! 79
Figura 10 – Educandos/as jogando o “Decolonize-se!” 80
Figura 11 -Nuvens de palavras-cabelo crespo 78
Figura 12 – Painel de conceito 82
Figura 13 – Painel da quinta roda de leitura 83
Figura 14 – Painel da quinta roda de leitura 84
Figura 15 – Painel da quinta roda de leitura 84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos agentes da pesquisa 87
Gráfico 2 – Identificação de gênero dos agentes da pesquisa 88
Gráfico 3 – Identificação étnico-racial dos agentes da pesquisa 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENE	Colégio e Escola Normal Barra Bonita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLS	*Critical Legal Stuidies*
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Erer	Educação Étnico-Raciais
Fale	Faculdade de Letras
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MNCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil
Tale	Termo de Assentimento Live e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Live e Esclarecido
TRC	Teoria Racial Crítica
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

1 BẸRẸ AWỌN ONA (INICIAR OS CAMINHOS) 14

2 INTRODUZINDO OS CAMINHOS TRILHADOS 16

3 OLHARES NEGROS SOBRE O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA 22

3.1 Rompendo as máscaras de flandres – o nascer da vertente literatura negra ou literatura afro-brasileira 26

3.2 Travessia – decolonizando o ensino de literatura na escola 31

4 ERGUENDO A VOZ: A ESCRITA NEGRA-FEMININA BRASILEIRA 36

4.1 A literatura feminina negra na escola 42

4.2 Letramento racial crítico – uma experiência do letramento literário através dos contos de escritoras negras brasileiras 44

4.3 Autoras negras na sala de aula na luta contra-narrativa da memória colonial ... 47

4.3.1 Conceição Evaristo toma o lugar da escrita e estilhaça as máscaras do silêncio 48

4.3.2 Cristiane Sobral – o crespo como resistência para o corpo-negro-feminino emancipado 56

4.3.3 Subjetividade crespa e auto-afirmação – a luta pela liberdade de ser quem é em "Pixaim" 58

4.3.3 Quem tem medo da professora preta? "Forças Flutuantes", de Geni Guimarães 63

5 *METHODO:* CAMINHOS PARA DECOLONIZAR A LITERATURA 68

5.1 Quanto à tipologia da pesquisa 68

5.2 Quanto à contextualização da pesquisa 69

5.3 Quanto aos/às participantes da pesquisa 72

5.4 Quanto à coleta de dados e seus instrumentos 72

5.5 Rodas de leitura "Decolonize-se!" – procedimentos metodológicos 73

6 ANÁLISES REFLEXIVAS DAS LEITURAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES 85

6.1 Conhecendo os agentes da pesquisa e seus hábitos de leitura 86

6.2 Sobre os hábitos de leitura dos agentes da pesquisa 90

6.3 Rodas de leitura "Descolonize-se!" 90

7 ENCERRANDO ESTA CAMINHADA PARA QUE OUTROS/AS A LEVEM. 105

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICES 115

ANEXOS 124

1 *BẸRẸ AWỌN ONA*[2] (INICIAR OS CAMINHOS)

Para que compreendam esses caminhos, adianto que esta dissertação é fruto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (Profletras/Ufal)[3], cuja autoria é de uma mulher, negra e professora, características identitárias que atravessaram do início ao fim todo este processo de produção científica. Dito isso, é fundamental compreender também a educação e seus processos a partir da perspectiva decolonial, e não cingir os sentimentos da intelectualidade, como também discernir que, na vida da professora negra, o pessoal é político.

A partir do processo de me tornar negra, pois, "ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro" (Souza, 1983, p. 77), nasce a necessidade de repensar minha prática pedagógica e as teorias educacionais as quais estavam baseadas, e o instrumento dessa transcendência foi a leitura de contos de mulheres negras brasileiras e a experiência de sentir sua potência, que moveu meus mundos e suscitou o anseio pelo letramento racial crítico a mim apresentado pela minha orientadora Lígia Ferreira, que a muito percorre esses caminhos conjunturais de liberação de saberes hegemônico. Tê-la nesse processo é uma benção ancestral!

Sou reingressa deste do programa, em 2014, cursei no polo da UFPE, uma experiência de orientação que foi atravessada pelo Racismo , que outrora não compreendia, desembocando em outras circunstâncias da vida travaram a conclusão do curso, fato que hoje compreendo

Nesses caminhos afro-diaspóricos-pedagógicos, ao ousar inserir textos de autoria negra feminina nas minhas aulas, sofri inúmeras sanções, inclusive denúncias de que estava negligenciado o currículo escolar, deixando exposto o fosso do desconhecimento daqueles/as que estão na gestão escolar e na coordenação pedagógica a respeito das leis n^{os} 10.639/03 e 11.645/08.

Instaurou-se uma emboscada para provar minha incapacidade de estar em sala de aula, principalmente, por trazer a partir da recepção desses textos reflexões sobre a estrutura cis-hétero-patriarcal que sustenta a estrutura da escola e sua didática pautada em saberes eurocêntricos.

---

[2] Expressão em Iorubá que significa iniciar caminhos. Iorubá é um idioma da família linguística nígero-congolesa falado secularmente pelos iorubás em diversos países do sul do Saara, principalmente na Nigéria e por minorias em Benim, Togo e Serra Leoa. No continente americano, o iorubá é usado em ritos **religiosos afro-brasileiro**s (onde é chamado de nagô) e afro-cubanos.

[3] O projeto desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, conforme consta o parecer nº 6.114.592, CAAE: 68460623.0.0000.5013 (Anexo B).

Todos esses desafios aguçaram ainda mais o desejo de continuar nessa busca que me move e que sem ele não aprendo, nem ensino. Embora, não sem dores, sem sofrimento. Essa trajetória também se fez possível pelas mãos e vozes dos/as que estão junto a mim, embora poucos/as, o que, para mim, tem o mesmo significado de vozes que ecoam juntas às vozes que ecoaram dos porões dos navios negreiros.

Pelos saberes adquiridos nesses caminhos, posso assegurar que o texto literário nos prepara para melhor ler todos os discursos sociais (Colomer, 2007, p. 36). Eles são excelentes andaimes não apenas para aprender os mecanismos do funcionamento da língua, como também para descolonizar o nosso imaginário construído em uma sociedade racista, sexista, misógina e homofóbica. Desse modo, promover um letramento literário é garantir a formação do/a leitor/a numa perspectiva disruptiva, contribuindo para construir uma sociedade mais equânime.

Como não há democracia sem racismo, não há sonhos do/a educando/a negra/o de liberdade sem fruição da literatura negra brasileira. Pois, a história única que enrendou as nossas vidas nas diversas esferas, agora é ameaçada pelas contra-narrativas que arrancaram as máscaras de flandres e ergueram a voz na luta por sociedade múltipla, diversa e que possibilita a liberdade de pensar nagô, erguendo no “chão da escola” os pilares da diversidade na construção de outros saberes.

Por isso, deixo minha história para que outros/as a leve...

2 INTRODUZINDO OS CAMINHOS TRILHADOS

A educação brasileira, atualmente, passa por processos dantes nunca vistos. As lutas dos movimentos negros, o denominado "Movimento Negro Educador", nos termos de Nilma Lino Gomes[4], estimularam as pesquisas educacionais em perspectiva decolonial e têm provocado mudanças no pensar e no fazer pedagógicos no Brasil. Esses movimentos trouxeram à baila discussões negligenciadas pela sociedade, como o racismo, a discriminação racial, o gênero, a juventude, a igualdade racial, as africanidades, a saúde da população negra, as relações étnico-raciais, as questões quilombolas e o antirracismo, como podemos observar:

> A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando todos nós, brasileiras e brasileiros, de todos e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (Gomes, 2017, p. 19).

Podemos observar que a primeira década do nosso século, saberes foram transformados em reinvindicações que se tornaram políticas de Estado. Outro fator, importante, é que a produção engajada da intelectualidade negra tem colocado em xeque os conhecimentos coloniais, indagando sobre seus processos e sobre a primazia eurocêntrica do campo científico.

De fato, podemos perceber que a temática das relações étnico-raciais está ganhando visibilidade e espaço na sociedade, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do ano de 2022, trouxe a seguinte proposta para produção textual dos/as candidatos/as: "O desafio à valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil". Isso é motivo de congratulação, porém sabemos que temos um longo caminho a percorrer, pois ainda observamos projetos nas escolas voltados para essa temática apenas no mês de novembro, no Dia Nacional da Consciência Negra, além disso, enfatizando, apenas, aspectos como a dança, a música, as indumentárias, os artesanatos, as comidas, de maneira a contribuir para a folclorização da temática. De acordo com Azoilda Loretto da Trindade[5] (2013, p. 21), é necessário abordar na educação para as relações étnico-raciais:

---

[4] Professora efetiva da Universidade Federal de Minas Gerais, Primeira Reitora negra de uma Universidade Pública brasileira, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), ex-Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil (SEPPIR), no período de 2015-2016, no Governo da Presidenta Dilma Rousseff.

[5] Adotaremos o nome completo da primeira vez que aparecer no texto, considerando a importância de sabermos quem são esses/as autores/as, principalmente, por defendermos uma epistemologia decolonial, cuja diversidade cultural, de gênero, étnica e territorial da escrita (do fazer-ser) é a tônica.

> Aspectos das desigualdades étnico-raciais, do racismo e suas práticas, das exclusões, das lutas negras pela justiça social, a presença negra em todos os setores e áreas na construção e desenvolvimento do país como participante e não mero colaborador-ajudante [...].

Para isso, são necessárias novas abordagens a partir da construção de uma nova mentalidade que possa instigar a construção de novos currículos, que apenas não reconheçam a história e a cultura afro-brasileira e indígena, e sim, que sejam parte da identidade da escola e do seu projeto político pedagógico (PPP), além de requerer um letramento literário racial, em que as obras de escritores/as negros/as sejam parte das experiências estético-literárias do/a educando/a.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/1996, garante juridicamente que educação étnico-racial esteja presente no "chão da escola":

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> 1º. o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> 2º. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

São diversas as perspectivas apresentadas para implementar a Lei nº 10.639/2003, como o afrocentrismo e o multiculturalismo, que podem se complementar para produzir novas possibilidades político-pedagógicas plurais, diversas e equânimes. Contudo, sabemos que a escola é constituída ideologicamente em base eurocêntrica, bancária, contraditória e unidimensional (Trindade, 2013, p. 24). Dessa forma, é desafiador promover um ensino para interculturalidade com um novo sentido, em que grupos historicamente marginalizados exigem visibilidade e seu reconhecimento como sujeitos. Sobre essa concepção, Fleury (2017, p. 183 *apud* Candau, 2020, p. 66) assevera:

> A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Contra a neutralidade epistemológica defendida pelo movimento "Escola sem partido", questões abordadas pelos/as professores/as, como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo entre outras, devem ser denunciadas. A interculturalidade crítica propõe uma abordagem interseccional entre raça, classe e gênero, orientando outros modos de saber e de ser e a desvelar as formas de colonialidade presentes no dia a dia das nossas escolas. Para isso, é fundamental a superação dos dualismo europeu-civilizado *x* masculino-racional, e promover o pluralismo epistêmico.

Júlio César de Tavares (2008), um dos entrevistados do documentário da TV Brasil "Africanidades brasileiras e educação", afirma:

> A escola deve ser impregnada pela diversidade e pela cultura que compõem a nação brasileira. Então, temos que admitir que existem várias culturas e não só as culturas oriundas da Europa. O tempo todo se fala nessa mítica das três raças compondo a nação brasileira, mas, entretanto, os valores ocidentais não são somente os hegemônicos, são os que detêm a supremacia na produção dessas escolas. Então, uma escola democrática é uma escola que aposta na diversidade, mas **não só a diversidade congelada**, colocar ali uma estátua de berimbau, ou uma estátua do orixá dentro da escola e falar que isso é diversidade. São esses valores que compõem a força das diferentes culturas, em especial, da cultura afro-brasileira, eles devem não só estar presentes, como também assegurar que a dinâmica se entrelaça no cotidiano da escola. (Tavares, 2008, grifo nosso).

Dessa forma, a diversidade na escola só ocorrerá com inserção dos múltiplos saberes dos povos e das comunidades que compõem a sociedade brasileira, que foram e são apagados pelo epistemicídio[6] que devastou os saberes contra-hegemônicos em suas múltiplas manifestações.

Sabemos que as ideologias que ainda sustentam o racismo na sociedade brasileira estão presentes em autores/as educacionais e na sociedade brasileira. Essas, criadas no passado que fundamentaram a escravidão, ainda são naturalizadas contribuindo com o preconceito, o racismo, as desigualdades sociais.

Em decorrência disso, a efetivação da Lei nº 10.639/03, que completou 21 anos, constitui uma ferramenta importante para romper ideologias que estruturam a consciência dos/as autores/as educacionais na perspectiva da construção de um fazer pedagógico decolonial.

Outrossim, a leitura é uma das mais importantes e fundamentais fontes de conhecimento. Por isso, sua aquisição e desenvolvimento é uma habilidade fundamental para o exercício da cidadania. Dessa forma, a formação do/a leitor/a deve ser uma das prioridades nas práticas e reflexões pedagógicas para assegurar o direito à leitura crítica e diversa na perspectiva

[6] Esse conceito será melhor desenvolvido na próxima seção.

da construção do/a leitor/a consciente de suas escolhas e necessidades que o/a favoreça enquanto sujeito.

Para isso, a arte da palavra deve estar presente no cotidiano da escola. A leitura literária deve ser para o/a educando/a uma experiência em cada texto, cada livro lido. E essa experiência deverá ser proporcionada para além dos cânones literários. Logo, a construção do leitor/a proficiente passa pela leitura de textos que possam provar o prazer, mais também, que os/as façam ler a realidade de forma crítica descontruindo saberes hegemônicos e construindo novos saberes emancipatórios.

Para isso, a decolonização do currículo é urgente através de novas práticas de leitura, ou seja, é necessário propor aos/as educandos/as refletir sobre a nossa realidade cotidiana identificando-se como sujeito colonizado, ao mesmo tempo, nós, educadores/as decoloniais buscarmos fornecer ferramentas para o engajamento crítico-construtivo do/a educando/a.

Segundo Antônio Candido (1995), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a nossa personalidade pelo fato de dar forma aos sentimentos e à nossa visão do mundo, pois nos organiza e nos liberta. Logo, não há nenhum povo que possa viver sem ela, sem entrar em contato com algum tipo de fabulação.

Partindo do fato de que o acesso à leitura literária, dentro e fora da escola, reflete o domínio econômico, e, ao longo dos séculos, os escritores negros e as escritoras negras têm sido silenciados/as, e de acordo com Miranda (2019, p. 15) isso é algo sistêmico no Brasil, consequentemente, a leitura, a recepção e a fruição desses textos foi negada aos/às educandos/as, fortalecendo o sistema de hierarquização racial estruturado desde o princípio de nossa história. Isso se agrava ainda mais quando se trata de escritoras negras. A pouca visibilidade de suas produções torna ainda mais distante o acesso aos escritos que colocam em pauta a discussão das questões raciais e de gênero, elemento visceral da identidade da mulher negra (Santos, 2018, p. 12). Trazê-las para a sala de aula é possibilitar uma descolonização da imaginação construindo elementos emancipatórios.

Dessa forma, compreendemos por literatura negra as produções em que o/a negro/a é o sujeito da própria escrita. E a sua insurgente presença no "chão da escola", assegurada pela Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08[7], que acrescentam à LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, incluindo suas respectivas literaturas, em todas as escolas de educação básica, públicas e privadas. A partir desse ato legislativo, resultante das reivindicações e pressão sociopolítica do movimento social negro brasileiro, é

[7] Neste caso, iremos destacar em nossa pesquisa o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

um potente instrumento para promover o letramento literário antirracista, ou nos termos de Aparecida Ferreira (2015), o letramento racial crítico, na perspectiva da decolonização do ensino de literatura na escola e da imaginação dos/as educandos/as. Assim, a adoção de práticas decoloniais para o ensino da leitura literária é um potente instrumento para repensar o currículo pautado em conhecimentos hegemônicos, assumindo a necessidade de afirmação do corpo-político-negro do conhecimento na perspectiva da construção de repertório sociocultural.

Diante do exposto, nas próxima seções, desenvolveremos nossas reflexões teórico-metodológicas e apresentaremos os resultados da pesquisa de mestrado que buscou respostas para as seguintes questões: como promover o letramento racial crítico através de textos literários de autoras negras brasileiras com educandos/as do 9ºano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas? Como essa prática de leitura se difere da prática de leitura colonizada? De que maneira (como) a prática de leitura desses textos pode contribuir para a formação do/a leitor/a literário/a decolonial?

Para esta pesquisa, delimitamos nosso *corpus* com foco em quatro contos literários: "Olhos d'água", "Maria", de Conceição Evaristo (2019), "Pixaim" Cristiane Sobral e "Forças Flutuantes", de Geni Guimarães(2001) ampliando o leque na busca de outros textos de literatura negra e de produção, e os exploramos a partir do desenvolvimento de rodas de leitura adotando diversos recursos pedagógicos para promover a prática de letramento literário racial crítico, com destaque ao jogo literário.

E, quanto à organização estrutural desta dissertação, definimos sete seções, em que a primeira constitui o "Iniciar os caminhos - *Bẹrẹ awọn ona*", que se constitui como uma pequena apresentação da pesquisadora, seguida desta introdução. A seção 3 traz o título "Olhares negros sobre o ensino da leitura literária na escola", que faz a reflexão sobre o quanto a literatura africana e afro-brasileira de autoras negras tem pouca inserção nas escolas, resultando no epistemicídio diaspórico; a seção 4 "Erguendo a voz: a escrita negro-feminina brasileira" faz a reflexão sobre o quanto a escrita feminina negra é excluída do canône literário e apresenta as autoras dos contos escolhidos, além de outras autoras negras protagonistas do cenário literário; a seção 5, "*Methodo*: caminhos para decolonizar a literatura", expõe os procedimentos metodológicos da pesquisa, com a caracterização da escola (*locus* da pesquisa) e de todas das rodas de leitura; a seção 6, intitulada "Análises reflexivas das leituras dos sujeitos participantes", apresenta os enunciados dos/as educandos/as, sujeitos participantes das rodas de leitura e as reflexões resultantes da proposta de letramento literário racial crítico; a seção 7, "Encerrando esta caminhada para que outros/as a levem" finaliza este momento da pesquisa,

refletindo sobre o quanto há caminhos a trilhar no processo de decolonização da literatura brasileira. Por fim, as Referências, os Apêndices e Anexos.

3 OLHARES NEGROS SOBRE O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Meninos como você, Cassul-Buanga,
Hão de sonhar um sonho tão bonito...
Porque Zâmbi mandou. E está escrito.

Nei Lopes

Da poesia à narrativa, o ensino de literatura nas escolas brasileiras é marcado por uma tradição oriunda da cultura eurocêntrica, em que grande parte das obras disponíveis, lidas pelos/as educandos/as, faz parte dos cânones ocidentais, ou seja, os clássicos literários cujas ficcionalidades são de posições socio-históricas e culturais ditas universais, aparentemente neutras. Essas são produzidas, em sua maioria, por autores/as hegemonicamente brancos/as, pertencentes à classe dominante que vem contribuindo até hoje para construção de um imaginário racista, sexista, homofóbico, machista e seus múltiplos vieses reverberando opressões sociais, cognitivas e subjetivas. Como assegura Abdias do Nascimento (2016, p. 95):

> O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas […] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado (AIE), como concebe Louis Althusser (1970), a citação de Nascimento (2016) nos mostra o quanto o ritual de formalidades no espaço escolar, sob valores eurocêntricos e hegemônicos, é transmitido negando a parte inalienável da história que é a cultura e a memória dos povos africanos e indígenas e suas contribuições na história do nosso país. O que se configura como um mecanismo genocida que mascara o racismo com sutilezas e argumentações fundamentadas presentes nas instituições, normalizando a desumanização dos corpos negros, violentando nossas subjetividades em uma didática epistemicida.

Construída sobre a égide da "ordem" e do "progresso", as bases educacionais brasileiras instituídas pelos colonizadores impuseram desde o uso da língua portuguesa como oficial, assim como os saberes que valorizavam essa cultura. Enquanto relegou à marginalização a língua, a cultura, os corpos e os saberes dos povos originários e, consequentemente, dos povos africanos que chegaram ao solo brasileiro no século XVI, a partir da diáspora africana.

Nesse percurso historicamente genocida e, por isso, epistemicida, o Golpe de 1964 trouxe um modelo econômico e procurou estabelecer uma nova "ordem" socioeconômica pela paz social, de caráter autoritário e racista que acentuou ainda mais o lugar do negro estabelecido pela sociedade escravocrata, mantendo o racismo como a regra do sistema que sustenta a continuidade dos privilégios colonizando saberes. Contextualmente, nesse período, falar sobre a discriminação racial era assunto proibido, uma vez que estaria ferindo a Lei de Segurança Nacional por crime de subversão (Gonzalez; Hasenbalg, 1982), ou seja, não se podia questionar a ordem que nos mantinha presos/as às correntes e às máscaras que nos silenciavam desde os porões dos navios negreiros.

Como percebemos, por motivos de dominação ideológica, a literatura afro-brasileira permaneceu sufocada durante séculos que, de acordo com Cuti (2010, p. 12), "sempre procura apartar do saber – em nosso caso, a literatura – das questões ligadas às relações étnico-raciais, o fazem como quem nega conceber a capacidade intelectual ao segmento social descendente de escravizados".

Desse modo, a lógica e o legado colonial continuam existindo mesmo depois da conquista da independência fundamentada nas ciências europeias: historicismo, empirismo e positivismo entre outras, que asseguram a modernidade ocidental ser "comumente entendida como a época mais avançada da forma de civilização em comparação a outros arranjos culturais, políticos e econômicos que são vistos como não civilizados, selvagens e primitivos" (Maldonado-Torres, 2020, p. 30).

Lélia Gonzalez escreve a primeira parte do livro *Lugar do Negro* (1982) e Carlos Hasenbalg escreve a segunda parte. Na primeira, Gonzalez mostram como os aparelhos ideológicos[8]: família, escola, igreja, meios de comunicação, vinculam valores que juntamente com o mito da democracia racial apontam para uma superioridade racial e cultural branca chamada de ideologia do branqueamento. É essa articulação entre o mito da democracia racial e a ideologia que se constrói o racismo à brasileira.

Um clássico da nossa literatura, muito difundido nas escolas até hoje, embora, às vezes, apenas por resumo, é a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), que contribuiu para construir uma visão de que a escravidão no Brasil foi menos violenta que em outros países da América, e as opressões do colonizador ao/à negro/a era necessária, pois não havia outra maneira de realizar o "progresso" do país. Embora saibamos que

[8] Conceito influenciado pelo pensamento do filósofo argelino Louis Althusser, demonstrado no livro *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970).

> O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-grande & Senzala*, mas ganhou através dessa obra, sistematização e *status* científico [...]. Tal mito tem o seu nascimento quando estabelece uma ordem, pelo menos do ponto vista do direito, livre e minimamente igualitária. (Bernardino, 2002, p. 251).

Outrossim, a discriminação racial vai sendo disseminada no cotidiano escolar através nos produtos culturais, jornais, artes plásticas e, principalmente, pela literatura ensinada, que naturaliza as violências, os preconceitos e estereótipos com os corpos negros, "alimentando um dualismo maniqueísta por meio do qual o colonizador é identificado como bom e o colonizado como mal" (Maldonado-Torres, 2020).

Como podemos observar, que o ensino da leitura literária na escola é o privilégio de uns/umas que têm como corolário a negação do conhecimento de outros/as, ou seja, a desqualificação epistêmica dos povos da diáspora (Maldonado-Torres, 2007, p. 145). Pois, a colonialidade do saber e do ser são pilares fundamentais para manutenção do sistema-mundo, e é sob esses pilares que a didática da educação brasileira é construída.

Outrossim, presente nas práticas didático-pedagógicas, como por exemplo, a partir de um livro a ser lido pelos/as educandos/as, escolhido pelo/a professor/a, acontece a desqualificação epistêmica, pois, é com sua formação, com sua subjetividade (conflitos pessoais, desejos, preconceitos, valores etc.) que o/a professor/a escolhe determinada obra, ou seja, de acordo com Cuti (2010, p. 48), isso também é um ato de poder.

A literatura é uma das instâncias discursivas mais importantes, pois configura o imaginário social de milhões de educandos/as. A imposição de obras literárias através de leitura "obrigatória" com livros definidos apenas pelo/a professor/a, na maioria das vezes, em várias etapas do ensino, visto como essenciais e geralmente baseados no cânone ocidental, nutri um imaginário social que ao invés de emancipar, enfraquece-o.

Para isso, é fundamental a escola descontruir a ideia universalista atrelada aos cânones, de que refletem as aspirações humanas de qualquer povo e/ou pessoa e atende às diversas subjetividades, contrariando o instrumento do projeto eurocêntrico de um padrão único visando a homogeneização do saber e do ser, perpetuando a epistemologia ocidental dominante geradora de saberes essencialistas.

Apesar da produção de literatura negra ter crescido ao longo dos anos, o que podemos considerar que se deve à promulgação da Lei nº 10.639/2003, abriu espaço no meio editorial e, atualmente, algumas obras fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Muito embora esse programa tenha sofrido um desmonte e foi incorporado a um Programa Nacional de Aquisição e Distribuição de Livros Didáticos, ele continua distante, em muitas das salas de aula brasileiras, das formações dos/as professores/as da educação básica, sendo mais

um reflexo da nossa herança escravocrata que retirou os corpos negros do convívio coletivo e, consequentemente, vetou a circulação de suas produções socioculturais.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03[9] que assegura as ações afirmativas e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, alguns livros didáticos[10] do ensino médio começaram a apresentar um mero apêndice de literatura africana e afro-brasileira, por exigência do Enem e vestibulares, mas trazia escritores africanos, homens e brancos, reproduzindo o *modus operandi* do colonialismo que sempre usou suas tecnologias para deslegitimar a intelectualidade e o saber dos/as escritores/as negros/as.

No ensino fundamental, apesar de estar assegurado pela mesma lei, o ensino da literatura afro-brasileira, nessa etapa da educação básica, na semana da Consciência Negra, apresenta-se alguns/algumas escritores/as negros/as para reforçar estereótipos racistas e a foclorização do sujeito negro. Como também, os livros didáticos raramente trazem textos de autoria afro-brasileira ou africana, tampouco de autoras negras brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e o "movimento negro educador" acentuaram as discussões sobre a inclusão da temática da discriminação racial, em especial no espaço escolar (Debus, 2017, p. 37). Dessa forma, mobilizando a sociedade e os ambientes escolares para a construção de um processo multidimensional, ou seja, uma escola "reconstruída" a partir das múltiplas identidades suscitando uma prática pedagógica étnica e racialmente plural.

Todavia, partindo para uma análise didático-pedagógica da leitura literária na escola, observamos que, em muitos espaços educacionais, ela segue, engessada, e, em muitas situações, paralisadas, haja vista que a perda do prestígio da literatura nos currículos escolares tem crescido significativamente, isso se tratando da leitura dos clássicos, pois, a literatura afro-brasileira sempre foi colocada à margem do currículo oficial. Os tempos globais e midiáticos têm favorecido o distanciamento do livro, além dos usos e abusos dos textos literários na sala de aula, muitas vezes em uma abordagem mais categorizante, informativa, como aponta Rangel (2005), em "*Literatura e livro didático no ensino médio:* caminhos e ciladas na formação do leitor". Durante muito tempo, reproduzi, em minhas aulas, essa prática acrítica, tradicionalista, mas algo me inquietava.

---

[9] A lei nº 10.639, de janeiro de 2003, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[10] O livro didático da coleção Moderna Literatura: tempos, leitores e leituras, 2. ed., volume único, 2011, lançado um ano após a promulgação da lei nº 10.639/03, adotado por milhares de escolas brasileiras.

Freire (1997, p. 32) afirma que “nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, deve contribuir para que os/as educandos/as se tornem presenças marcantes no mundo”, ou seja, buscando transformar a ingenuidade em consciência política.

Compreendemos a decolonialidade como uma luta viva por meio de visões e maneiras competitivas, de destaque a outras subjetividades, a sociabilidades diferentes. Em consonância com Maldonado-Torres (2020, p. 29), defendemos a teoria decolonial pois reflete o

> [...] nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a nosso tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico é a segunda contribuição fundamental e uma função-chave do pensamento decolonial (Maldonado-Torres, 2020, p. 29).

Tal “simultâneo engajamento construtivo e crítico” deve ser intentado na prática-pedagógica a fim de descolonizá-la, visto que o pensamento decolonial consiste em buscar formas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas diante do projeto eurocêntrico de civilização, buscando reconhecer, respeitar e valorizar os diversos conhecimentos e seus critérios de validação contra o neoliberalismo.

3.1 Rompendo as máscaras de flandres[11] – o nascer da vertente literatura negra ou literatura afro-brasileira

Um ato insurgente e subversivo, a literatura negra brasileira é um grito retumbante daqueles/as que tiveram sua condição humana arrancada pela colonialidade do poder, que, de acordo com Anibal Quijano (2005), é a construção de um padrão em que a ideia de raça e racismo são princípios organizadores, tendo em vista que o domínio colonial definiu a si mesmo como o padrão válido para a cultura, as artes, a literatura e a língua, deslegitimando as culturas colonizadas.

Porquanto, a literatura negra vem rompendo as “máscaras de flandres”, ela constrói um caminho da resistência e reexistência contra o epistemicídio, definido como o extermínio do conhecimento do outro (Santos,2022). No contexto brasileiro, durante os primeiros quatro

[11] A máscara de flandres era uma máscara feita de folha de flandres com poucos orifícios para ver e respirar, tapava a boca dos/as escravizados/as a fim de evitar o vício da embriaguez e como castigo para não se alimentar. Esse instrumento de tortura permanece entre nós, até os dias atuais, por meio da simbologia do impedimento de saciarmos os nossos desejos e de calarem a nossa voz.

séculos, a escrita em circulação no país era a portuguesa, o domínio político e econômico se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura, como observa Cuti (2010):

> [...] A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras. O século XX marca o período da nacionalidade brasileira, com a independência, a Abolição e a República. A crítica literária não podia ficar à margem do processo, pois fazia e faz parte do conjunto das relações sociais. Além da temática (o bom selvagem, os amores arrebatados, a vida social urbana, a saga da escravidão), da cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizassem um traço identitário. Flora e fauna serão abundantemente exploradas para demarcar brasilidade. (Cuti, 2010, p. 15-16).

Aliada à ideologia do branqueamento, nesse período, as temáticas desenvolvidas se aliavam aos movimentos vertidos da Europa. Então, o índigina passava, através da escrita literária pelo processo de aburguesamento, como, por exemplo, a personagem Iracema, cuja a obra tem o mesmo nome, do escritor José de Alencar, que retrata uma mulher indígena com traços delicados: “pés mais suave que a relva do campo, hálito mais fresco que a baunilha!”. Enquanto, os descendentes de escravizados/as são sempre retratados/as pelo viés do preconceito e da contristação.

Sendo a literatura reflexo das relações sociais quanto de poder, ao caracterizar as personagens negras de maneira a reforçar estereótipos discriminatórios, negando a sua complexidade e, portanto, a condição de humanidade dos corpos negros, fica evidente que a literatura em vigência é antinegra.

No período pós-abolição, a discriminação racial é enfatizada pela falta de projeto para integração dos/as ex-escravizados/as oriundos/as do êxodo rural que enfrentavam nas cidades situação análoga à escravidão, acompanhada de forte repressão policial. Embora o regime tivesse extinto formalmente, naturalizava-se as violências contra os/as ex-escravizados/as.

> A maneira como os escritores tratarão os temas relativos às vivências dos africanos e de sua descendência no Brasil vai balizar-se pelas ideias vindas da Europa abordando o encontro entre os povos, sobretudo no que diz respeito à dominação dos europeus desde o início da colonização. A essas ideias somar-se-á a necessidade de se fazer projeções para o futuro do Brasil, um esforço para explicar-se ao mundo como o povo. Os literatos estavam, assim, respaldados por uma crítica literária local, tentando cobrir o próprio país como tema de suas obras. O debate sobre as questões de raça permeará a produção escrita, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, para permanecer aceso nas teses sobre Brasil, mesmo que cercado muitas vezes por uma cortina de silêncio. As teorias raciais serão, de início, adaptadas pelos intelectuais do período, os quais produzirão as suas próprias. A preocupação era conceber uma nação por meio de uma fantasia de futuro [...]. (Cuti, 2010, p. 16-17).

O projeto de miscigenação, que tinha como principal objetivo o embranquecimento da nação brasileira, cuja intenção era apagar a marca das etnias negra e indígena, construindo assim, um país majoritariamente branco. As obras literárias fomentavam esse ideal, visto que,

a maioria dos/as escritores/as concordavam com a superioridade congênita da chamada raça branca, e alimentavam o imaginário racista através de suas obras.

Como podemos observar, a literatura brasileira se origina sob o signo do racismo, Cuti (2010) afirma que "a palavra 'Brasil' esconde crimes e criminoso!". No caso brasileiro, esses crimes são respaldados pelas Ciências Sociais. Desse modo, é necessário sabermos que os segmentos das Ciências Sociais brasileira como: Antropologia, Sociologia, que chega até o século XXI com seu poder de persuadir, contribuindo para uma formação discursiva racista, misógina, sexista, machista. No século seguinte, com o Modernismo, a ideia de caracterizar a nacionalidade brasileira são retomadas:

> Já na segunda década do século XX, o Modernismo retoma veementemente as ideias de se caracterizar uma nacionalidade literária, buscando na população pobre e nos índios [indígenas] a sua inspiração. Mas desses segmentos sociais quer tão somente as manifestações folclóricas, não seus conflitos. Assim, encontra motivos para experimentações de linguagem, reestabelecimento de mitos, superstições, danças, músicas e religiosidade. (Cuti, 2010, p. 18).

Como podemos observar, no século XX, ainda não se tinha um projeto de nação definido. E o movimento literário que se propunha a quebrar os padrões estéticos e formais parnasianos, não foi um movimento de arte engajada. A exemplo, do maior escritor desse movimento, Mário de Andrade, um dos realizadores da Semana da Arte Moderna, uma das figuras mais importantes do Modernismo Brasileiro, que evidencia a superstição do branco com a cor preta. Como por exemplo, em sua obra, *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter, na qual a personagem principal é negra, preguiçosa, totalmente desprovida de qualidades, reforçando uma imagem estereotipada.

Destarte, a maioria dos/as escritores/as modernistas brasileiros/as é branco/a e oriundo/a das classes privilegiadas da sociedade paulista, de onde se predominou a ideia de "racismo cordial", ou seja, o racismo à brasileira. Eles/as procuravam atender às expectativas literárias dos/as leitores/as, também brancos/as.

É a partir dos processos de avanços da escolarização do/a negro/a, da conquista do Movimento Negro Educador, que as habilidades de leitura e escrita dos/as negros/as leitores/as e escritores/as vão surgindo e, com isso, iniciam-se manifestações de outras subjetividades sem medo de se afirmar negra.

A literatura negra brasileira nasce a partir da necessidade de existir, do desejo de autoafirmação, da busca de romper os silenciamentos impostos pelas "máscaras de flandres" que a estrutura nos impedia de existir enquanto seres humanos, sujeitos de direitos. Ela surge como vertente literária, no final da década de 1970, com o surgimento do Movimento Negro

Unificado contra a Discriminação Racial (MNCDR), conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento se originou em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo (Cuti, 2010). Um instrumento de luta da comunidade negra, que teve como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial. No mesmo ano é lançado a série *Cadernos Negros*, e apresenta um verdadeiro manifesto na edição de lançamento, no dia 25 de novembro de 1978:

> A África está se libertando!", já dizia Bélsiva, um dos nossos velhos poetas. E nós brasileiros de origem africana, como estamos?
> Estamos no limiar de novo tempo. Tempo de África vida nova, mais justa e mais livre e, inspirados por ela, renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das ideias que nos enfraquecem e que só servem aos que nos querem dominar e explorar.
> *Cadernos Negros* marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as ideias que nos confundem, nos enfraquecem e nos sufocam. As diferenças de estilo, concepções de literatura, forma, nada disso pode mais ser um muro erguido entre aqueles que encontram na poesia um meio de expressão negra. Aqui se trata de legítima defesa dos valores do povo negro. A poesia como verdade, testemunha do nosso tempo.
> Nestes 1978-90 anos pós abolição, esse conto do vigário que nos preparam, brotaram novas iniciativas de conscientização, e, *Cadernos Negros* surge como mais um sinal desse tempo de África-consciência e ação para uma vida melhor; e, neste sentido, fazemos da negritude, aqui posta em poesia, parte da luta contra a exploração social em todos os níveis, na qual somos os mais atingidos.
> Cadernos Negros é a viva imagem da África em nosso continente. É a diáspora Negra dizendo que sobreviveu e sobreviverá, superando as cicatrizes que assinalam sua dramática trajetória, trazendo em suas mãos o livro.
> Essa coletânea reúne 8 oito poetas, a maioria deles da geração que durante os anos 60 descobriu suas raízes negras. Mas o trabalho para a consciência negra vem de muito antes; por isso, *Cadernos Negros* reúne também irmãos que estão na luta há muito tempo. Hoje nos juntamos como companheiros nesse trabalho de levar a diante as sementes da consciência para a verdadeira democracia. (Autores, 1978).

Nesse texto, ecoa um grito dos/as filhos/as da diáspora pelo direito de existir enquanto sujeitos negros, libertando-se das ideias que lhes são impostas pelo projeto colonial que nega suas existências como sujeitos e agentes produtores de cultura escrita, descontruindo um imaginário social que os/as enfraquecem, na busca de autoafirmação: "sou negro/a, sou forte"!

Essa autoafirmação é resistência ao projeto de ideologia da branquitude e seus reflexos negativos para com o ser negro, ou seja, a escrita negra é reexistência, a ressurreição da sua originalidade com seu estilo, a sua concepção de literatura e defesa dos valores afro-diásporicos. Uma vez que, ter posição diante do fazer literário, é um ato de afirmação e revolucionário perante a sociedade racista brasileira.

Diferente dos precursores, Luís Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto, que começam a apresentar em suas obras o desconforto em relação à discriminação racial, fazendo-o de forma isolada, afastados de qualquer organização e/ou movimento coletivo, apresentando

posicionamentos diferentes da constituição dos sujeitos étnico-negro (Cuti, 2010), uma vez que, reivindicavam uma identidade apenas para si.

De acordo com Fanon (2008, p. 34), "existe na posse da linguagem uma extraordinária potência". Para os/as descentes de ex-escravizados/as, tomar posse da linguagem verbal, dominada pela elite que tinha total controle da produção literária que circulava até o século XX, é sinônimo de evolução na luta pela liberdade da subjetividade-política nas terras *brasilis.*

Escrever diferente daquela maneira imposta dos padrões estabelecidos tem sentido e sabor de evolução, e deu autoestima a outros/as escritores/as constituindo assim, um movimento que tem como fator principal a subjetividade, ou seja, um lugar socio-ideológico diferente, destoando nas ideias eurocêntricas vigentes e fortalecendo as bases dessa vertente.

Ainda precisamos considerar os desafios sócio-político-culturais para o desenvolvimento da literatura de caráter insurgente em um país racista, como o acesso à alfabetização, à leitura, ao tempo para prática da escrita, além do fato de que o/a escritor/a afro-brasileiro/a se lança em busca de uma africanidade perdida e, por isso, luta contra o poder instituído da cultura.

Outro fator importante, é a presença das mulheres negras escritoras, cujas participações não têm visibilidade nesse processo da construção da busca da identidade de uma estética negra de um movimento de produção literária de engajamento político-social, com tamanha relevância, mas que ainda preserva racismo e machismo oriundos da colonialidade do poder, que exclui as presenças femininas do meio social.

Embora os *Cadernos Negros* representem uma fresta na "máscara de flandres", contribuindo com a visibilidade das escritoras negras, as produções de homens eram muito maiores que a de mulheres. Miranda *apud* Santos (2010, p. 16), em análise aos *Cadernos Negros*, constata que há um número reduzido de textos escritos por mulheres negras. "Nas primeiras publicações: nos números 2 (três escritoras), 4 (três escritoras) e 6 (apenas uma)". Fato que indica o problema de ordem social, tanto econômica quanto de gênero, os números de textos publicados na série de textos mais importante do país é mais um reflexo das violências sofridas por mulheres pertencentes a grupos subalternizados.

Percebemos, assim, que o maior instrumento de consciência nacional-racial e das opressões de gêneros é silenciado pela política sociocultural, demonstrando que o racismo é sistêmico e que reivindicar nossa alteridade através da literatura é lutar por nossa existência, nossas subjetividades, contra a colonialidade do poder, do ser e do saber, que mata, todos os dias, os nossos corpos-territórios.

3.2 Travessia – decolonizando o ensino de literatura na escola

Em uma sociedade formada por diversas etnias, raças e culturas, em que mais de 51,07%[12] é de pessoas negras, as concepções artístico-culturais, científicas e políticas de uma determinada classe socioeconômica e étnico-racial não podem ser consideradas como universais. A concepção de pensamento e modo de vida no Brasil vigente sempre considerou como modelo a forma europeia e branca de ser e de pensar. Tal forma de entender o mundo, prevalece no espaço escolar e domina a sala de aula, os materiais didáticos e a *performance* docente. Na maior parte do processo educacional, é a única apresentada aos/às educando/as durante sua vida escolar e, quase sempre, na Universidade também. Sartre (1968, p. 89), no século passado, refletia sobre esse império branco do saber ocidental: "a consciência branca é a matriz de onde se observa a totalidade do mundo, se estuda, se ordena, se classifica e se avalia".

Dessa forma, é urgente proporcionar um letramento literário decolonial que prepare o/a educando/a para uma transformação do pensamento, de modo a expandir seus horizontes emancipatórios. Assim, ao ser conduzido pela experiência estética, o/a educando/a como sujeito leitor tem a possibilidade de desnaturalizar as relações do contexto social imediato, consequentemente, tem a oportunidade de construir relações sociais menos racistas.

A não inserção de textos de autoras/es negras/as na sala de aula contribui para os silenciamentos de sujeitos e violenta subjetividades, contribuindo para a coisificação do/a negro/a, construindo representatividades que contribuem para o epistemicídio, conceito cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2009, p. 183), que se refere "à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas".

A despeito da Lei nº 10.639/03, a literatura que tem o/a negro/a como sujeito de sua escrita ainda é pouco conhecida, mesmo com a existência da escrita de autores/as negros/as em diferentes épocas, mas é pouco apresentada em sala de aula. Dessa forma,

> O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Brasil, 2001, p. 32).

[12] Dados de acordo com os indicadores educacionais, efetuando corte étnico/racial de acordo com IBGE (2010).

A descolonização do ensino de literatura contribui para romper o sistema de injustiças ao qual é submetido o/a negro/a neste país – que, muitas vezes, em consequência das inúmeras violências sofridas, odeia a si mesmo, suas características genéticas, sua história, sua estética, o seu "eu". Por isso, faz-se urgente a descolonização do currículo, que busque romper com a simbologia ocidental que tem o branco como forma de "perfeição" e a "cor negra como ignorância, a morte, o mal, o domínio do demônio" (Cortazzo, 2004, p. 2).

Dessa forma, a literatura pautada, apenas, nos clássicos literários, nos *cânones ocidentais*, reforça essa construção dos estereótipos sociais, em que apenas os/as brancos/as são heróis/heroínas e de bom caráter, enquanto o/a negro/a é sempre feio/a, malandro/a, preguiçoso/a. E a mulher negra, escravizada; ou, há uma forte apelação à misoginia do homem branco, hiperssexualizando-a.

Todavia, Domício Proença Filho (2004) diz que: "Assegurar essa limitação imposta em altos brados, afiance a sua condição humana, contribui assim para atribuir à burguesia a culpa moral da escravidão". Sabemos que isso, de fato, não é suficiente. É fundamental ampliarmos o espaço de sala de aula à reflexão, ao contraditório e à imaginação, possibilitando ao/à educando/a vislumbrar outros mundos.

Dessa forma, ao não apresentar autores/as negros/as para a escola, estamos fortalecendo o sistema de opressão, o qual, ao longo da história, realiza vários boicotes intelectuais que perpetuam a visão racista de negros/as e não negros/as, impõe uma identidade de autonegação, impedindo que o/a negro/a não se reconheça, nem seja reconhecido/a, enquanto sujeito produtor e receptor de cultura, tampouco que o/a branco/a se reconheça como dominador/a.

Desse modo, para romper com esse estereótipo e contribuir para que outras subjetividades sejam construídas, é fundamental promover o (re)conhecimento de autores/a negros/as, oportunizar a ampliação da fruição deste bem humanizador, libertando-se da fruição restrita à literatura da elite, proporcionando um letramento literário em que a leitura literária seja de fato espaço de liberdade, um direito humano.

Segundo Rildo Cosson (2014, p. 23), "o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola". Desse modo, é necessário compreendermos os letramentos para além da sua funcionalidade, que significa a capacidade de ler e entender textos, enfatizando supostas deficiências cognitivas dos nativos/as (povos originários) e afro-diaspóricos/as para subestimar sua importância ideológica e política nos currículos escolares. Por isso, é fundamental transgredir construindo um movimento sem fronteiras para a prática da liberdade:

> A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. (Freire, 1967, p. 115).

Ao promover o letramento literário antirracista, estamos abrindo a porta da escola para que a diversidade em suas múltiplas manifestações venha habitar um espaço que deve ser o maior promotor da leitura, agenciador de práticas de liberdade que nos conduzam à transgressão do sistema opressor em que vivemos.

Para isso, é urgente que repensemos nosso papel enquanto cidadãos/cidadãs e, principalmente, enquanto professores/as, e a nossa prática de mediação de leitura, que insiste em disciplinar a leitura do texto literário, matando o prazer da leitura. Dado que, para construirmos uma relação prazerosa, é preciso liberdade, atendimento e ampliação da expectativa, pois a fruição do texto literário deve ser constituída de fuga e desafio.

Entretanto, ao não se verem representados/as nas histórias, nas personagens, no espaço que não proporcione a descoberta de si, do corpo, das sensações, dos impulsos e associações, em que não ocorre a alegoria do processo de leitura entre o mundo e o eu, como poderão saborear o ser e o estar no mundo enquanto sujeito negro?

Dessa maneira, o espaço do negro na escola é o mesmo dado ao negro na sociedade brancocêntrica, em diversos tipos de arte, inclusive na literatura, consequentemente, o acesso aos textos de autoria negra, em que o/a educando/a negro/a possa se reconhecer enquanto sujeito, descontruindo as ideologias da cor, rompendo de alguma forma seu instrumento de barbárie, permitindo a esse/a um imaginário de afirmação – antídoto à fetichização do/a negro/a – de fruição, fator determinante para a construção de imaginários de resistências:

> A literatura negra brasileira configura-se como literatura de resistência, ou seja, a que se constrói com matéria da cultura africana que sobreviveu na América em presença da cultura europeia e indígena. A literatura utiliza o aporte desta cultura resistente em uma produção que servirá para singularizar um grupo, fornecendo-lhes mitos, símbolos e valores, em suma, elementos que permitem a emergência de uma imagem positiva de si próprios. (Bernd, 1987, p. 86 *apud* Azevedo 2022, p. 51).

O conhecimento da cultura afro-brasileira e a fruição da literatura negra são direitos inalienáveis. De tal modo que, enegrecer o cânone da escola é uma bússola para se fazer justiça cognitiva. Para Souza Santos[13], a justiça social só pode acontece por meio dela, ou seja, é

[13] Entrevista concedida a *Revista Diversa.*

preciso que o currículo escolar seja plural, relacionado etnicamente com saberes diaspóricos e indígenas possibilitando aprendizagens múltiplas.

Ainda, a prática decolonial da leitura literária deve ser interseccionada entre raça, gênero e classe, enriquecendo a percepção do mundo do/a educando/a, articulada com textos afro-brasileiros de autoria feminina, em que são apresentadas as diversas formas de ver e sentir o mundo para desconstruir o *apartheid* na escola, em defesa da luta contra o racismo, sexismo e as inúmeras formas de opressão.

Para isso, é necessário, uma prática pedagógica transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo (hooks, 2017, p. 57), ou seja, as diversas culturas em contato, sem segregações cognitivas "obrigando-nos a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula" (hooks, 2017, p. 63).

Descontruindo a concepção "bancária" da educação, que, de acordo com Freire (2002, p. 66), "é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los", ou seja, é um ato de transferir anulando a capacidade criadora do/a educando/a, devido à mediação da leitura literária em sala de aula, muitas vezes, ter foco apenas na informação que contém o texto e uma compreensão unilateral.

Eco (2003 *apud* Debus, 2017, p. 22) nos diz que "as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem da vida". Por conseguinte, a experiência da leitura literária deve estar ligada ao conhecimento e à vida do/a educando/a, permitindo-o/a uma experiência de leitura. Acerca do letramento literário, a BNCC (2018, p. 140) enfatiza a função transformadora e mobilizadora:

> [...] formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, BNCC, 2018, p. 140)

A fruição do texto literário afro-brasileiro por carregar a força humanizadora, transformadora e mobilizadora possibilita enriquecer a percepção e a visão do mundo do/a educando/a, porquanto são narrativas que destoam da perspectiva hegemônica além de descolonizar a imaginação trazendo o/a negro/a como sujeito e/ou causando estrangulamento nos horizontes expectativas. A BNCC (2018, p. 158) orienta que a fruição estética empodere literariamente o/a educando/a:

> [...] que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, BNCC, 2018, p. 158).

Ao negar o direito à fruição dos textos afro-brasileiros de autoria negra, um direito inalienável do/a educando/a, a escola nega a formação do sujeito-leitor crítico, impossibilitando a promoção do letramento racial crítico, pois histórias são produções culturais e ideológicas, e uma fluência leitora só será possível através de um repertório diversificado. Todavia, Cosson (2014) nos mostra as práticas que ainda prevalecem na escola:

> No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas do livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (Cosson, 2014, p. 22).

Além das situações didático-pedagógicas elencadas por Cosson (2014), o acesso aos textos literários na escola se limitam, em grande parte, aos cânones ocidentais pautados na ideologia do branqueamento, violentando a subjetividade do/a educando/a negro/a que não se reconhece nas narrativas que reforçam estereótipos racistas, definindo "o lugar do negro" estabelecido pelo sistema-mundo.

Para decolonizar as práticas literárias na escola é preciso trazer como norte o respeito aos diferentes grupos, culturas, que convivem em nossa sociedade, ou seja, a pluralidade cultural e as relações étnico-raciais precisam nortear o processo de letramento literário na escola, ela precisa ser "local de diálogo, de inclusão, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressões culturais (Brasil, 1996, p. 26).

Destarte, é fundamental que promovamos a inserção da literatura afro-brasileira na sala de aula para tornar nossa mediação leitora prazerosa e humanizadora, reconhecendo diferenças e desigualdades, rompendo o horizonte de expectativas pautado na supremacia branca, ampliando-o ao/à educando/a, alargando a realidade empírica, para possibilitar a re-invenção e a re-criação do humano.

4 ERGUENDO A VOZ: A ESCRITA NEGRA-FEMININA BRASILEIRA

Enquanto escrevo
Eu não sou o outro
Mas a própria voz
Não objeto,
Mas o sujeito

Grada Kilomba

A insistência da sociedade brasileira de manter as bases escravagistas, racistas, sexistas e machistas que em se originaram, contribuiu, como sabemos, para uma literatura nacional que foi privilégio de homens, brancos, apagando as escrita feminina negro-brasileira e, assim, naturalizando o racismo estrutural que, de acordo com Sílvio Almeida (2019, p. 48), "é o processo histórico e político, que cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática", ou seja, o racismo faz parte da estrutura do país e está inerente à ordem social.

Partindo do fato de que os silenciamentos das vozes das mulheres negras como autoras é sistêmico no Brasil (Miranda, 2019), a escrita negra-feminina é ato de insubmissão aos padrões pré-estabelecidos, que relegam à mulher-negra-pobre o espaço doméstico, pertencentes historicamente aos grupos subalternizados.

Para compreendermos a relevância da escrita de mulheres negras é necessário analisá-las a partir da perspectiva interseccionalizada dos seguintes fatores: gênero, raça e classe, nos quais se concretiza a assimetria da relação de poder. Também, é essencial desconstruirmos a visão essencialista do que é ser "mulher", pois, de acordo com Santos (2018, p. 20): "A concepção tradicional de "mulher" (vinculada ao espaço privado e sofrendo restrições ao participar do espaço público), da política (enquanto poder) e das noções de público e de privado, pois na vida da mulher negra o "pessoal é político". [14]

Na escrita feminina-negra questões particulares são trazidas ao público para denunciar, fazendo-nos refletir sobre as desigualdades de gênero na estrutura social brasileira. Movidas pelo desejo de transformação desconstruindo a concepção universal do que é ser mulher, as vozes negras femininas se erguem para se fazer existir, ultrapassando as concepções únicas da vida.

[14] "A ideia de que O PESSOAL É POLÍTICO surgiu na expressão da feminista Carol Hanisch. A frase é de efeito, daquelas que nos levam a pensar. Ela implica o posicionamento de cada um no político, a eliminação da fronteira entre público e privado, entre desejo e poder. Isso quer dizer que cada um está no mundo social com aquilo que é e, ao mesmo tempo, cada um é fruto daquilo que está além de si", segundo Marcia Tiburi (2014).

Logo, considerar a escrita feminina-negra a partir dessa perspectiva do "público-privado" permite ampliar a compreensão da complexidade de ser mulher, ou melhor, mulheres, uma concepção não homogênea da categoria mulher, pois, somos muitas e diversas, "representações literárias das intelectuais negras possibilitam questionar privilégios não apenas de gênero, mas também ético-raciais e de classe" (Santos, 2018, p. 21).

É a partir de suas produções que irão questionar o lugar que ocupam e que são ocupados pela população brasileira, como na obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*: o diário de uma favelada (1960), em que a autora reflete sobre a sua condição e a dos seus pares, e "encontrando sua voz" denuncia as desigualdades, as quais são submetidos/ as:

> - Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos".
> 2 - Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.
> 3 - As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que desigualdades trágicas e que brincadeira do destino.

Colocando-se em primeira pessoa, Carolina Maria de Jesus sai da sua condição de sujeito periférico e torna-se autora de sua história. Assim, *Quarto de Despejo* se tornou a primeira obra literária brasileira em que o sujeito negro periférico fala em primeira pessoa, mostrando a condição densa da desumanização global, empreendida através da raça, da classe e do gênero. Como uma das precursoras da literatura negra-feminina no Brasil, ela traz o olhar de dentro da favela, visibilizando as condições racista-nacionais através do sistema literário brasileiro. Escrevendo em primeira pessoa, narra as mazelas, as quais estão submetidas/os, seus filhos, sua comunidade, apresentando um contra-discurso destoando do sistema literário em vigência, ela clama por progresso e desenvolvimento, desvelando as várias faces da sua realidade opressora.

Sem ter tido acesso ao ensino formal – apenas dois anos de ensino –, a autora de *Quarto de Despejo,* sobrevém de uma situação sistemática, na qual as mulheres negras lutavam pelo acesso ao letramento, privadas do mundo da escrita. Uma situação que a colocou durante anos na marginalização dentro do sistema literário branco, elitista, que recusou em reconhecer sua outra condição, a de escritora:

> Com efeito, no meio do século XX, o feminino negro constituía um campo autoral praticamente ausente do sistema literário nacional, de modo tal, que exceções só confirmavam a regra. Quando Carolina surgiu era sua própria condição autoral – forjada na intersecção de gênero, raça e classe – que gerava surpresa, susto, e principalmente reação: não havendo uma imaginação social que concebesse a mulher negra como produtora de conhecimento, diante de uma produção literária transgressores que produzia dissensos em torno da construção discursiva do progresso moderno, a crítica logo se defendeu destacando do seus textos os " erros de português e a condição "semianalfabeta" da autora. (Miranda, 2019, p. 162).

A negação da intelectualidade da mulher negra por meio do preconceito linguístico, entrelaçado com o racial e de gênero, constitui a prática dos silenciamentos coloniais. Afinal, e "pode o subalterno/a falar" (Spivak, 2010) ou escrever? Isso é transgredir as fronteiras impostas pelo sistema político, que a coloca na condição de não produtora de saberes e incapaz de utilizar o código da escrita, deslegitimando sua narrativa-política.

Regina Dalcastagné (2014, p. 295 *apud* Santos, 2018) afirma que "colocasse em palavras seria, nesse caso, uma forma de ser alguém, de participar de uma coletividade marcada pela escrita e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como indivíduo, portanto, único", ou seja, é a oportunidade de ter "voz", de se fazer existir, colocando-se como sujeito do discurso.

A partir da sua contra-narrativa, desconstruindo a ideia de metrópole como "progresso", Carolina Maria de Jesus traz à baila os processos inerentes ao desenvolvimento capitalista-colonial: racialização da pobreza, favelização urbana, concentração da violência nas áreas periféricas, como diz o editor do livro da autora, Adálio Dantas (1961): Carolina Maria de Jesus "gritou e forte" por si e pelos/as seus/suas.

Portanto, a autoria negra-feminina é fruto da consciência de ser mulher negra na construção da identidade afro-brasileira individual e coletiva. Sua voz é unida a outras vozes, pela memória, como em "Vozes-Mulheres", de Conceição Evaristo. O eu lírico-negra mostra a participação ativa na história das mulheres filhas da diáspora, dando continuidade ao projeto de luta pela liberdade:

> **Vozes-Mulheres**
>
> A voz de minha bisavó
> ecoou criança
> nos porões do navio.
> ecoou lamentos
> de uma infância perdida.
>
> A voz de minha avó
> ecoou obediência
> aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade. (Evaristo, 2008, p. 24-25).

A escrita negra-feminina é a articulação de discursos que vai se constituindo ao longo da história, por mulheres em espaços e contextos diferentes, contudo, unidas pela luta contra as opressões patriarcais com sua escrita anticolonial como no poema "Vozes-Mulheres", que o passado ancestral é um dos trânsitos criativos. E os ecos da luta pela liberdade vão se encandeando ao longo da história.

A autora do poema acima citado, Evaristo, uma voz fulcral, na literatura contemporânea em suas escrevivências traz o discurso anticolonial, rompendo os orifícios da "máscara de flandres" ela enuncia: "A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos" (Evaristo, 2020, p. 12).

A enunciação dessa frase-manifesto reivindicando o direito de tomar a palavra, de existir rompendo com silenciamentos históricos, colocando-se, como Carolina, sujeito do discurso, rompendo a lógica da "casa-grande", do corpo-mulher-negra domesticado para servir e cantar embalando seus sonos injustos, assim, também, a escrita feminina-negra é articulada a outras vozes, ou melhor, a outras escritas-narrativas, é sua condição mais relevante, a escrita da mulher negra é ancestral, é a escrita da encruzilhada, dos caminhos abertos.

Dando continuidade a esse caminho construído pelos corpos-vozes de mulheres escravizadas, a escrevivência, conceito construindo pela autora polígrafa (poeta, ficcionista, ensaísta) e doutora em Literatura Comparada, "refere-se ao processo duplo-político e

epistemológico- de ‘tomar o lugar da escrita como direito, assim como se tomar o lugar da vida’” (Evaristo, 2007).

Como afirma Evaristo, é a contra-memória da “casa-grande”, do colonizador, é a força da escrita-negra-feminina como lugar de existir e reexistir ao questionar o apagamento da representação/representatividade do/a negro/a na construção da história brasileira, trazendo as diversas experiências de sujeitos que criam elos discursivos e levam a voz periférica da margem ao centro:

> Por trazer para o centro do escrito reflexões sobre os silenciamentos impostos à voz, a metalinguagem é um recurso muito presente nos textos de autoras negras contemporâneas. No caso da escrevivências em particular, a produção ficcional de Conceição Evaristo se empenha na chave da “metanarrativa”, isto é, faz-se da romance plataforma para a construção de uma narrativa para a própria vida a partir da organização de fragmentos perdidos de histórias que são suas e também são pregressas, coletivas, históricas. Uma narrativa para si (mulher negra) constituída na encruzilhada entre o pessoal-biográfico-autoral e o político-comunitário-social. (Miranda, 2019, p. 274).

Por ser construída nessa encruzilhada do pessoal-biográfico-autoral, muitas vezes, a escrita negra-feminina é tomada como uma mera autobiografia, um desabafo. Como não se não houvesse a imaginação criadora formando universos representativos. Todavia, “é justamente por se inscrever na ficção uma perspectiva pautada na vivência da mulher negra, que promove um esgarçamento dos limites imaginativos” (Miranda, 2019, p. 278), alargando nossos horizontes emancipatórios.

Outrossim, também, muitas vezes, minha escrita acadêmica, literária, foram em muitos momentos deslegitimadas pelos “fiscais da Norma Curta” (Bagno, 2003) como bem coloca o Linguista Marcos Bagno, assim, o Racismo Linguístico (Nascimento, 2019) Estrutural que insiste em nos silenciar, sedimentar e disseminar mecanismos de silenciamentos como a negação da aquisição da habilidade da escrita e formas outras de erguermos nossas vozes para enfrentar o Racismo e suas interfaces.

Outra característica importante da literatura-negra-feminina é a questão da identidade, em que a escrita surge como um espaço de privilégio de reconstrução de sentidos e estereótipos difundidos pela literatura brasileira desde a sua epigênese até os nossos dias, insistindo nas imagens da mulher negra aportada ao seu passado escravagista. Como podemos observar:

> Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. Quanto à mãe preta, aquela que

> causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Na ficção, quase sempre, as mulheres negras surgem infecundas e, portanto, perigosas. Aparecem caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza que morre *focinhando*, por uma sexualidade perigosa como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ambas personagens de *O cortiço*, (1890) de Aloísio de Azevedo, ou por uma ingênua conduta sexual de *Gabriela, Gabriela Cravo e Canela*, (1958) de Jorge Amado, mulher-natureza, incapaz de entender e atender determinadas normas sociais. (Evaristo, 2005, p. 53).

Pretendendo rasurar estereótipos criados e alimentados pela ficção nacional, a escrita negra-feminina se impõe à invisibilidade da subjetividade da mulher-negra, e realiza um fazer literário, tomando o lugar da escrita, como direito de viver congregando uma série de rupturas ao se inscrever na tradição literária, autorrepresentando-se a partir da sua própria experiência.

Neste sentido, a primeira romancista negra brasileira, Maria Firmina dos Reis, que teve seu nome ocultado, foi pioneira em textualizar as experiências da diáspora, precursora da escrita negra-feminina no Brasil e autora do primeiro romance abolicionista, *Úrsula* (1860), uma narrativa em que o/a negro/a tem existência subjetiva, conteúdo até então não existente no país.

Enquanto a obra considerada pela crítica canônica como romance abolicionista, de reconhecimento nacional, lançada quinze anos após a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, foi *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, mesmo sendo a heroína uma escrava a personagem é concebida sob a negação de ser negra, como um elogiou dado à protagonista por uma senhora (personagem): "és formosa e tens a cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias sangue africano" (Guimarães, 1976, p. 29), como se fosse impossível ligar beleza e pureza à descendência africana, expressando o sonho do projeto eugenista [15]de embranquecimento da sociedade brasileira.

Outra questão, como podemos observar, é o apagamento da intelectualidade negra-feminina, que ao longo da história vem se perpetuando. Há 160 anos, quando foi publicado *Úrsula* (1875), sem o nome da autora na capa, recurso comum aplicado às mulheres escritoras do século XIX, ainda hoje é desconhecida pela crítica nacional, enquanto, o romance de autoria de homem branco e de classe privilegiada é altamente reconhecido até pelos que não tem e/ou não tiveram acesso, pois está presente no imaginário brasileiro (inclusive pela força das telenovelas), sabotando as diferenças e alimentando o racismo à brasileira.

Como Maria Firmina dos Reis subverteu a ordem canônica literária, rasurando os padrões estéticos e linguísticos, autorizou a outras mulheres negras, que também continuam

[15] A eugenia é a seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futuras. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822-1911), em 1883.

esse caminhar de “tomar o lugar na vida através da escrita” (Evaristo, 2005), pois, ela é também enfrentamento contra o racismo e discriminação racial:

> As escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada com mulher-negra na sociedade brasileira. (Evaristo, 2005, p. 54).

O fazer literário dessas mulheres-negras busca ressignificar o corpo negro como objeto descrito, como as personagens Tia Anastácia, da obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, em que até o sabugo de milho pensa, a boneca Emília é considerada “dadeira oficial de ideias”, quase humana, enquanto tia Anastácia, mulher-negra estava só para servir aos/as outros/as, sem descendência, reforçando uma suposta “natureza feminina” pautada na domesticidade, na submissão.

É na busca da construção e reconstrução da subjetividade-feminina-negra através das suas temáticas, representações de personagens femininas, tensionadas e nutridas pelo desejo de autonomia política, anseios por conquistas nos espaços públicos, numa escrita transgressora e revolucionária, que as escritoras negras desejam quebrar com o enredo opressivo e com as concepções de mundo e das relações de poder.

Ana Rita Santiago Silva (2020), em seu artigo “Literatura de autoria feminina negra: (des)silenciamentos e ressignificações”, aborda o cerceamento do “eu autoral” dessas mulheres e afirma que está associado a outros mecanismos, como o racismo, esses são relevantes para a construção da trama contra-hegemônca, que envolve relações étnico-raciais e de gênero no Brasil na formação literária dos/as educandos/as, construindo um imaginário disruptivo e de resistências.

4.1 A literatura feminina negra na escola

A literatura que circula, em grande parte na escola (e na Universidade!), é a tida como literatura “universal”, a qual norteia as leituras literárias realizadas no âmbito escolar, característica dos silenciamentos das vozes negras na cultura ocidental que opera através do racismo e suas diversas manifestações genocidas e epistemicidas, em um processo desumanizador em constante atualização.

Também, sabe-se que a literatura no Brasil sempre se configurou, como espaço de privilégio da autoria masculina branca, apagando autoras/es e negras/os dos cânones brasileiros, naturalizando o racismo estrutural.

Passados dois séculos de produção literária, e a escrita das escritoras negras brasileiras está ausente nas indicações e nos trabalhos em sala de aula, pois o silenciamento das vozes negras femininas é sistêmico. De acordo com Miranda (2019, p. 17):

> No Brasil, o sistema de hierarquização racial estruturado desde os primórdios da nossa história tem instituído profundas fronteiras à circulação das vozes na ordem do discurso, do pensamento social. Dado que a obra literária é um produto da cultura – tanto política e esteticamente, quanto social e historicamente fundamentada – é necessário estar informado das disputas que compõe o espaço em que a escrita circula.

Contudo, a inserção da literatura negra feminina na sala de aula instala uma fratura nessa estrutura opressora em que a escola é um dos pilares fundamentais, então, sua inserção no currículo realinha a ordem epistêmica, trazendo as vozes negras femininas para seu chão.

Em *Da representação à autoapresentação da mulher negra na Literatura Brasileira*, Evaristo (2005, p. 52) afirma que: "a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens do seu passado escravo, corpo-procriação e/ou corpo-objeto do macho senhor". Esses estereótipos estão vinculados ao discurso literário brasileiro desde o período colonial até os nossos dias. Logo, percebemos que a visão deturpada da mulher negra é disseminada nas diversas épocas e gêneros.

É através do discurso literário que mata a "prole da mulher negra" (Evaristo, 2005), ou seja, a ausência de representação da mulher negra como matriarca da família, na maioria das vezes. Ela é mãe-preta digna de comiseração. Dessa forma, as narrativas negras-femininas são o contra-discurso aos modos consagrados de representação da mulher-negra na literatura. É através de suas narrativas que tomam posse do poder falocêntrico branco, e inscrevem imagens de sua auto-representação, "criam, então, uma literatura em que se impõe corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do 'outro' como objeto a ser descrito". (Evaristo, 2005, p. 54).

É esse fazer literário para além do sentido estético, em que semantizar as suas lutas e vivências da mulher negra é estimular ilações que contribuem para ler o Brasil pelas contra-narrativas, em que os silenciamentos são rompidos pela tomada do lugar da escrita como um direito negado pelo racismo estrutural.

Outrossim, a literatura negra, é uma potência para repensarmos o ensino de literatura pautado nos cânones da literatura nacional, ou seja, a "literatura branca", que representa a

realidade discursiva hegemônica. A literatura negra intersecionada ao gênero constrói quilombos imaginários que fortalecem as epistemologias e o ser negro/a para as lutas diárias.

Logo, para que possamos construir uma sociedade democrática, equânime, antissexista e antirracista precisamos descolonizar os currículos, inserir textos de autoria negra feminina, e buscar adotar práticas decoloniais para que o ensino da leitura literária na sala de aula seja emancipador.

4.2 Letramento racial crítico – uma experiência do letramento literário através dos contos de escritoras negras brasileiras

A teoria racial crítica oriunda dos Estados Unidos tem sido usada nos últimos 20 anos, hoje, está em outros contextos como Europa, América Latina entre outros continentes: "era utilizada para examinar as experiências de estudantes africano-americanos, latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade" (Ferreira, 2015).

Vista como uma resposta às falhas dos Estudos Críticos Legais, como afirma Aparecida Ferreira (2015, p. 27):

> De acordo com delgado e Stefanic (2000), a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 70 com trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e de Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos. A teoria Racial Crítica é vista como uma resposta da falha dos estudos legais (*critical legal Stuidies*-CLS). Apesar de a Teoria Racial Crítica ter sido usada principalmente no campo de pesquisa legal, Ladson-Billings e Tate (1995) são conhecidos por introduzir a Teoria Racial Crítica no campo educacional.

A teoria racial crítica no campo educacional começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade, e desafia a objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.

Outro princípio, é a perspectiva interdisciplinar para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como sociologia, estudo da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. Essa perspectiva interdisciplinar permite uma análise multifacetada e mais abrangente (Ferreira, 2015, p. 29).

Dessa forma, as narrativas e contra-narrativas engloba um dos princípios da teoria racial crítica que será utilizado nesta pesquisa que é "A centralidade do conhecimento experiencial" (Ferreira, 2015, p. 29):

> A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para compreensão, análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (CARRASCO, 1996). A teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos "counterstorytelling", tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas.

Como podemos observar, a teoria racial crítica é uma relevante ferramenta para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução dos discursos opressivos, a reconstrução da agência humana e a construção da equidade das relações de poder socialmente justas (Ladson-Billing, 1998 *apud* Ferreira, 2025, p. 30).

Outrossim, a branquitude, é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são reservados na contemporaneidade e seus efeitos são potentes até hoje, em que as estruturas capitalistas raciais permitem aos brancos privilegiados possiblidades de acumulação de bens entre outros privilégios, que os mantém no topo da pirâmide social, ou seja, um verdadeiro pacto da branquitude (Schucman, 2014, p. 56).

Cida Bento (2022), em *O Pacto da Branquitude*, apresenta como esse pacto possui um componente narcísico de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o arquétipo do "normal", do "universal". Não é por acaso que a literatura produzida por sujeitos negros não pertencente ao padrão estabelecido, é considerada "menor", sofrendo inúmeros preconceitos, bem como as artes e as manifestações culturais da negritude como a dança, a pintura, ferindo uma lógica universal da produção cultural pertencente a homens, brancos, cis-hetero-patriarcal.

Sendo a escrita feminina-negra, no sistema-mundo, um ato de insurgência em enfrentar três opressões: de gênero, raça e classe, que negam a intelectualidade à mulher, principalmente à mulher-negra. Pois, o racismo permite o exercício soberano de matar nossos corpos e nossas epistemologias.

O letramento racial crítico (LRC) contribui para a desconstrução do discurso do "não veja a cor", o mito da democracia racial e a da meritocracia, artifícios ideológicos que possibilitam a construção de uma consciência racial que desnaturaliza desigualdades e invisibiliza as injustiças para a formação de uma complexa e poderosa compreensão da realidade, influenciando a realidade social educacional e nos impele a repensar a raça como instrumento de controle social e cultural, geográfico, econômico.

Na sala de aula, o letramento racial crítico através dos contos de autoras negras brasileiras mobiliza as identidades para refletir sobre as relações étnico-raciais interseccionadas

às questões de gênero, possibilitando uma reflexão crítica sobre o racismo nos seus diversos vieses, pois "a arte influencia nossas sensibilidades interseccionais". Enfim,

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. (Collins, 2020, p. 91-92).

Sendo uma forma de entender as complexidades invisibilizadas nas relações sociais e que afetam a vida como todo, e explicar as complexidades do mundo, das pessoas e das experiências humanas compreendendo que raça, classe e gênero não são manifestações separadas, ou seja, elas se justapõem.

Outra forma de análise dessa teorização é o domínio interpessoal do poder, que se refere à forma como os indivíduos vivenciam as convergências de poder, dependo do grupo que alguém faz parte, as formas de sofrer as opressões do racismo são diferentes e na perspectiva individual também. Dito isso, homens e mulheres vivenciam as violências raciais de maneira diferente. Assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e acontece o mesmo com outras intersecções. Para Collins (2020, p. 30), a "interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber".

Por serem diversas as narrativas femininas-negras, a interseccionalidade permite uma reflexão a partir da realidade diversa das mulheres negras brasileiras diversificando olhares para as opressões as quais são submetidas, bem como oportuniza o letramento racial desnaturalizando estereótipos.

Assim, o papel do/a educador/a decolonial é oportunizar ao/a educando/a o acesso aos contos de autoria feminina-negra, conhecer contra-narrativas e construir saberes disruptivos sobre a colonialidade do saber e do ser, haja vista que é impossível falar a partir de uma história única, sem falar sobre poder, como afirma a escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 12):

> O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com "em segundo lugar". Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso

> do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente.

As histórias importam, Adichie (2009) assegura tal afirmação categoricamente. Porquanto, a história oficial construiu e constrói narrativas que sustentam a ideologia dominante e interesses de classe. Como é sabido, o romantismo no Brasil, por exemplo, disseminava os ideais burgueses de amor, de sociedade, uma europeização à brasileira tornando as demais culturas, negras, indígenas, ciganas e comunidades tradicionais às margens da história-política e, consequentemente, do cenário literário brasileiro.

As narrativas literárias são importantes tecnologias na construção do imaginário de um povo. Assim, o letramento racial crítico adotado no letramento literário é uma potente ferramenta pedagógica para mobilizar as identidades presentes na escola que, por refletir o sistema político-social, tem fragmentado identidades, pois, as histórias que circulam são logros que nos dizem como agir no mundo.

Enquanto as narrativas clássicas, como já vimos, são baseadas no senso comum da masculinidade hegemônica entendida como expressão da heteronormatividade (Lopes, 2002), as narrativas negras femininas estimulam um letramento literário decolonial por permitir que outras histórias circulem sobre outros tipos de identidades dentro da escola e ainda promovam a desnaturalização do discurso da masculinidade dominante construído secularmente e referenciado no cotidiano escolar.

A consequência desse discurso é a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no que se convencionou de universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade.

Lélia Gonzalez *apud* Sueli Carneiro, no artigo "Mulheres em movimento (2003), afirma que "a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pela racial", por isso a importância de trazer o debate para enfrentá-lo na escola, espaço no qual desencadeia regulamentação, controle de saberes e interditos. Dessa forma, oportunizar o letramento racial critico através de contos de autoras negras é um ato disruptivo na construção de saberes outros e de ocupação desse território historicamente sitiado.

4.3 Autoras negras na sala de aula na luta contra-narrativa da memória colonial

As autoras literárias desta pesquisa e seus textos têm trazido relevantes contribuições para a literatura afro-brasilieira. Cada uma marca as travessias que a escrita negra-brasileira-

feminina vem realizado. Escolhê-las em hipótese alguma, apesar de reconhecer a importância de cada uma delas, desmerece as demais escritoras, tendo em vista que a escrita negra-feminina é um coro de vozes que lutam contra a memória colonial cis-hetero-patriarcal, arrancando os "véus" dos olhares mais atentos à arte literária, que não nos deixam tomar a verdadeira consciência de si, nem dos efeitos do racismo sobre nós.

4.3.1 Conceição Evaristo toma o lugar da escrita e estilhaça as máscaras do silêncio

Maria da Conceição Evaristo de Brito, conhecida como Conceição Evaristo, é polígrafa (poeta, ficcionista, ensaísta), doutora em Literatura Comparada, Conceição Evaristo é uma voz fundamental na literatura contemporânea em língua portuguesa. Seus contos, poema e ensaios têm contribuindo para construção de discussões sobre a produção da autoria-negra-feminina.

A escritora escreve desde de criança, como relatou em uma entrevista a Carta Capital[16], em 2017, que recebeu um prêmio literário ainda menina, mas apenas em 1990, publica pela primeira vez, um poema nos *Cadernos Negros*, organizado pela *Quilombo Hoje* – Coletivo Cultural e Editora[17]. Publicou sua obra individual com 57 anos de idade e recursos próprios, a obra *Ponciá Vicêncio* (2003), que ficou guardada por 20 (vinte) anos. E, ainda, relata que se endividou para publicar sua primeira obra e a segunda edição.

A publicação para uma autora negra é um ato político. Como podemos observar, houve um extenso espaço de tempo entre as produções e publicações, isso é a concretização do silenciamento histórico, do reconhecimento através dos silenciamentos da voz-autoral (Miranda, 2019). Insurgente, Evaristo é a voz que estilhaça as máscaras do silêncio com suas contra-narrativas, suas escrevivências.

Esse conceito cunhado pela própria autora, a partir de seus textos literários e de suas pesquisas acadêmicas, define o processo duplo – político e epistemológico – de "tomar o lugar da escrita como direito, assim como se tomar o lugar na vida. (Evaristo *apud* Miranda, 2019, p. 272). Em depoimento que abre o livro "**Escrevivência:** a escrita de nós", com organização de Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, Evaristo (2020, p. 11) define:

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua

[16] Em entrevista à *Carta Capital* (2017), ela relatou que ganhou na quarta série primária (equivalente ao 4º ano do ensino fundamental) um prêmio literário por uma redação cujo tema era: "Por que eu me orgulho de ser brasileira?".
[17] Cf. Site do *Quilombo Hoje* – coletivo cultural e editora.

> potência e emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa Escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. (Evaristo, 2020, p. 11).

Sendo oposição absoluta ao que o projeto colonial pré-determinou, a escrita da mulher-negra fala sobre os orifícios da máscara de flandres, mas sua potência a estilhaça, rompendo silêncios impostos às vozes torturadas, pois a escrita negra-feminina é coletiva – diversa e disruptiva – tornando-a aquela que era descrita a que descreve, constituindo uma voz-autoral, ou seja, autoridade da própria história.

Em *Becos da Memória* (2006), ela traz o cotidiano dos que vivem na favela. E as personagens são empregadas domésticas, diaristas, prostitutas, pedreiros, ex-escravizados, lavadeiras, desempregados, sem um mínimo de qualidade de vida, contexto no qual surgem soluções à desumanização promovida pelas relações de poder, o alcoolismo e o suicídio. A autora constrói a narrativa a partir dos entrelaçamentos das histórias de vida das personagens, "dos becos e vielas", em que uma das personagens, Maria-Nova, é articuladora dessas narrativas. Nas palavras de Santos (2018, p. 100):

> A personagem Maria-Nova articula essas narrativas, mediante histórias ouvidas de Bondade e de outras personagens mais velhas, como também a partir de suas próprias observações. Sendo assim, ao observar o cotidiano das mulheres da favela, a narradora Maria-Nova será o fio condutor das análises a serem empreendidas, uma vez que a menina já adulta é responsável pela construção dessa narrativa coletiva. (Santos, 2018, p. 100).

A personagem Maria-Nova, uma vez que, reconta as histórias ouvidas, reconstrói as memórias coletivas, no interessante processo de saberes compartilhados a partir de narrativas orais que reinterpretam a realidade e ela "percebe que pode transformá-las pelo desejo de mudanças nas relações sociais" (Santos, 2018, p. 109). Ela sabe ler e interpretar a realidade, escrever e consegue romper um ciclo de opressões de um espaço-social onde raras são as pessoas que chegam à "quarta-série primária", vencendo barreiras da exclusão intelectual.

A protagonista de *Becos da Memória* representa a importância da aquisição da escrita e exercício da prática do resgate das memórias coletivas, pois os silenciamentos e apagamentos de nossas memórias são sistêmicos e forjados no projeto colonial que atualiza as tecnologias opressoras para deslegitimar nossa intelectualidade. A voz-autoral da personagem na narrativa

é a metáfora-viva da contra-memória colonial, é autoescrevivência como ato político-insurgente.

Outro fato da vida-política da escritora foi a sua candidatura à Academia Brasileira de Letras (ABL), em 2018, para ocupar a cadeira do escritor Castro Alves (1847-1871), apesar do apoio popular e um abaixo-assinado com milhares de assinatura, a indicação foi negada. Em entrevista ao Programa Roda Viva, a escritora Nélida Piñon, presidente da instituição na época, quando questionada sobre essa negação do ingresso da escritora, falou que a ABL tem suas liturgias. E nós sabemos qual é pelas reflexões trazidas nesta pesquisa, e quais são os ritos que negam nossa intelectualidade, haja vista não ter nenhuma mulher-negra-periférica dentre os/as imortais da ABL[18].

Suas obras têm sido fonte de pesquisa em diversos cursos de graduação e programas de pós-graduações *lato e stricto senso*, no Brasil e no mundo. Seus ensaios questionam os apagamentos da representatividade negra na literatura brasileira que, majoritariamente, é representada por homens brancos e de classe privilegiada, como supramencionado.

Ela articula o lugar de envergadura entre a escrita e a experiência, gerando um espaço de reflexão sobre alicerces da escrita na organização das mulheres negras. "Trata-se de um conceito que alça a escrita como uma performance da retomada de posse da própria vida e da história (Miranda, 2019, p. 272).

Os contos escolhidos para as rodas de leitura da pesquisa em tela, fazem parte do livro de contos *Olhos d'àgua*, laureado pelo prêmio Jabuti, em 2015, e compõe o PNLL, em que as temáticas de gênero, raça e classe perpassam todos os contos. As narrativas são protagonizadas pelas mulheres que sofrem as violências cotidianas, reflexos da violência racial, como o conto "Maria" e "Olhos d´àgua" que dá nome a obra.

O conto "Olhos d´água" é narrado em 1ª pessoa, sendo a narradora a primeira de sete filhas, favelada, a mãe lavadeira, nascida num lugar perdido do interior de Minas Gerais, uma mulher que não teve tempo de viver sua infância, em sua adolescência foi adultizada. A narrativa inicia com a indagação: "Qual a cor dos olhos de minha mãe? Uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório" (Evaristo, 2015, p. 16). Segue durante todo texto esse questionamento martelando em *Orí*[19] da narradora.

[18] Em 16 de fevereiro de 2024, ela é eleita a primeira escritora negra da Academia Mineira de Letras (AML), quase por unanimidade. (BdF, 2024).
[19] *Orí* palavra de origem iorubá. No candomblé, a cabeça, a mente, a inteligência; a alma orgânica, perecível.

Sempre ao lado da mãe, aprendeu, desde cedo, a decifrar seus silêncios, gestos e prenúncios de pequenas alegrias, recordava-se detalhes de seu corpo. Mas, a cor de seus olhos ela não recordava, essa era uma estranha indagação que começou a lhe perseguir.

Nesse processo de reminiscência, a narradora lembra das histórias, que sua mãe contava na infância, que essas histórias se confundiam com a sua. Uma demonstração das repetições das opressões de uma infância marcada pelas ausências, pela fome, miséria, uma hereditariedade traçada pelo sistema-mundo:

> Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia o cheiro algum. Era como se cozinhasse ali apenas o nosso desespero desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia línguas brincava a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava nosso barraco aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços, e colo. E diante dela fazíamos reverências se maneira senhora, postávamos deitadas no chão e batíamos a cabeça para Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esses e outros jogos para distraía a nossa fome. E a fome se distraía. (Conceição, 2015, p. 16).

Em suas recordações, lembra-se dos momentos em que sua mãe exercia o papel de *griot* com maestria, ouvir suas histórias junto com as suas irmãs, faziam-nas embarcar no mundo da fantasia, em que imaginação tem poder sinestésico de anestesiar a fome, de construir utopias do "sonho de comida", eram a resistência contra à distopia que a estavam imersas, transformam-se em sujeitos da realeza: rainhas e princesas.

O conto é travessado pela semiótica da água, na cultura africana e afro-brasileira, ela é relacionada através das *Àyabás* (*Òrìsàs*, mães Rainhas) à fecundidade, riqueza e feminilidade. No candomblé e, também na Umbanda, no sincretismo religioso é Nossa Senhora da Conceição, santa católica, "*Oxum*" é considerada a dona das águas doces. O nome vem da língua iorubá, tendo como origem o nome do rio *Osun*, localizado no sudoeste da Nigéria.

A grande *yabá*, cujo nome não é revelado na narrativa nem de suas filhas, uma estratégia narrativa que não retira a condição de sujeito-negro da prole, todavia, constrói intersecções com outras histórias, tão comum dentro do ciclo distópico às famílias-negras-brasileiras. Criava vários jogos para distrair a fome, como brincar com as nuvens do céu colhendo seus pedaços para lhes dar alimento ao sonho de comida. Uma realidade na qual vivem várias famílias negras no Brasil, que tem como provedora a mãe, vítima da dominação cis-hetero-patriarcal.

Igualmente, podemos perceber a importância dessa mãe na vida das filhas, especialmente da narradora, porque ela é dona e portadora da sabedoria ancestral vinda desde a África, e seus saberes afro-diaspóricos são tecnologias poderosas ao enfrentamento das múltiplas opressões as quais estavam submetidas.

A narradora inquieta pela indagação que lhe persegue durante toda narrativa: "qual a cor dos olhos de minha mãe?", volta ao lugar de infância em busca do resgate de suas memórias. E descobre o enigma: a cor dos olhos de sua mãe representa o "ato de se ver, enxergar-se" nas minúcias da alma de sua Rainha mãe, que foram impossibilitadas do seu alcance pelas muralhas das opressões que cinge a alma, arrancando a sua humanidade, sua condição de mulher. Ao buscar retomar o seu rosto, olhar e desvendar a cor de seus olhos, cumpre o ritual de imersão no passado para compreender o presente.

Quando pode comtemplar os olhos de sua mãe, vê apenas "lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se tinha olhos ou rios caudalosos sobre sua face?" (Conceição, 2015, p. 19). Sua mãe trazia a serenidade das correntezas, suas lágrimas, apesar da dor, eram insubmissas, não eram fraqueza, e sim fortaleza. Era a manifestação da força ancestral, seus olhos tinham a cor "das águas de Mamãe Oxum!".

Sua mãe é representação da força vinda do *Orixá* das águas doces, rio calmo, mas profundo e enganoso de uma mulher que não contempla a vida pela superfície. Contudo, apesar de ter alcançados seus olhos, a protagonista vive uma cena igual com sua filha, uma representação das memórias e reproduções de vivências e culturas que se reproduzem ao longo do tempo, que forjada na dor, mas não rendida a ela, são ressignificadas e são usadas como potência e enfretamento das opressões que atravessam gerações de mulheres-negras.

O segundo conto escolhido para a roda de leitura foi "Maria", que traz a realidade de um mulher, negra, pobre, empregada doméstica, mãe de três filhos, as violências sofridas e as dificuldades enfrentadas que se confundem com tantas histórias individuas. Um dos predicados da ficção evaristiana é demonstrar em sua escrita contundente a denúncia de privilégios de classe, machismo, sexismo e potentes instrumentos na luta contra o racismo, seus efeitos e vieses. Desnuda a realidade silenciada, apagada, dos grupos subalternizados, e traz à cena as mulheres negras que ao lerem os textos literários são provocadas pela empatia e pela desnaturalização das práticas racistas, o que caracteriza a obra evaristiana como um potente instrumento na promoção do letramento racial crítico.

Ainda sobre as obras de Conceição Evaristo, a pesquisadora Constância Duarte (2020, p. 136) afirma que:

> Em suas produções, Conceição constrói uma perspectiva que se fortalece no protagonismo feminino, pois é do seu ponto de vista que as histórias são contadas. Se, geralmente, nos textos assinados por mulheres costuma predominar a busca de identidade nas personagens, Evaristo trabalha incessantemente questões relacionadas ao "ser mulher e ao estar no mundo", fortalecendo o sentimento de irmandade entre elas, com a peculiaridade de deixar marcado o seu lugar de fala enquanto negra, feminista, oriunda das classes populares.

No conto "Maria" – com protagonista homônima –, ao problematizar as opressões de gênero, reflete sobre o "ser e estar no mundo" e não há uma procura pela identidade, como é comum na literatura. Na narrativa evaristiana é construída a condição de sujeito da mulher-negra-pobre que, apesar das opressões, não tem apagada a sua humanidade.

A história de Maria é também uma história coletiva de muitas mulheres que são violentadas, que segundo as estatísticas do IPEA[20], 66% das mulheres violentadas são negras. E, mais, o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio é de 1,7 vezes maior que a mulher não negra, ainda é preciso salientar que para cada mulher não negra morta, morre quase duas mulheres negras. Nossos corpos é sempre o alvo!

A personagem construída por Evaristo dialoga com inúmeras realidades das Marias, infelizmente, é uma ficção a partir de experiências presentes no mundo real. No início do conto narrado em terceira pessoa, podemos observar sua categoria de classe-raça-gênero e as opressões as quais é submetida:

> Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?" (Evaristo, 2016, p. 39-40).

A denúncia da vida difícil, da condição da vida enfrentada pela protagonista, cansada de rotina exaustiva, a volta para casa de ônibus, ameaçada pelo aumento das passagens, a sacola que traziam pesada com o resto de comida da festa do dia anterior na casa da patroa, mas eram iguarias que não eram comum em sua mesa, frutas como melão era desconhecido do paladar de

[20] Cf. Site do IPEA.

seus filhos. Ela está feliz e sonha para sua prole um destino melhor que o seu. Na segunda cena do conto, Maria se encontra dentro do transporte o qual tanto esperou para ir para a casa:

> Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem d ele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades!
> Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve ou outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito... (Evaristo, 2016, p. 40).

O reencontro inesperado com o pai do seu primeiro filho, dentro do ônibus, provoca uma lembrança do relacionamento amoroso que tivera com ele e a felicidade da descoberta da gravidez, após isso, foram longos anos de abandono. A descrição das características de seu homem: bonito, forte, traços da virilidade, masculinidade, atributos fundamentais à figura no macho no patriarcado.

Em contrapartida, a narrativa é carregada de uma complexa humanização, conferida pela autora, em que inicia o seu processo de desumanização provocada por fatores externas à protagonista: seu olhar assustado expede uma fragilidade e uma vulnerabilidade que não compõem o imaginário do projeto racista acerca da personalidade negra. E, ao perguntar a sua ex-companheira sobre como anda sua vida, demostra está arrependido e diz: “Tá tudo aqui no buraco do peito”, pois, na verdade, ele sente saudades da família que abandonou.

O homem, cujo nome jamais ficamos sabendo, mantém um micro-diálogo com Maria que a encontra por acaso naquele ônibus, mas seu intento estava para além daquela conversa que os fizeram recordar um passado sem sucesso, assim, transcorre toda narrativa até o seu desfecho. Desejando entender mais o que ele tinha para dizer, Maria tenta adivinhar os seus sussurros:

> Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos,

> era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. (Evaristo, 2016, p. 41).

Percebemos o sofrimento de Maria com o acontecimento do assalto e, principalmente, vê seu ex-homem, que naquele momento segurava uma arma, envolvido junto com comparsas em um assalto. Diante daquela situação de violência, a protagonista não temia a morte e, sim, a vida, afinal o que seria dos seus filhos sem ela?!! Diferentemente dos/as outros/as passageiros/as do ônibus preocupados/as em perder algum pertence. Uma preocupação da mãe que luta sozinha, todos os dias, para garantir a sobrevivência de sua prole, retrato fiel de milhares de mães no Brasil.

Na quarta cena é atingido o clímax da narrativa, o ritmo acelera para transmitir a tensão da cena que narra a tragédia a qual foi lançada a protagonista:

> Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. (Evaristo, 2016, p. 41-42).

Xingada de negra safada e acusada de ser cúmplice, mesmo dizendo diversas vezes que não era culpada e que não conhecia aquele homem como assaltante, mas, sim como pai de seu primeiro filho. Uma voz tentava interpelar por sua inocência, bem como o motorista do veículo,

que a via todos os dias, mas sua condenação estava pré-estabelecida pela sua condição de mulher preta, posto a gradação de violência que sofre a protagonista a partir dos xingamentos, a revolta dos passageiros, a sede de linchamento e a reprodução das múltiplas violências interseccionalizadas com a raça, o gênero e a classe.

Dessa forma, por tudo que seu corpo representa, em uma sociedade machista, não havia argumentos capazes de reverter a situação a que a vida lhe impôs. É essa a herança da escravidão que imprime na sociedade a lógica de que somos sempre suspeitos e perigosas/os. Assim, o tapa recebido na cara por Maria dado por um estranho que está presente na cena, um homem, é mais um reflexo da violência oriunda da herança escravista que desumaniza nossos corpos. Que dentro dessa lastimável hereditariedade violenta somos sempre alvo e a ausência do Estado nos deixa sempre em risco de morte.

Ângela Davis (2018, p. 32), em *A Liberdade é uma luta constante*, ao abordar do preconceito étnico-racial, assegura que não é fácil erradicar o racismo, tão profundamente arraigado nas estruturas de nossa sociedade e, por isso, a importância de produzir uma análise que possa além da compreensão dos atos individuais de racismo, são necessárias as reivindicações que vão além da instauração de processos contra pessoas que cometem atos racistas, ou seja , para isso o letramento racial crítico é fundamental para salvar nossas vidas.

4.3.2 Cristiane Sobral – o crespo como resistência para o corpo-negro-feminino emancipado

Cristiane Sobral pontua, em suas narrativas e em seus poemas, as formas como as pessoas afro-diásporicas são e vivem. Seu conteúdo libertário que traz as diversas violências sofridas pela mulher negra, em especial, a violência corpórea, evidencia a obsessão ensinada a nós desde a mais tenra infância a não enxergarmos nossa beleza e a buscar se adequar aos padrões eurocêntricos tidos como ideais de beleza. Dessa forma, nossos traços físicos são rejeitados e recalcados por serem considerado desprovidos de beleza, em suas narrativas eles ganham outros sentidos, ou seja, aquilo que era motivo de vergonha, é a razão de orgulho de afirmação de sua afro-identidade.

Produzindo novas engenhosidades e possibilidades sobre o corpo feminino negro no cenário literário brasileiro, a carioca, que também atriz e professora, levam em conta as particularidades do corpo da mulher negra, com linguagem simples, mas muito bem posicionada, vai desvendo o ser negro em uma sociedade totalmente adversa as suas origens, sua cultura, seu corpo, sua negritude. Esses aspectos são enfatizados pela própria autora ao pensar em sua produção enquanto mulher negra: “A busca da construção humanizada – para

além do estereótipo do escravismo – e a complexidade dos sujeitos. O negro e a negra falam de si, não são apresentados como simulacros do branco" (Sobral *apud* Santos 2018, p. 161).

Autora das obras *Não vou mais lavar os pratos* (Poesia, 2022); *Uma Boneca no lixo* (Peça teatral, 1998); *Dra. Sida*, prêmio do Ministério da Saúde (Dramaturgia, 2000); *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (Contos, 2011); *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* (Poesia, 2014); *O tapete voador* (Poesia, 2016); *Terra negr*a (Poesia, 2017); coautora de *Petardo, será que você aguenta?* (Peça teatral, 2004) com Dojival Vieira. Ainda participou de várias edições da antologia *Cadernos Negros, Literatura e afrodescendência no Brasil:* antologia crítica (2011), v. 3 entre outras.

A polígrafa, em uma entrevista concedida, em maio de 2006, para Vera Lúcia da Silva Sales Ferreira, do *Portal Literafro*[21], afirmou que:

> Acredito que estas duas vozes contracenam perfeitamente e aparecem na comunicação com o público, elemento indispensável para a existência do teatro e sua interação com o leitor. Os dois pontos de comunicação são complementares, hoje não concebo mais o meu trabalho de atriz sem o exercício da escrita. Diria que a escrita traz em si uma concepção mais reflexiva, enquanto a atuação, no momento em que se dá, é prática pura. Mas também entendo que para o exercício destas funções preciso utilizar o "Se eu fosse" para conceber as minhas histórias. (Sobral, 2006).

Primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília, aos dezesseis anos, sua escrita traz uma linguagem cênica em que o cuidado com a elaboração estética torna a relação autora-texto-leitor/a mais argentária, cujo foco é a sensibilidade. Como afirma, sua escrita está imbricada à linguagem cênica, porém, compreende que a escrita tem uma concepção mais reflexiva, pois, produzir literatura, é antes de tudo um exercício da imaginação aliada à técnica, mobilizando suas memórias tão caras a nós, pessoas negras.

A questão racial é uma constante em toda a sua obra. Sua escrita está aliada à luta dos movimentos negros, hoje, no Brasil, e ao Movimento Feminista Negro, pois, consiste em ideias produzidas por mulheres negras (Collins, 2016), visto que as particularidades do corpo da mulher negra são emancipadas. A busca de estereótipos emancipados e a construção de personagens humanizados, principalmente o corpo-negro não regulado, ganham visibilidade em suas narrativas, poemas, peças teatrais, pois afirmou quando indagada sobre a constante presença da questão étnico-racial em suas obras e sobre os desdobramentos das lutas antirracistas:

[21] O site do Literafro é responsável pela divulgação de textos literários de escritores/as negros/as brasileiros/as.

> Vejo de forma positiva, pois a maioria de população brasileira é negra e mestiça e acredito que a cultura negra trouxe imensa contribuição ao país em todos os níveis. Entretanto divulgo a crença de que a questão racial é uma questão nacional e como tal dever ser discutida por todos que pensam e sonham com um Brasil melhor. A questão do negro não é do negro, é do Brasil, pois a inclusão da população negra na vida pública do país vai alavancar, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento do país. É uma grande chave para este país com dimensões continentais e a maior população negra fora da África. O passado escravocrata deixou profundas marcas na formação do povo brasileiro e precisamos todos, inserir esse tema na agenda das discussões essenciais do nosso povo, nas escolas, nas empresas, no nosso círculo íntimo, enfim, não há outra saída senão aprender a conviver e respeitar as diferenças. O negro é brasileiro e filho legítimo do nosso país. Como é que temos tratado os nossos filhos? Eis a grande questão para análise e reflexão, pois a educação é tudo e traz em seu conceito uma grande fonte de poder e riqueza disponível a todos os povos. É também um instrumento de libertação, tema maior presente em tudo o que faço na vida e em tudo o que escrevo, assim como o amor. (Sobral, 2006).

Ao compreender que a questão racial não é uma questão do negro, mas do Brasil, os movimentos sociais são fundamentais para a construção de um novo país, a autora, acredita que educação é um instrumento fundamental para esse processo e, a sala de aula, o principal espaço para a construção de novas memórias e restauração de identidades fragmentadas, bem como, a potencialização do corpo político negro.

4.3.3 Subjetividade crespa e auto-afirmação – a luta pela liberdade de ser quem é em “Pixaim”

Extraído da coletânea *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011), de Cristiane Sobral, o conto traz uma alcunha ao cabelo crespo, “Pixaim”. É um conto que desencadeia na protagonista a rememoração das violências sofridas de uma construção socio-histórica e político-cultural que apela para a crença na inferioridade do/a negro/a e na supremacia branca, em que uma criança negra de 10 anos, moradora do subúrbio da zona oeste do Rio de Janeiro, sem expectativas, descobre que “em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com suas raízes” (Sobral, 2011).

O descontentamento é a rejeição de uma sociedade que tem como padrão o branco europeu, em que o estereótipo aceitável é a pele clara, o cabelo liso e os traços “afilados”. A negação é componente do processo identitário do/a negro/a brasileiro/a, visto como mercadoria na relação estabelecida durante o regime escravagista e em nossos dias. Muitos negros/as que recusam seu pertencimento racial em uma sociedade, ensinam as crianças, como acontece com a protagonista do conto em análise, a terem repulsa de suas características afrodescendentes. Com a protagonista, os ataques começam

> [...] quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebradas entre as minhas madeixas acinzentadas, pela primeira fez ouço a expressão cabelo "ruim". Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha "dura".
> Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fique frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças. (Sobral, 2011).

De acordo com Nilma Lino Gomes, em "*Sem Perder a raiz:* corpo e cabelo como símbolos da identidade negra" (2020, p. 157), "para criança negra, o corpo, o cabelo, a aparência e a limpeza se tornam parte da subjetividade e da autoimagem. Marcada pela ideologia de cor e corpo, a linguagem revela as mutilações das subjetividades como "cabelo ruim", valor associado ao caráter da pessoa. Ainda, há um dizer ultrarracista que reforça: "ela é ruim e o cabelo ajuda!". Produtos para cabelos usam as seguintes definições: cabelos rebeldes, indisciplinados, étnicos entre outras expressões que denotam hostilidade, um reflexo do racismo presente através do capitalismo nas mais diversas metamorfoses cruéis racistas.

Outra experiência dolorosa é quanto ao cuidado do adulto, no caso, a vizinha com o trato do cabelo da protagonista, quando diz que "lutava" para pentear as suas madeixas, o cabelo é prosopopeiado como um inimigo que é preciso guerrear com ele para discipliná-lo. E a constatação de que é diferente vem através de tratamentos impetuosos. A criança negra é vista como um miniadulto e sofre violências pela ditadura da beleza eurocêntrica, as quais arrancam-lhes o direito à infância:

> Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é. Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer ficar "bom", e da marca do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar "bom", e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto! (Sobral, 2011).

Quanto a essa negação do ser negro/a em busca do modelo estético dominante, Nilma Lino Gomes (2020, p. 144) explica os seus efeitos:

> O processo rejeição/aceitação é sutilmente diferente da negação do "ser negro", pois negar-se a si mesmo e ser totalmente ignorado pelo outro representa um processo mais complexo. Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação de nosso valor podem ser considerados o oxigênio da nossa existência, viver um processo de negação provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade.

As crianças negras são submetidas ao peso da "maldição corporal," como a personagem que após a mãe ter alisados seus cabelos, em seguida ter tomado banho de chuva e o efeito do alisamento ter passado, a ira da mãe ao ver a filha parecendo quem é. Essa atitude representa o início de um processo de anulação da nossa existência, que em grande parte se inicia nas famílias esse espaço de dor.

Marcada pelo pente quente e tendo a subjetividade mutilada pela hierarquização dos padrões estéticos estabelecidos, a figura da mãe representa o controle responsável ao disciplinamento racial, que constrói em muitos de nós, o que não é o caso de nossa protagonista, o desprezo por si, por suas características corporais e instaura em nós a patologia de que somos inferiores.

O mercado de cosmético, também, é um forte aliado nesse processo de discriminação pensado para um tipo pele, cabelo, lábios "finos" sempre investiu em produtos para o tipo de cabelo liso europeu, e sempre para forçar o disciplinamento do cabelo usou produtos agressivos e perigosos, como o pente de ferro, o formol, utilizado em produtos para esse fim, causou inúmeras mortes nessa fuga de si compulsória pela negação da nossa identidade.

Ao desenrolar do conto, a narradora fala que "por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado". Tão pequena, mas convivia assustada com o medo das ameaças à sua liberdade de ser aquilo é

> A tal vizinha apareceu lá em casa para dar um jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer... Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...
> O henê era o creme preto muito usado pelas negras do subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra, com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo
> Que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo "ruim", em "bom". O produto era passado na cabeça era lavada com água fria em

> abundância até a sua total eliminação. Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado.
> Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era tentativa da extinção do meu valor! chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas e vara de marmelo nos braços. Fim de tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tangue de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha encheu minha cabeça de bobies. Chorei insone aprisionada pelo bobies amarrados na cabeça, sentido uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados. (2011, p. ???).

Em uma linguagem cênica, a autora faz o/a leitor/a sentir a angústia, o pavor, o medo da personagem-criança tendo sua liberdade cerceada ao ser submetida a procedimentos capilares, os quais resistia a não passar, bem como, a visualizar a performance através da potência das palavras que nos remetem a memórias pessoais e histórias de capturas dos/as nossos/as irmãos/ãs em África para serem trazidos/as às Américas.

No mesmo ato, o cabelo crespo precisa ser domado e o produto químico a ser aplicado é metáfora das correntes que eram colocadas em nossos corpos após a captura durante o processo de escravização, que se perpetua até os nossos dias e permanecem a acorrentar nossas mentes, nossos corpos, a maior expressão da identidade negra, pois o estético é indissociável do político.

Sendo uma oposição à literatura canônica, a literatura afro-brasileira é fruto de experiências individuais que refletem a coletividade. A autora, ao construir cenas sinestésicas mobilizando memórias em que a obediência da criança é conseguida através de agressões e silenciamentos, dialoga com a infância de muitas crianças negras em que seus cabelos são considerados anomalia, as quais precisam ser tratadas sob o efeito da dor. Ao ver a transformação mediante a dor surge a resiliência:

> Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.
> Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.
> Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado

> com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo "pior". Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim. (Sobral, 2011).

Após o processo de alisamento, a comunidade em qual vivia, representada pelos vizinhos, na narrativa, profetizam o destino da criança, praguejando seu futuro condenado pela cor da sua pele. A família, que deveria ser seu lugar de afeto é, também, espaço de violências múltiplas, o direito de dar-lhe uns tapas em que todos se achavam no direito é um reflexo do processo de escravização em que nossos corpos são vistos como objeto público e a violência é pedra de toque, o núcleo central do processo discriminatório. Porquanto, no mundo ocidental, ser negro é ser violentado de forma constante e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideias de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (Costa *apud* Gomes, 2020, p. 164).

Outro fator de violência é a criança ser um corpo indesejado pela mãe, que mesmo tendo casado com um homem negro não desejava um/a filho/a negro/a, mesmo tendo três filhos/as mestiços que não tinha a menor necessidade de mostrar o que era, pois, na sociedade brasileira a tonalidade da pele-negra e o tipo de cabelo determinam quem é e/ou quem não é negro/a, a protagonista por ter o cabelo crespo, "o cabelo pior, segundo sua prole, a ovelha negra, rebelde por excelência, por essa razão esse corpo tende a ser mais desumanizado dentro e fora de casa, essa é uma das patologias das famílias negras ocidentais que sonham com a família embranquecendo ao longo das gerações, e dizem "minha filha teve sorte, nasceu de cabelo bom!", ou seja, pode negar a identidade e/ou se livrou da "maldição de Can" (bíblica) através da "Redenção de Can" (1895), pintura de Modesto Brocos.

De acordo com Fanon (1983), começamos a sofrer por não ser branco/a na medida em é imposta uma discriminação, fazendo de nós seres colonizados/as, extorquem de nós todo o valor, toda a originalidade, diz-nos parasitas do mundo, desobrigando o branco a reconhecer a nossa humanidade, principalmente a não nos reconhecer a si mesmos/as, nem ao/à nosso/a semelhante, cujo processo aconteceu com a narradora de Pixaim:

> O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.
> Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua

> imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é. (Sobral, 2011).

A protagonista tem alma insurgente e subversiva, sentia que seu cabelo era parte de sua identidade se negando a se olhar no espelho social, em que o/a negro/a é obrigado/a a se olhar na sociedade brasileira e no mundo onde o padrão é branco, construído na tensão da imagem social imposta e da luta para ter uma imagem positiva de si. Nossa protagonista, ao contrário, olhava para seu interior e buscava constantemente ser livre e essa liberdade é impossível ser concretizada sem a liberdade de seus cabelos.

As narrativas contra-coloniais femininas-negras, como mencionado neste trabalho, são histórias que travessam um coletivo, gerações. Recentemente, surgiu nas redes sociais um vídeo de uma garota que foi altamente violentada pelos/as colegas da escola, que ao vê-la com cabelo curto, fizeram chacota com seu cabelo, violentaram-na tão profundamente que ela foi às redes denunciar, posto que estava só. Esse fato, reacendeu minhas memórias de menina-mulher-negra e reabriu cicatrizes de uma autoestima violentada. Pelos relatos da criança, não houve nem um amparo por parte da escola, o que é lamentável ainda estarmos neste estágio de nível pedagógico impotente diante dos conflitos étnicos-raciais no "chão da escola", mesmo 20 anos depois da Lei nº 10.639/03.

Enxergar beleza em si é um dos desafios do processo de tornar-se negra/o, o processo de rejeição/aceitação, assim, associa as características do nosso corpo é mecanismo racista para violentar nossa autoestima. Dessa forma, para nós, pessoas negras, a exigência de um comportamento ordeiro e, principalmente, a negação do nosso corpo e do nosso ser, é uma violência do sistema-mundo. Assumir os nossos cabelos crespos é um ato transgressor, de reexistência e auto-afirmação sobre a negação que a nós é imposta.

4.3.3 Quem tem medo da professora preta? "Forças Flutuantes", de Geni Guimarães

A trajetória de Geni Guimarães é marcada pelas adversidades do racismo estrutural. Natural de São Manuel, São Paulo, é a penúltima filha (de um total de 12) de Benedito Mariano de Camargo e Sebastiana Rosa Camargo. Cursou da 1ª a 4ª séries em uma escola mista. Como na colônia em que vivia não tinha o chamado ginásio, sua família se mudou para a cidade. Assim, ainda jovem, foi matriculada no Colégio e Escola Normal Barra Bonita (CENE). Nesse

estabelecimento de ensino, cursou da 5ª a 8ª séries e o Curso Normal (Magistério). Vinte e quatro anos depois cursou Letras pela IMES (Faculdade localizada na cidade de São Manuel). Trabalhou como babá e empregada doméstica, ocupando o espaço socialmente reservado à mulher negra, antes de atuar como professora e escritora.

Sua estreia profissional no mundo da literatura foi a partir da publicação do livro de poemas *Terceiro Filho*, em 1979. A partir dessa obra, ficou conhecida pela crítica de intelectuais negros/as e teve contato com outros/as escritores/as afrodescendentes e começou a ser convidada para ministrar palestras em eventos relacionados à temática negra.

A autora editou seus primeiros contos, em 1988, na obra "*Leite do Peito:* contos", em sua primeira versão. Com isso, muitas portas se abriram, ela realizou muitas palestras em diversas capitais brasileiras e também no exterior. Sempre buscou evidenciar a literatura afro-brasileira em seus temas, voltados principalmente ao preconceito racial. Com a obra a cor da ternura, recebeu o prêmio Adolfo Aizen, em 1992, pela ABL, e o prêmio Jabuti, em 1990.

Além dessas obras, a autora também publicou outras obras de forma individual entre poesias e contos, como também em antologias: "Da flor o afeto, da pedra o protesto" (1981); "Balé das emoções" (1993, poemas); "A dona das folhas" (1995, infantil); "O rádio de Gabriel" (1995, infantil); "Aquilo que a mãe não quer" (1998, infantil); além disso, publicou também na série *Cadernos Negros* 4 (1981) e em algumas antologias: *Antologia contemporânea da poesia negra brasileira* (1981); *Antologia de poetas negros brasileiros* (1986); *O negro escrito:* apontamentos sobre a presença do negro na literatura brasileira (1987); *Poesia Negra* (1988) e *Literatura e afrodescendência no Brasil:* antologia crítica (2011).

O conto "Forças flutuantes", da obra *Leite de Peito*, da editora Mazza, narra a saga de uma professora negra na busca por emprego:

> Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego. Consegui numa escola uma substituição para o ano todo: dar aulas numa classe de primeira série que "havia sobrado", pois as professoras efetivas no cargo, já haviam optado por alunos maiores e em processo de alfabetização mais avançado.
>
> No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas cochichavam e me despiam com intenções veladas.
>
> Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, "para simples conferência". (Guimarães, 2001, p. 99).

A uberização do trabalho do/a professor/a é uma realidade cada vez mais presente na sociedade brasileira. Para os corpos negros, os quais, o projeto da escravidão de ontem e de hoje o despiram de intelectualidade. Desempenhar funções que a exige é sempre desobedecer a uma lógica imposta.

A protagonista sempre andava com o diploma na bolsa para, pela necessidade, comprovar sua formação acadêmica, ou melhor, para se assegurar diante dos julgamentos daqueles olhares duvidosos de sua capacidade intelectual. E essas violências não se restringem apenas à professora-protagonista, mas, a todas as mulheres negras "atípicas", que ousam inverter a ordem da casa-grande.

"Tento engolir o coração para poder caber no peito", a professora diante daqueles olhares sente os efeitos do racismo, que nem sempre são visíveis, todavia, têm impactos sobremaneira em nós. Além de sofremos muita rejeição, ostracismos, por conta dos estereótipos e das semioses construídos pela estrutura do racismo, como sermos perigosos/as, termos corpos animalizados. A relação entre educandos/as brancos/as e a professora negra é também afetada, como podemos ver na segunda cena:

> Deram o sinal de entrada. E os meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.
>
> Só uma menina clara, linda, terna empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aulas.
>
> — Eu tenho medo de professora preta — disse-me ela, simples e puramente.
>
> Tanto medo e doce, misturados desarmou-me. Procurei argumentos:
>
> — Vou contar pra você histórias de fadas e...
>
> — O que aconteceu? — Era a diretora, que devido ao policiamento chegou na hora h.
>
> Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução:
>
> — Não faz mal. Eu a coloco na classe de outra professora de primeira.
>
> Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me:
>
> — Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.
>
> A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada. (Guimarães, 2001, p. 101).

Na fala da personagem-aluna branca: "Eu tenho medo de professora preta". Está incluso o discurso social de aversão ao/à negro/à, adquirido pelas suas relações sociais. E desde a mais tenra idade, as crianças são ensinadas a nos temer, logo, são ninadas com canções populares como "o boi da cara da preta, pega essa menina que tem medo de careta..." e assim vai se construindo o imaginário de nossas crianças para fortalecer as estruturas que nos desumanizam.

Outro detalhe, a atitude da gestora que não fez nenhum esforço para mediar a relação da aluna com a professora. É a própria professora que se socorre para evitar que a situação se torne mais difícil e seja fomentado mais estereótipos de que somos maus, da professora raivosa, da inconformada e, geralmente, da incapaz de conviver socialmente, condenando-nos à solidão pedagógica.

Assim, a professora-protagonista resolve dar mais um passo na relação com a aluna:

> Os outros aluninhos se impacientaram e eu comecei meu trabalho, com a pessoinha ali em pé na porta, me analisando, coagindo, com os olhinhos lacrimosos, vivos, atentos. Pedia explicações, punha prelo e tinha pressa.
>
> Assim prensada, fui até a hora do intervalo para o lanche, falando. Olhava para a classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhando na minha infância conturbada.
>
> Alegria de aprender, desenhar. Sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados nas mentiras inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia.
>
> Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, eu fiquei no pátio.
>
> Talvez ali se me apresentasse alguma ideia.
>
> Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi a ela um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada.
>
> Resolvi dar mais um passo.
>
> — Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto eu trabalho.
>
> Saí sem esperar resposta. Medo.
>
> Logo mais retornamos à sala de aulas.
>
> Ela sentou-se na minha cadeira, seu material ao lado do meu. "Precisei" de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.
>
> Durante a aula, pedi que levantasse a mão quem soubesse desenhar.
>
> Todos levantaram as mãozinhas. Constatei. Ela também sabia.
>
> Desenhou um cachorro retangular e sem rabo.
>
> — Seu cachorro é uma graça — disse-lhe rindo. — Ele não tem rabo?
>
> — Não é meu. É da minha avó. Quando meu avô bebe e fica bravo, ele corre e enfia o rabo no meio da perna.
>
> Baixou a cabeça e pintou o cachorro de azul.
>
> Ao término das aulas, arrumou o material sem pressa. Percebi-a amarrando os passos e tentando ficar afastada das outras crianças.
>
> Alguma coisa tinha para me dizer. Impacientei-me. Sabia que, fosse o que fosse, eram respostas às minhas perguntas indiretas.
>
> Decidiu a hora, segurou na minha saia e pediu:
>
> — Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo, eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?
>
> — Adoro.
>
> — Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá?
>
> — Obrigada.
>
> Combinamos.
>
> —Até amanhã! — eu.
>
> — Até amanhã! — ela. (Guimarães, 2001, p. 102-104)

Ao conquistar a confiança da aluna, ao mesmo tempo que precisou de alguma estratégias para que a criança-branca pudesse perder o medo de se aproximar da professora, o que nos toca é a sensibilidade da professora em entender que a atitude da criança, embora violenta, é fruto de educação sociocultural e que ela é inocente.

Viver aquela situação enquanto professora faz com que a protagonista rememore sua infância na escola. Em questionamento subtendido será que um comportamento semelhante de

uma criança negra, não seria logo definido como desnecessário? Ela teria a sorte de encontrar uma professora capaz de gestos pedagógicos tão acolhedores?

Com sua linguagem terna e potente, Geni Guimarães nos mostra as discriminações a que passam os/as professores/as negros/as neste país. A falta de amparo pedagógico e habilidades dos/as profissionais que estão dentro da escola para trabalhar as relações étnico-raciais. De tal modo, temos que nos socorrer, pois muitos de nós adoecemos e perecemos.

A denúncia do racismo entranhado nas bases educacionais brasileiras e os silenciamentos das violências sofridas por educandos/as e professores/as, além da inércia dos poderes públicos em investir em uma educação em que todos/as sejam incluídos/as e que a justiça cognitiva seja feita.

5 *METHODO* – CAMINHOS PARA DECOLONIZAR A LITERATURA

5.1 Quanto à tipologia da pesquisa

Esta pesquisa se trata de um de estudo de intervenção pedagógica junto aos/as educandos/as do 9º ano do ensino fundamental de uma escola situada no litoral sul de Alagoas, sobre a recepção de textos de escritoras negras brasileiras com a adoção de práticas decoloniais. A pesquisa-ação tem abordagem metodológica qualitativa que será utilizada para incentivar a leitura literária de forma participativa na produção do conhecimento, com acesso ao conhecimento técnico-científico que possibilite a participação e o "desvelamento" da realidade e [...] o incentivo à criatividade a fim de gerar nova participação. (Baldissera, 2001).

De abordagem qualitativa, que é considerada por Goldenberg (1997) como o melhor caminho a ser seguido quando a pesquisa não tem como foco a representatividade numérica, mas sim a compreensão de uma determinada demanda, diante de um determinado grupo social.

Como define Cosson (2014, p. 23), "o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola". Logo, ao pensarmos um ensino através de uma proposta decolonial pautada em escritoras negras brasileiras estamos instigando a refletir e combater os mecanismos de opressão e construindo imaginários de resistências.

Outrossim, a fruição de textos de autoria feminina negra possibilitará um letramento racial crítico que permite ao/à educando/a uma leitura da realidade descontruindo discurso de "não ver a cor" e do mito da democracia racial, possibilitando "uma poderosa e complexa forma de compreender como a raça influencia as experiências sociais, educacionais e de grupos do indivíduos" (Skerrett, 2011, p. 314 *apud* Ferreira, 2015, p. 36).

Assim, compreendemos que o ensino de literatura não pode ser pensado numa "bolha", ele dever ser instrumento fundamental para proficiência leitora e o letramento racial crítico fundamentais para as relações étnico-raciais, construção de imaginários de resistências e emancipatórios de educando/as.

Para isso, inicialmente, aplicamos um questionário (APÊNDICE A), pois nesse processo pedagógico conhecer determinados dados foram fundamentais para a construção da proposta interventiva. Neste trabalho, contudo, a sugestão de propor um questionário aos/às educandos/as do 9º ano do Ensino Fundamental não visava quantificar informações, e sim identificar a relação entre educando/a e as práticas letradas em uma perspectiva decolonial.

A partir das respostas obtidas pelo instrumento aplicado tivemos a oportunidade de construir estratégias para conduzir as rodas de leitura, denominadas de "DECOLONIZE-SE!".

Visto que serão conduzidas na perspectiva em que o texto é entendido como experiência e não como "doutrinação". A adoção de práticas decoloniais requer uma postura do/a mediador/a transgressor/a e, principalmente, do ensinar a transgredir, ampliando os horizontes emancipatórios.

5.2 Quanto à contextualização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Alagoas (Figura 1), localizada na cidade de Barra de Santo Antonio, litoral norte de Alagoas, que atende a educandos/as que moram em bairros e povoados pertencentes ao município. Essa instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo a educandos/as do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II e EJA (Fundamental I e II). No ano letivo de 2023, a escola teve, aproximadamente, 920 educandos/as matriculados/as, distribuídos/as nos três turnos, e 26 professoras/es.

Figura 1 – Faixada da escola

Fonte: Autora, 2023.

A maior parte dos/as educandos/as utiliza o transporte escolar, pois são moradores/as de bairros e povoados circunvizinhos. Há também uma grande parcela que apresentam um contexto de vulnerabilidade social.

Em relação à estrutura física, a escola é considerada de grande porte, pois dispõe de 12 salas de aula, e passou por uma reforma iniciada em 2021 tendo sua conclusão em 2022, possui grande quantidade de educandos/as, entre 40 e 50, por turma, o espaço parece muito reduzido. As salas são amplas e climatizadas contribuindo, um pouco, para uma melhor aprendizagem.

Quanto aos espaços físicos, além das 12 salas, a escola dispõe de 6 banheiros, 2 para funcionários e 4 para educandas e educandos. Também há uma secretaria, uma sala para a diretoria, sala de professores/as, uma despensa, uma cozinha, que tem abertura para o pátio, onde o lanche é servido. A escola não possui quadra esportiva, apenas um pátio (Figura 2). Há uma sala de informática sem computadores, uma sala de robótica em funcionamento,com recursos básicos, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com recursos escassos, mas em funcionamento.

Figura 2 – Pátio da escola

Fonte: Autora, 2023.

A escola não possui biblioteca, apenas uma sala de leitura (Figuras 3 e 4), que serve mais para armazenar os livros didáticos não distribuídos e pouquíssimos livros paradidáticos. Não tem nenhum funcionário responsável por esta sala, que passa parte do tempo fechada, cabendo aos/às professores/as, separar os livros e levá-los à sala de aula, quando pretendem trabalhá-los, e após o uso os devolve.

Figura 3 – Biblioteca da escola localizada na área externa da escola

Fonte: Autora, 2023.

Figura 4 – Interior da biblioteca da escola

Fonte: Autora, 2023.

5.3 Quanto aos/às participantes da pesquisa

Os/As participantes da pesquisa foram educandos/as de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal, localizada no litoral norte de Alagoas. Especificamente, trata-se da turma 9M01 (9º ano A), composta por 45 educandos/as, com idade entre 14 e 16 anos. Era uma turma bastante heterogênea, em que os/as educandos/as apresentavam características comportamentais, de estilo, de linguagem e socioeconômicas bem distintas. Enquanto alguns educandos/as estavam imersos/as na cultura digital, outros/as sequer possuíam acesso à internet.

Era possível identificar que uma parcela significativa dos/as educandos/as dessa turma apresentavam níveis de aprendizagem característicos de educandos/as de séries anteriores do Ensino Fundamental II, provável reflexo da pandemia. Era uma turma que costumava ser participativa nas aulas, apesar de apresentarem certa resistência à realização de atividades de leitura e, principalmente, produção escrita, propostas em sala de aula.

A turma era acompanhada pela professora-pesquisadora desde o ano letivo de 2022, o contato se deu, inicialmente, de modo remoto, até que, em janeiro 2022, as aulas voltaram ao presencial.

É importante salientar que explicamos à turma que, em qualquer momento da intervenção, caso algum educando/a não quisesse mais colaborar, mesmo tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (para os/as educandos/as menores de 18 anos), sua participação e quaisquer dados seus presentes na pesquisa seriam suspensos.

5.4 Quanto à coleta de dados e seus instrumentos

A pesquisa foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas. A coleta de dados foi feita no segundo semestre de 2023, conforme previsto no cronograma.

Com base nas orientações metodológicas adotadas, o *corpus* de análise da pesquisa consistiu na utilização de:

1. Diário reflexivo da pesquisadora, anotações, com descrição e reflexões, acerca das atividades propostas durante a pesquisa, além dos registros de conversas informais com os/as educandos/as e com membros da comunidade escolar;
2. Rodas de leitura elaboradas a partir da sequência básica de Cosson (2014);

3. Registros das experiências de leituras realizadas durante as Rodas de Leituras **Descolonize-se!** na sala de aula, como nos momentos de socialização das leituras dos contos de autoras negras brasileiras;
4. Registros fotográficos e/ou em áudio e vídeo das discussões relativas às atividades propostas, que serão utilizados exclusivamente para auxiliar na elaboração dos diários reflexivos e na análise dos dados;
5. Aplicação dos questionários inicial e final.

5.5 Rodas de leitura "Decolonize-se!" – procedimentos metodológicos

A fim de buscar métodos para uma prática decolonial que proponha um ensino de literatura que contribua para a construção de imaginários de resistência, construindo uma consciência racial crítica além de melhorar a fluência de leitura e o desenvolvimento da capacidade de compreensão, de interpretação dos textos literários de autoria negra feminina brasileira, a intervenção pedagógica está organizada por meio de rodas de leituras, planejadas aos moldes da sequência básica de Cosson (2014) tendo como ponto de partida para o acesso das obras de autoras negras brasileiras, leitura de textos e da experiência estética decolonial.

A sequência básica de Cosson (2014) que é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, a seguir:

> - **Motivação**: preparar o/a educando/a para entrar no texto. O sucesso inicial do leitor com a obra depende de boa motivação;
> - **Introdução:** apresentação do autor e da obra;
> - **Leitura:** é o acompanhamento do processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, e não policiar o/a educando/a, inclusive no ritmo da leitura;
> - **Interpretação**: é o processo de leitura, a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. (Cosson, 2014, p. 65).

Através da sequência básica de Cosson (2014) e o método do letramento racial crítico buscamos suscitar discussões sobres as opressões múltiplas do racismo e as questões de gênero e étnico-raciais. De acordo com Ferreira (2015, p. 31), as contra-narrativas constituem um dos princípios da teoria racial crítica para assim poder entender o discurso dominante presentes nas relações sociais dentro e fora da escola. As rodas de leituras foram construídas a partir da sequência básica de Cosson (2014), como podemos observar a seguir.

1ª Roda de Leitura: PENSE EM UMA ESCRITORA, QUAL A COR?

Duração: 4 aulas de 50 minutos (2 dias).

Iniciaremos com a pergunta:

- Quando falamos em escritoras qual a imagem vem a sua cabeça?

Figura 5 – Nuvem de palavras

Fonte: Elaborada pelos/as agentes da pesquisa, 2023.

Os/As educandos/as foram convidados/as a escreverem seus comentários no aplicativo *Menimeter*. Em seguida, compartilhamos no data-show para toda a sala. A partir dos comentários dos/as educandos/as, conduzimos a reflexão buscando desconstruir estereótipos racistas, misóginos entre outros que perseguem as escritoras negras brasileiras e, consequentemente, provocam seu apagamento social.

Motivação: Fizemos uma exposição no centro da Roda de Educandos/as, com fotografias e obras de escritoras negras brasileiras.

Figura 6 – Painel com imagens e obras de escritoras negras brasileiras

Fonte: Autora, 2023.

- Vocês conhecem alguma dessas escritoras?
- Algumas delas já foram apresentadas por algum/alguma professor/a para você?

Em seguida, foi apresentado um slide com algumas escritoras negras (Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, entre outras) vida e obra.

Introdução: apresentamos vida e obra de Conceição Evaristo.
Leitura: realizamos a leitura do conto de "Olhos d'Água", de Conceição Evaristo. (ANEXO A – Texto 1).
Interpretação: Foi composto em dois momentos: o interno e externo. Após a leitura, para propiciar o encontro do/a leitor/a com o texto, foi realizado *o momento interior*, ou seja, uma experiência íntima com o texto. Cada educando/a foi convidado/a a procurar um espaço, biblioteca, pátio, quadra, entre outros, para esse momento "único" com texto.

O segundo, é *o momento externo*, para compartilhar a interpretação individual e ampliar os sentidos construídos individualmente. Para esse segundo momento, iniciamos com alguns questionamentos/considerações para estimular o diálogo como:

- O que lhe chamou atenção nesse texto?
- Destaque uma passagem do texto e relacione ao lugar onde você vive, Barra de Santo Antonio que é banhado pelas águas do mar e de rios e a importância da água na vida do povo Barrense.
- Há elementos da cultura afro-brasileira? Quais?
- Há alguma palavra no texto que você não conhece? Qual e/ou quais?
- Há uma passagem no texto em que a mãe realiza um momento de contação de histórias. O que acontece nessa cena? O que lhe chamou atenção?

Antes da atividade prática apresentamos um pouco da cultura afro-brasileira: mitos e verdades e a sua importância na formação da cultura brasileira e uma introdução sobre os orixás, religião de matrizes africanas e racismo religioso. Após, foi entregue papel 40 aos/às educandos/as, lápis de cor, giz cera, jornais e revistas para construir em grupos de 4 ou 5 educandos/as para construir de maneira criativa um cartaz com que pudessem reproduzir o cenário da história, personagens, aspectos da obra para ser compartilhados. Os resultados foram

expostos na sala de aula. E, em seguida, entregamos o texto 2 (Maria) para próxima Roda de Leitura, a fim de que os/as educandos/as pudessem realizar uma leitura prévia, um contato inicial.

Figura 7 – Construção do cartaz

Fonte: Autora, 2023.

2ª Roda de Leitura: DEBATENDO O RACISMO, CELEBRANDO A DIVERSIDADE

Duração: 2 aulas de 40 minutos

Motivação: Jogo do privilégio branco

Tem o objetivo de entender as vantagens raciais e como acontece a distribuição de privilégios na nossa sociedade. Os/As participantes são peças-móveis de acordo com sua história de vida, Cada passo para frente ou para trás reflete a dinâmica racial da nossa sociedade. Até onde uma pessoa consegue avançar? O que são barreiras raciais? O que é racismo estrutural? Com os/as educandos/as sentados/as em semi-círculo, fazemos perguntas como as que estão abaixo. É importante, depois ter uma discussão sobre a percepção e os sentimentos de cada um/a. O/A participante deve questionar qual é o impacto da sua posição coletivamente e como ela influencia na trajetória. A igualdade racial é uma causa de todos/as, independente da raça, descontruindo o debate falacioso da meritocracia.

Perguntas: **Jogo do Privilégio Branco e Preconceito de gênero:**

1. Se sua família esteve presente em sua infância e adolescência, dê um passo adiante.
2. Se ganhou mesada durante sua infância ou adolescência, dê um passo adiante.
3. Se sua casa já encheu de água ou se já perdeu algum bem por morar em área de risco, dê um passo para trás.
4. Se já estudou em instituição pública durante o ensino básico, fundamental ou médio, dê um passo para trás.
5. Se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função de suas características físicas e étnico-raciais, dê um passo para trás.
6. Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás.
7. Se já desejou ter outra cor de pele, dê um passo para trás.
8. Se você pode manifestar carinho e afeto pelo seu par romântico em público sem medo de represália, ridicularização ou violência, dê um passo para frente.
9. Se você já foi julgada/o por suas roupas ou pela cor delas?
10. Se já sofreu preconceito pelo seu jeito de andar, de falar, de sorrir, de sentar?
11. Se tem sua liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente.

Figura 8 – A turma no Jogo do Privilégio Branco

Fonte: Autora, 2023.

Introdução: Iniciamos assistindo ao vídeo *Racismo Estrutural*, com atual Ministro dos Direitos Humanos, o Prof. Dr. Silvio Luiz de Almeida (https://youtu.be/PD4Ew5DIGrU). Em seguida,

foi estimulada a curiosidade dos/as educandos/as sobre o texto literário, perguntando-os/as sobre o título e o que eles/as imaginam que podem falar sobre o conto que iríamos ler.

Leitura: Foi realizada a leitura do conto "Maria", de Conceição Evaristo (ANEXO A).

Interpretação: Foi realizado o compartilhamento da leitura feita pelo/a educando/a com a turma, ou seja, o/a educando/a partilhou sua experiência com o texto lido. O ponto de partida foi das seguintes perguntas:

- O que lhe chamou atenção no conto lido?
- Qual a profissão de Maria?
- Você sabe porque a maioria das empregadas domésticas são pretas no Brasil?
- O que aconteceu com Maria? E quais as razões para Maria ser violentada cruelmente?

Em seguida, fizemos uma discussão refletindo sobre o racismo e seus múltiplos vieses e como podemos combatê-lo na construção de relações saudáveis. Em grupos, os/as educandos/as jogaram o **Descolonize-se!** (Figura 9). Com objetivo de ampliar o repertório e o letramento racial crítico dos/as educando/as para que reconheçam as manifestações do racismo em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, reflitam sobre seus comportamentos enquanto sujeitos dentro e fora da escola, assim como desnaturalizem discursos racistas na perspectiva da construção de atitudes antirracistas.

O jogo "Decolonize-se!" é composto por vinte e quatro cartas, divididas do seguinte modo:

- sete cartas com os tipos de manifestações do Racismo (recreativo, estrutural, institucional, religioso, ambiental) e;
- dezessete cartas com conceitos, situações do cotidiano e expressões racistas, que os/as educandos/as terão que relacionar a carta com a situação descrita com a manifestação do racismo encontrada na outra carta.

Os/As educandos/as formam grupo com quatro ou cinco pessoas, colocam as sete cartas mestras no centro e embaralham as demais cartas com as definições para baixo. Um/a educando/a por vez retira uma carta a ser associada a uma das cartas mestras com a definição correspondente às manifestações racistas. Cada carta associada corretamente faz com que o/a educando/a ganhe cinco pontos e, se associar a carta com o conceito errado, perde cinco pontos. Ao final, ganha quem acertar mais pontos.

Figura 9 – O jogo Decolonize-se!

Fonte: Autora, 2023.

Figura 10 – Educandos/as jogando o “Decolonize-se!”

Fonte: Autora, 2023.

Entregamos o conto “Maria de Conceição Evaristo para experienciar na próxima roda de leitura.

3ª Roda da Leitura: MEU CRESPO É RESISTÊNCIA

Duração: 4 aulas de 50 minutos.

Motivação: Desvelando o termo “PIXAIM”.

Com todos/as educandos/as em uma roda, iniciamos questionando sobre o termo “pixaim” título do conto de Cristiane Sobral.

- Vocês conhecem o termo pixaim?
- Isso é forma de referir a qual parte do nosso corpo? Porquê?
- Você conhece outros nomes que são usados para se referir ao cabelo crespo? Será entregue umas fichas para que os/as educandos/as possam escrever e iremos montar um painel de nuvem de palavras no WordArt com termos preconceituosos que são usados para se referir ao cabelo crespo, que ficará exposto na sala de aula.

Figura 11- nuvem de palavras feita pelos educandos.

Fonte: Autora, 2023.

Introdução: Apresentar vida e obra de Cristiane Sobral.

Leitura: Será realizada coletivamente. Uma vez que a leitura prévia foi recomendada.

Interpretação: Será realizada da leitura para a turma, ou seja, o/a educando/a irá compartilhar sua experiência com o texto fruído. Para estimular as reflexões-partilhas iremos iniciar com os seguintes questionamentos:

- O que lhe chamou atenção no conto?
- O que incomodava no jeito de ser da personagem? Por quê?

Em seguida, os/as educandos/as coletaram imagens de mulheres com diversos tipos de cabelos. O que os/as levou a perceber a valorização ou a depreciação do cabelo crespo, considerado como ruim/pixaim. Realizamos uma discussão acerca dos valores sociais, sobretudo o conceito de belo. Foi feita a exibição do vídeo “Por que o cabelo é tão importante no movimento negro” (https://youtu.be/kH-bxSrBTzMeu8o). Após, construímos um painel coletivo: Li, meu cabelo é lindo, feio é o seu racismo, com imagens coletadas pelos/as educandos/as. E, em seguida, ouvimos a música de Caetano Veloso, “Beleza Pura”, e “Sarará Criolo”, de Sandra de Sá (https://youtu.be/Z8Vw3XtZLc0), para provocar a reflexão sobre o quanto a nossa sociedade se preocupa com a textura dos cabelos, negando a beleza do cabelo crespo.

4ª Roda de Leitura: DIVERSIDADE – A BELEZA DO MUNDO

Duração: 2 aulas de 50 minutos

MOTIVAÇÃO: Em uma cartolina, colocamos a palavra "DIVERSIDADE" em letras bem destacadas. Abordamos o conceito de diversidade, que é um conjunto de diferenças culturais que existem entre os seres humanos. Há várias raças/etnias, gêneros, linguagens, vestuários, religiões e outras tradições, como a organização da sociedade. E apresentamos um painel a partir das reflexões desse conceito, conforme a figura 11.

Figura 12 – Painel de conceito

Fonte: Autora, 2023.

Em um círculo, formado com os/as educandos/as, iniciamos com a escuta da canção "Diversidade", de Lenine (https://youtu.be/29Mj-8RdvUE). Em seguida, fizemos reflexões sobre diversidade, raça, gênero, classe e a importância da ler mulheres negras brasileiras.

Introdução: Apresentamos a vida e obra de algumas escritoras negras: Carolina Maria de Jesus, Mirian Alves, Ruth Guimarães, Cidinha da Silva, Jussara entre outras

Leitura: Pedimos aos/às educandos/as que trouxessem contos para que os apresentassem de forma que despertasse a curiosidade da turma, após, escolhemos um dos contos para que fosse lido por todos/as.

Interpretação: Foi composta em dois momentos: o interno e externo. Após a leitura, para propiciar o encontro do/a leitor/a com o texto, realizamos *o momento interior*, ou seja, uma experiência íntima com o texto. Cada educando/a foi convidado/a a procurar um espaço, biblioteca, pátio, quadra, entre outros, para esse momento "único" com texto. O segundo, é o

momento externo, momento de compartilhar a interpretação individual e ampliar os sentidos construídos individualmente. E, propor uma exposição para compartilhar os conhecimentos partilhados durante as rodas de leitura.

5ª Roda de Leitura: LENDO MULHERES, CONSTRUINDO IMAGINÁRIOS DE RESISTÊNCIAS

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Foi realizada uma roda de leitura aberta para as outras turmas da escola (apenas para o 9º ano B), a fim de apresentar as produções sobre as escritoras negras brasileiras e as escritas contra-hegemônicas e partilhar as experiências com os contos de autoria das escritoras negras brasileiras. As análises foram feitas à luz do letramento racial crítico e do letramento literário, das observações sobre a participação dos/as educandos/as na fruição dos textos de escritoras negras brasileiras, e o processo de ampliação dos seus horizontes emancipatórios. Por ser uma ferramenta essencial para o enriquecimento ideológico na luta contra o preconceito racial e de gênero, a literatura negra feminina em sala de aula possibilitou o resgate da identidade do/a educando/a e o empoderamento para sua afirmação enquanto sujeito-leitor.

Figura 13 – Painel da quinta roda de leitura

Fonte: Autora, 2023.

Figura 14 – Painel da quinta roda de leitura

Fonte: Autora, 2023.

Figura 15 – Painel da quinta roda de leitura

Fonte: Autora, 2023.

6 *METHODO*: CAMINHOS PARA DECOLONIZAR A LITERATURA

Nesta seção, descreveremos as experiências de pesquisa, apresentação dos dados construídos coletivamente e análise dos resultados. Como abordado anteriormente, as muralhas estruturais que impedem o acesso à escrita das mulheres-negras, desembocando em práticas de mediações da leitura literária colonizadas tanto do ponto de vista do método, quanto dos acessos, visto que os textos dessas autoras ainda estão ausentes das bibliotecas, dos livros didáticos, embora algumas obras façam parte o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL).

Por trazerem em sua estética e ética temas que destoam do imaginário cis-hétero-racista-patriarcal que pauta o ensino, a mediação da leitura negra-feminina é um desafio no "chão da escola", pois, ainda é pautada por currículo eurocêntrico e um cânone ocidental, para o qual a cultura é considerada letrada e se "movimenta" por ele, como um mecanismo de controle daquilo é lido ou não pelos/as educandos/as, professores/as e a sociedade.

Segundo Quijano (2000), a colonialidade do saber pauta as bases econômicas e educacionais do país, as quais permanecem impregnadas da cultura modelo, são sistêmicas e ditam os padrões estéticos a partir de uma filosofia que nega a subjetividade estética a humanidade de negros/as e indígenas.

Assim, sendo o texto de autoria negra-feminina um potente instrumento para um letramento literário decolonial, na perspectiva do letramento racial critico, o ato político de promover a mediação leitora busca desenvolver a sensibilidade e a justiça cognitiva, assumindo o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico da realidade, de construção de identidades, além da construção de uma filosofia *Ubuntu*[22], em que a fortaleza está no coletivo e não na individualidade.

Michele Pétit (2008) assegura que a função do/a mediador/a é estabelecer pontes entre o texto e o/a leitor/a. Isso se inicia conosco, professora/o, questionando-nos, ou seja, devemos realizar uma auto-avaliação sobre a qual leitor/a nós somos, quais mediações estamos promovendo, quais poderão ser desenvolvidas e quais são as bases teórico-filosóficas que pautam nossas práticas pedagógicas. Também, é preciso desconstruir a complexa mediação-escola-leitura negra como a didatização, divisão por faixa etária, pois os contos adotados nesta

[22]A filosofia *Ubuntu* resgata a essência de ser uma pessoa com consciência de que é parte de algo maior e coletivo. Para isso, de acordo com os fundamentos da Filosofia *Ubuntu*, somos pessoas através de outras pessoas e que não podemos ser plenamente humanos/as sozinhos/as, sendo feitos/as para a interdependência.

pesquisa, nas rodas de leitura, transgrediram o etarismo literário e as tensões raciais que atravessam a vida dos/as educandos/as dentro e fora da escola.

Na perspectiva da construção de letramento racial crítico na prática do letramento literário é fundamental a desconstrução de uma cultura que suprime as diferenças fomentadas por uma educação ideológica que busque valorizá-las e inclua a diversidade de saberes e contribua para a ressignificação do olhar que suprime, silencia e tenta destituir os/as educandos/as de suas próprias identidades ou de seus próprios corpos. A perguntas realizadas através do questionário visou saber/conhecer a identificação racial dos/as educandos/as participantes da pesquisa, orientação sexual, hábitos de leitura e o conhecimento sobre as escritoras negras e suas literaturas.

Logo, compreendemos que o ensino decolonial da leitura literária na escola deve enxergar o sujeito como todo e não de forma fragmentada imposta pela sociedade e o ambiente escolar, geralmente, muito disciplinador. E as leituras autorizadas por ela fazem parte desse projeto epstemicida colonial.

A fruição da leitura de autoria negra é ato de liberdade aos/às educandos/as, pois permite que se sintam, enxerguem sua existência como legítima, com espaço para construir subjetividades outras através do reconhecimento de suas identidades e das identidades que estão presentes na sociedade.

Por isso, o letramento racial crítico na prática do letramento literário nos impele a outras formas de vínculos sociais posto que todos são iguais, diferente da concepção existente de que o/a negro/a, o/a indígena, o/a cigano/a, enfim, o diferente, tem que se moldar à cultura hegemônica. Experenciar a estética negra é o contrário de manipulação, é construir sujeitos transformadores.

6.1 Conhecendo os agentes da pesquisa e seus hábitos de leitura

De natureza qualitativa, a pesquisa foi iniciada com aplicação do questionário inicial (APÊNDICE A), executada em uma turma 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública municipal do litoral norte alagoano. Buscou-se com esse instrumento conhecer informações sócio-étnico-econômicas e hábitos de leitura do estudantes e familiares, e se teriam algumas vivências pedagógicas relacionadas ao Letramento Racial Crítico e o Letramento literário através dos contos de autoras negras brasileiras.

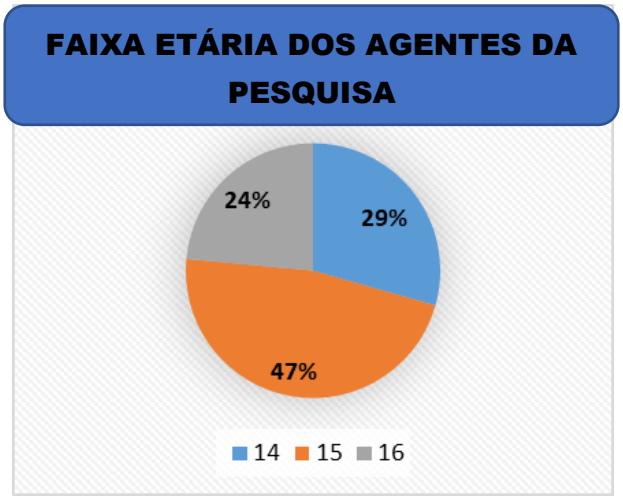
Salientamos que, o referido questionário foi aplicado em uma turma com 40 educandos/as matriculados/as, mas cerca de 34 educandos/as o responderam, 2 educandos/as

foram transferidos/as, 2 evadidos, 2 se recusaram a participar. Foi consentido pela escola, após apresentação do projeto da pesquisa e do detalhamento dos procedimentos teórico e das rodas de leituras a serem realizadas, foi solicitado que levassem os documentos a fim de obter as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), pelos/as responsáveis para autorização de participação do/a menor na pesquisa, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE C), assinado pelos/as educandos/as.

Durante o 2º trimestre de 2023, foi realizada a aplicação do questionário com educandos/as. Antes, foi feita uma orientação sobre o preenchimento e dirimida as dúvidas que ocorreram durante a atividade. Foi acompanhada pela coordenação pedagógica e a professora que estava em horário de aula, no momento, com a turma.

Como podemos observar no gráfico abaixo, o índice elevado de distorção idade/série é uma complexidade da gestão educacional e pedagógica na educação do estado de Alagoas. Mais de 71% dos educandos da turma refletem as consequências que resultam da distorção idade-série o baixo desempenho dos/as educandos/as em atraso escolar quando comparados aos/às educandos/as regulares, o que pode ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais como SAEB[23] e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Alagoas (SAVEAL) do Ensino Fundamental e a taxa de reprovação em séries anteriores e as aprovações automáticas ocorridas no periódico pandêmico-2020/2021 contribuíram para tamanha injustiça cognitiva e principal em relação as competências de leitura, interpretação e produção textual.

Gráfico 1 – Faixa etária dos agentes da pesquisa



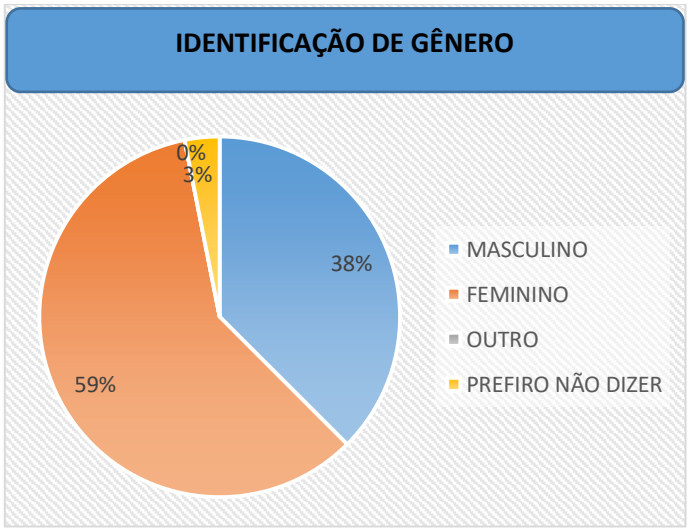
Fonte: Autora, 2023.

[23] A escola não apresentou dados em 2022, ficando fora das estatísticas oficiais. Esses resultados são calculados a partir do censo escolar e das notas das provas SAEB. Em 2023, aconteceram as avaliações da Prova Brasil, mas até o fechamento da pesquisa ainda não havia sido divulgado. (Cf. site da escola pesquisada).

O contexto político-econômico-geográfico de muita vulnerabilidade social em que está situada a escola também é fator preponderante para a determinação deste índice, como a baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis, tráfico de drogas na região da escola, adolescentes que são capturados pelo trabalho informal e a pesca local, para garantir a sobrevivência, atividades pedagógicas que não estimulam o desejo cognitivo dos/as educandos/as, com espaços onde não se reconhecem enquanto sujeitos, nem atendem aos seus anseios.

Outra característica importante da turma é em relação à identificação de gênero, compreendida nesta pesquisa não como um determinismo biológico, mas como uma construção social e cultural. A turma é composta mais da metade por adolescentes do sexo feminino, em sintonia com censo demográfico, posto que somos a maioria da população brasileira. Desse modo, a sala de aula passa a ser um microcosmo que reflete as estáticas nacionais, como podemos observar:

Gráfico 2 – Identificação de gênero dos autores da pesquisa

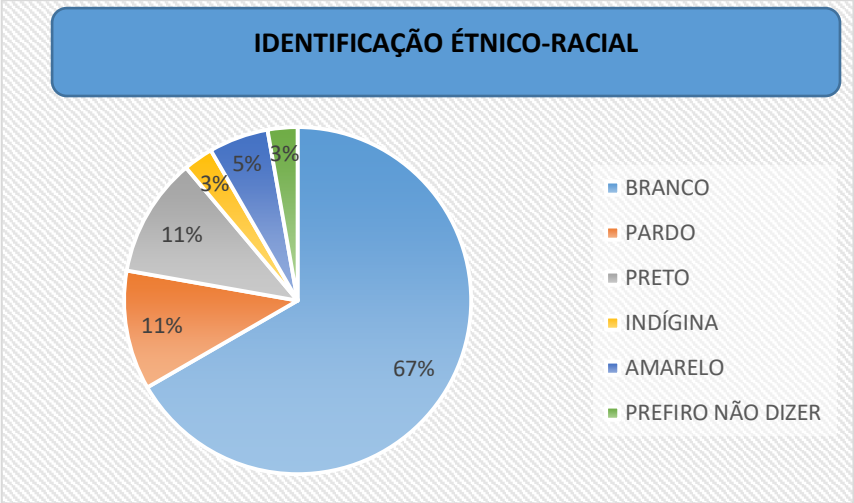


Fonte: Autora, 2023.

Podemos observar, que 3% dos agentes participantes da pesquisa optaram a não se declarar, apesar da pergunta no questionário ser objetiva, havia espaço para outras respostas possíveis. Pois, entendemos que a identidade de gênero é maneira como sujeito se identifica, dessa forma, como estamos interagimos com adolescentes, é preciso ter a sensibilidade de que estão em fase de muitas descobertas, dúvidas e conflitos no processo para a compreensão/construção de suas identidades é de suma relevância um olhar pedagógico disruptivo ao espaço escolar, que infelizmente, tem sido cenário de extremas violências com os sujeitos que fogem dos padrões para sua formação ética/estética, sendo este por natureza

padronizador, esse ato é um forma de proteção, apesar do dados da pesquisa ser sigilosos, o que evidencia ainda mais as opressões as quais estão submetidas/os. A autodeclaração étnico-racial dos sujeitos desta pesquisa mostra a dificuldade de se reconhecer:

Gráfico 3 – Identificação étnico-racial dos agentes da pesquisa



Fonte: Autora, 2023.

A maioria dos/as educandos/as se identificam como branco 67%, apenas 11% se declaram preto e pardo[24] e 3% preferem não se identificar, ou por ter dúvidas em relação à sua identificação étnico-racial, pois, no Brasil, esse conflito se origina desde o cartório, quando identifica como pardas crianças negras como estratégias de embranquecimento, somando-se à cultura escravista, que nos ensina a nos negarmos enquanto sujeitos.

E reflete os dados em que, 67% dos/as educandos/as entrevistados/as se autodeclararam brancos, contudo tem a pele escura, efeito da escravidão, “a identificação fantasmática com a classe dominante, cujo o emblema é o ideal da brancura” (Nogueira, 2021).

Dessa forma, evidenciando as lacunas na formação de adolescentes e o efeito do sistema epstemicida educacional, há a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam o letramento literário racial crítico como esta pesquisa propõe a partir dos objetivos elencados.

[24] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde o Censo de 1991, opera com cinco categorias de cor ou raça: branca, preta, amarela, parda e indígena. Embora, o IBGE não trabalhe com a categoria negro/a, o Movimento Negro brasileiro costuma agrupar pretos e pardos na categoria "negros", sendo essa uma estratégia histórica e política para fortalecer a luta por direitos da população negra.

6.2 Sobre os hábitos de leitura dos agentes da pesquisa

As perguntas que feitas tiveram o objetivo de conhecer os hábitos de leitura dentro e fora da sala de aula dos/as educandos/as e de seus familiares. As perguntas objetivas tinham três opções de respostas: sim, não e um pouco. Sobre o gosto pela leitura apenas um 1% responderam não, 12% sim e 87% que tem um pouco. De acordo com as respostas, há pouco incentivo dos familiares à pratica da leitura, isso é um dos fatores que favorecem a não construção do prazer leitura em suas rotinas de vida, embora pratiquem a leitura, principalmente de livros religiosos, sendo a bíblia o livro mais lido.

Sobre a leitura de outros gêneros textuais e usos de outros suportes: 86% leem na internet, e 2% leem jornais e revistas. A leitura de gêneros literários ainda é pouco praticada pelos sujeitos participantes, em que a leitura de romances (7%) é mais realizada, apenas 1% da turma lê poemas.

A respeito da literatura africana, afro-brasileira e das escritoras negras, 2% afirmaram que conhece escritoras negras, mas não informaram qual/quais, e 99% responderam que já ouviram falar em racismo, mas nunca ouviram falar das escritoras Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Geni Guimarães, as três últimas, autoras dos contos experienciados nas rodas de leitura desta pesquisa.

6.3 Rodas de leitura "Descolonize-se!"

As análises e reflexões sobre as rodas de leituras, foco desta seção, foram construídas a partir de uma perspectiva decolonial e da teoria do letramento racial crítico, utilizando a sequência básica de Cosson (2016), mediada por mim. Essa etapa da pesquisa, permitiu-me importantes reflexões, as quais me impeliram a buscar os caminhos-sankofanos[25] junto aos sujeitos da pesquisa na construção de subjetividades e identidades outras, conduzidos/as pelos contos de autoras negras brasileiras em uma travessia disruptiva e decifradora de experiências.

Na compreensão de que é na intersubjetividade que o ser humano se constrói e que o/a leitor/a não é uma página em branco, e sim, é o texto que faz com que surja suas palavras, seus próprios textos (Petit, 2009), as rodas foram realizadas com o intuito de serem momentos de

[25] **SANKOFA** é um ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em ganês, inclui os termos *san* (voltar, retornar), *ko* (ir) e *fa* (olhar, buscar e pegar).

despertar crítico na construção da cidadania, mas também oportunizar uma vivência democrática das leituras a partir das experiências diversas dos sujeitos.

Pense numa escritora, qual a cor? Esse foi tema-indagação que nos conduziu na primeira experiência leitora. Iniciamos com a pergunta: - Quando falamos em escritoras qual a imagem vem a sua cabeça? Um convite a refletir sobre o estereótipo sobre qual é construído culturalmente qual corpo que escrever e não validamos como escritoras/es.

Na construção da nuvem de palavras ao qual foram convidados/as a fazerem, os fenótipos branca, olhos azuis, olhos claros, alta, foram o que mais foram colocados, que é um síntese da resposta ao questionário inicial quando a maioria afirmaram não conhecer nenhuma escritora negra, e nenhum professor/a os apresentou consequências do apagamento ao escritoras negras sofreram e sofrem na sociedade brasileira.

Em seguida, apresentamos para motivação a vida e obra de Conceição Evaristo, autora do conto Olhos d´ água o qual experienciamos nesta roda de leitura. O educando ao ver a fotografia de conceição Evaristo exclama: -"nunca pensei que uma mulher assim fosse escritora!" O discurso do educando reproduz o que historicamente associam as características físicas do corpo negro atributos distantes da intelectualidade.

Quando questionado, o educando, o porquê ele nunca imaginou que uma escritora pudesse ter esse fenótipo. Ele respondeu: "- eu nunca vi na escola nenhum professor falar! Hoje é primeira vez!" Então, fica evidente que a escola não se abriu para escritoras negras dando o mesmo espaço que têm na sociedade.

A leitura do conto "Olhos d´água", de Conceição Evaristo, foi realizada em seguida, a leitura foi realizada, por essa mediadora no primeiro momento, quando o trecho: "A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! (Evaristo, 2016) foi lido, um/a dos/as educandos/as exclama: "- Oxum"? Tá repreendido!

O sujeito não fala por si mesmo, porque ele é representado em seu próprio discurso de acordo com a concepção lacaniana, tal exclamação revela as ideias pertencente aos grupos neo-pentencostais, em que o racismo religioso é uma prática comum quanto às religiões de matrizes africanas, consideradas por esses grupos como crença profana e diabólica.

A leitura literária negra nos possibilita a conhecer outras culturas sem "óculos coloniais" que demonizam tudo que é diferente e, principalmente, as manifestações religiosas afro-diaspóricas. A experiência com conto partilhado tem esse propósito de fazer justiça cognitiva aos conhecimentos que são negados pela história única, a qual todos/as devem ter acesso.

Após a leitura, outro educando, Kauã[26], destacou que a parte que mais lhe chamou atenção foi o momento da cena em que a mãe da narradora contava história para enganar a fome. Na passagem: "E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas". (Conceição, 2016).

> Carlos expressou que, nesse momento, professora, "vemos a magia da história, e ela leva a outro lugar...";
>
> Letícia: "– O que mais me chamou que, neste momento, ela se transforma em rainha e toda aquela situação de miséria é ludibriada." Mexeu muito com minha imaginação, sei lá...";
>
> José: "– Nós entramos mesmo na estória parece que vemos aqui!";
>
> Lélia: "– Achei muito interessante os símbolos afro-brasileiros. Alguém da sala falou quando ouviu a palavra Oxum, disse tá repreendido... então, professora, toda cultura tem sua beleza, o conto mostra isso!";
>
> Kauê: "Essa estória fala de água. E nossa cidade tem mar, tem rio...e tem pessoas que são dessa religião, do xangô. Já vi algumas festas na praia de Iemanjá, coloca na praia comida, flores, brinquedos...";
>
> Aladê: "Eu nunca vi uma história assim. Ela é muito diferente das quais ouvir até agora na escola!".

O texto literário nos torna particularmente sensível ao que vemos e nos ajuda a reconstruir sentidos e concepções além das nossas experiências, o que perceptível pelas falas dos/as educandos/as, sujeitos da pesquisa. Através do domínio da linguagem narrativa e sua maneira singular de contar histórias, Conceição Evaristo consegue em suas *escrevivência*s imbricar outras experiências de vida, como no conto lido, a relação afetivo-espiritual com as águas percebidas pelo educando.

Dessa forma, a partilha da experiência contribuiu para educandos/as perceberem práticas oriundas da cultura africana e afro-diaspóricas dentro e fora do seu contexto social e, ao mesmo tempo, perceber o racismo em relação a essas práticas, permitindo estender seu mundo simbólico de referências étnicas a outras relações.

Para Pétit (2009), tanto o livro como o chicote foram usados para reprimir as pessoas ao longo da história, como também foram proibidos pela Igreja e pelo Estado, e a escola, até hoje, reflete a estrutura de poder por ser espaço das leituras autorizadas. O letramento literário racial crítico é um convite às leituras "não autorizadas" pela cultura euro-branca-racista-

[26] Os nomes adotados para os/as educandos/as são fictícios para resguardar a identidade dos agentes participantes da pesquisa, conforme as normas do comitê de ética e pesquisa (CEP). Salientamos que as falas desses sujeitos foram retextualizadas a fim de respeitar a variação adotada pelo/a educando/a.

patriarcal regente desta sociedade, pois ler é perigo e a leitura negra é uma transgressão à ordem preestabelecida, desconstruindo o holismo.

Seguindo a ampliação, Debatendo o racismo, celebrando a diversidade, segunda roda convite ao aprofundamento da compreensão de democracia e debate da falácia da meritocracia. A partir do jogo do privilégio e do preconceito de gênero os educando foram levados à reflexão-compreensão sobre as vantagens raciais e como acontece a distribuição desses privilégios. Patrícia Hill Collins (2020, p. 48) nos alerta:

> Muitas pessoas acreditam que os ideais sociais, como a crença na meritocracia, na justiça e na realidade da democracia, já foram alcançados. A justiça social é ilusória em sociedades desiguais, nas quais as regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneira diferenciada por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil. A justiça social também é ilusória onde aparentemente as regras são aplicadas de maneira igual a todos, mas ainda assim produzem resultados desiguais e injustos: nas sociais democracias.

Infelizmente, a escola reverbera esse discurso falacioso em sua *praxis*, cartazes com frases: "seu futuro só depende de você, seu sonho só depende de você, você é capaz! Como o educando Júlio mostrou que estão expostas no corredor da escola. Mayra percebeu durante o jogo: "- professora, já fui seguida quando entrei numa loja e a atendente me tratou tão mal, e eu fiquei sem entender. E durante o jogo fui relembrando e percebendo que minha cor é motivo pelo qual ela me tratou assim.

Assim, mediante a ludicidade, os/as educandos/as foram levados a perceber que os privilégios da branquitude, ou seja, os benefícios pela cor da pele e negação destes pela estrutura para as pessoas negras e/ou pardas que se refletem na escola. Leila, aluna participante da roda de leitura, colocou que: - "muitas vezes na fila da merenda vejo que a forma de tratar alguns alunos são diferentes como a Maria do conto que lemos".

> José: – A leitura do conto Maria, professora, me fez pensar sobre o que Isabelly disse, eu liguei a Maria, do conto lido, foi julgada por todos passageiros pela cor de sua pele. Se fosse uma mulher branca acho que não seria assim...

Assim, percebemos o quanto as violências raciais estão presentes no nosso cotidiano e são invisibilizadas dentro e fora da escola, o LRC é agente potencializador para atualização da consciência e a leitura do conto de Conceição Evaristo possibilita reorganização do universo simbólico nas formas de percepções dos efeitos do racismo em nossas vidas, em nossa sociedade.

Outrossim, com objetivo de ampliar o repertório e o letramento racial crítico do/a educando/a através da ludicidade foi aplicado o jogo Decolonize-se!, a fim de ele/a reconheça as manifestações do racismo em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, possa refletir sobre seu comportamento para desnaturalizar discursos racistas na perspectiva da construção de atitudes antirracistas.

Antes de iniciar o jogo, foi apresentada as regras aos educandos (conforme descrita na seção 5), dividimos a turma em grupos de 5, entregamos as cartas, demos 1 minuto para a organização e, em seguida, foi permitido iniciar do jogo. À medida que, acontecia o jogo ia observando as participações e mobilizações de conhecimentos e a identificação dos dizeres racistas. Após o jogo, fizemos um momento de interpretação das frases e dos sentidos, em que muitos educando sinalizaram fazer uso sem se dar conta de que elas são preconceituosas. Laura: "- Professora, como somos racistas, nem nos damos conta disso, infelizmente. Com a opinião da aluna, compreendemos que leitura antirracista aliada aos jogos e/ou seja a práticas lúdicas pode contribuir para o/a educando/a se construir e desconstruir preconceitos internalizados pela cultura onde vive, mobilizando saberes.

A leitura do conto Pixaim (ANEXO A – Texto 2), de Cristiane sobral, experiência realizada na terceira roda de leitura contribuiu para ampliar as compreensões sobre a violência contra o corpo negro, em especial o cabelo crespo. Em *A cor do inconsciente*: significações do corpo negro, Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 65) nos mostra que estrutura social se reproduz no corpo humano, em qualquer parte do mundo

> Assim, para além do caráter biológico, é afetado pela religião, grupo familiar, classe cultura, e outras intervenções sociais.
> Dessa maneira cumpre uma função ideológica, isto é, a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa, em termos de grau de proximidade ou de afastamento em relação ao conjunto de atributos que caracterizam a imagem dos indivíduos em termos do espectro das tipificações. É assim que, em função da aparência (atributos físicos), alguém é considerado como individuo capaz ou não de cometer transgressão (atributos morais), por exemplo.

Afetada pelas relações familiares, a protagonista do conto "Pixaim" representa muitas de nós, mulheres negras, carregamos as cicatrizes das violências sofridas com nossos corpos, nossos cabelos. A roda foi iniciada com o seguinte questionamento: Vocês já ouviram esse termo pixaim? Ele é usado para se referir a qual parte do nosso corpo? Todos, sem exceção, responderam: "– O cabelo!".

Impressionante, passam-se as gerações, todavia, os signos das violências racistas as acompanham e o racismo aperfeiçoa suas tecnologias e maneiras de nos manter em sofrimento

físico e psíquico, sem nos dar um minuto de paz. Por isso, que o enriquecimento de termos para se referir aos nossos cabelos é maior evidência de que, apesar de encontrarmos mais educandos/as que assumem seus cabelos crespos e cacheados, ainda sofrem constante violência psicológica e física, pois, a maioria das vezes essas violências são sublimadas. Como Paula, falou: "– Professora, tem uma professora, aqui na escola, que não vou dizer o nome, falou pra mim, por que você não alisa seus cabelos? Você iria ficar mais bonita!".

Assim como no conto, a sociedade funciona como a gente regulador. E o ambiente escolar como sabemos, ainda é um dos lugares mais racistas, pois, reflete toda estrutura da sociedade que traz essas perversidades em sua estrutura. E a maioria das crianças negras sofrem ostracismo escolar, pois como Isildinha Nogueira (2021) afirma a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa, em termos de grau de proximidade ou de afastamento, dos que devem ou não ser aceitos, amados e respeitados nas relações sociais.

A experiência do conto Pixaim pelos/as educandos/as buscou aprofundar ainda mais o LRC. Inquietados pela pergunta: O que lhe chamou atenção no conto? O que incomodava no jeito de ser da personagem? Por quê? Enunciaram:

> Ananda: "– O que mais me chamou a atenção, na verdade, mexeu comigo foi quando a menina de 10 anos lutar pra manter suas raízes. Eu mesmo até hoje tem momentos que me sinto insegura com os comentários da minha, mãe meu irmão, vizinhos. Por que nem sempre vamos ter uma resposta pronta, né?! Como é cansativo isso!";
>
> Pâmela: "– No trecho onde diz que os ataques começaram quando ela foi apresentada a uns pentes estranhos. Chamou minha atenção porque minha mãe usavam uns pentes que quando penteava meus cabelos doía muito. Muita coisa pra cabelo afro só apareceu agora, né? Muitas mães não conheciam. E também, acho que as mães tinham o sonho de terem filha com cabelos lisos!";
>
> Pedro: "– Pixaim era como minha família chama meu cabelo por ser o mais crespo da casa. Então, sempre cortavam baixinho, corte social. Mas, aos dose anos resolvi como personagem assumir meus crespos, como texto diz "lutar por minhas raízes!" e foi luta mesmo...";
>
> Maria: "– Professora a senhora conhece a música do WD[27]? Ela fala sobre isso, a letra diz assim: seu cabelo lindo preto, sua boca é linda... assim, temos que ver beleza em nossos traços, né?! Então, a personagem do conto apesar de tão pequena, entendeu de alguma forma como diz, na última frase do texto: 'A gente, só pode ser aquilo que é!"";
>
> Marcela: "– O que mais me chamou atenção, mas, o conto todo é show, adorei... mas, destaco esse trecho: 'minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças'. Essa parte, me fez

[27] WD é um cantor-compositor revelado ao Brasil pelo programa The *Voice*, na edição de 2022. Ele entrou no programa com a canção autoral "Eu Sou" e participou do time da cantora Iza.

> lembrar da minha mãe. Porque o cabelo dela é liso, beem, liso... e ela diz minha filha não teve a mesma sorte que eu! Cresci ouvindo isso...".

Segundo Nogueira (2021, p. 106), o esquema corporal do negro é retaliado pela cor da pele, pelos tipos de cabelos etc., e essa diferença não é aplacada pelos/as pais/mães/responsáveis, mesmo quando trabalham uma imagem de corpo mais saudável, porque seus corpos também estão atravessados pelo mesmo estigma, dessa forma, impõe um padrão aos/às seus/suas filhos/as e violam suas identidades raciais.

Pelas enunciações/enunciado dos/as educandos/as podemos assegurar a leitura de contos de autoria negra feminina contribui para instaurar a diversidade, logo, que personagens como a protagonista de Pixaim quase nunca estão presente na escola. E sua presença contribui para que os/as educandos/as se reconheçam com suas dores e seus sabores, impelindo uma desobediência a padronização, celebrar a diversidade impõe algumas desobediências e leitura de textos literários potencializa a transgredir. Como também, outras manifestações artísticas como a música.

Após os/as educandos/as serem convidados/as para ouvirem as canções Beleza pura, de Caetano, e Sarará crioulo, de Sandra de Sá, para ampliar ainda mais o conhecimento sobre o cabelo preto, sua beleza e a descoberta de sua importância no processo de trona-se negro/a e para o movimento negro como colocamos anteriormente nesta pesquisa. Ouvir canções em que a beleza do cabelo negro é exaltado, contribui para que construam uma imagem de si positiva, empoderem-se, construindo resistência outras.

Diversidade: a beleza do mundo foi o tema da quarta roda de leitura que iniciou com escuta da canção "Diversidade", de Lenine, para refletir a importância de celebrarmos as diferenças, descontruir preconceitos.

Como foi pedido para que os/as educandos/as trouxessem um conto de autoria-negra feminina, alguns falaram que pesquisaram, leram, mas que esqueceram de imprimir para trazer. Outros falaram que esqueceram, apesar de ter lido alguns. Beatriz, falou que trouxe o conto espumas flutuantes, porque achou interessante a história da autora e que o conto lhe chamou atenção.

Salientamos que leitura do conto de Geni Guimarães, é um dos contos escolhidos para a experiência leitora dos sujeitos da pesquisa e coincidiu com a escolha da educanda, que maravilha! A leitura foi realizada como nas rodas anteriores a partir da sequência básica de Cosson. A partilha da experiência foi iniciada por Tâmara que destacou: " – Ela precisa andar com diploma na bolsa. Porque as pessoas duvidavam de seu conhecimento. Normalmente, isso acontece com pessoas pretas, por acreditam que não somos inteligentes."

> Bernardo: "– A aluna que tinha tipo um medo da professora. Como se ela não fosse gente. Tem pessoas quando veem uma pessoa negra pensa logo que bandido. Como a senhora falou que o racismo tira nossa humanidade";
>
> João: "– Um fato que me chamou atenção é quando a protagonista é julgada pelo olhar das mães e da direção da escola. Então, eu acho que racismo muitas vezes não é dito, ele expresso por olhares, gestos das pessoas";
>
> Rafaela: "– A leitura desse conto me faz lembra de um professor negro muito inteligente, mais por ser muito preto a turma não valorizava as aulas dele. Além das piadas. Hoje, vejo que tudo aquilo é racismo";
>
> Saulo: "– Essas leituras que realizamos nessas rodas foram muito boas. Achei muito interessante. Cada uma faz a gente vê como racismo tá presente em nossas vidas e não nos damos conta. Nesse conto de Geni, a professora preta enfrenta muitos desafios e ainda tem entregar a bolsa pra conseguir confiança da aluna branca. Eu fiquei pensando se ela fosse branca sofria isso tudo?!".

Na partilha da experiência leitora dos/as educandos/as observamos que sair dos trilhos ou as trilhas literárias estabelecidas e autorizadas pela escola é o itinerário necessário para construção de imaginários disruptivos perfurando a ostra do conhecido (Montes, 2020) e ampliando os horizontes na busca de saberes outros, desnaturalizando práticas racistas na perspectiva das relações étnico-raciais em que a diversidade seja reconhecida como riqueza do mundo.

As rodas de leitura culminaram com a realização da quinta roda de leitura, cujo o tema é lendo mulheres, construindo imaginários de resistências. Para essa roda foi convidada a turma do 9° ano B, porém no dia, a professora que estava na sala de aula criou de dificuldades para liberara turma. Embora, tivesse sido acertado com antecêndia com a coordenação e a direção da escola. Bem como foi apresentado a metodologia e as atividades que seriam realizadas na rodas de leituras antes da assinatura do termo de anuência pela escola.

Por fim, liberaram a turma durante uma aula, que corresponde a 50 minutos. Os/As educandos/as da turma em que foram realizadas as rodas de leitura preparam a sala de aula com imagens das autoras lidas durantes os encontros, o jogo descolonize-se, algumas obras de autoras negras brasileiras. A turma se organizou em um grande círculo e os/as demais educandos/as convidados/as foram acomodados/as na sala. A roda foi iniciada com declamação do poema de Odailta Alves, autora negra pernambucana, pela mediadora. Em seguida, os/as educandos/as que foram organizados/as em grupos, iniciaram suas partilhas suas experiências vividas durantes as rodas anteriores. A turma foi dividida em grupos de cinco e apresentaram uma escritora que lhes foram apresentadas durante os encontros. E sua experiência foram compartilhadas, como também os/as educandos/as tiveram a oportunidade de jogar o decolonize-se, orientados pelo sujeitos da pesquisa. Bem como, conhecer a vida e obra das

escritoras que foram oportunizados a conhecer durante as rodas de leitura. A exposição de livros de outras autoras negras como Cidinha Silva, Rayane Leão, entre outras, contribuiu para despertar a curiosidade. Uma aluna convidada se interessou pelo livro de Ryane Leão e não conseguiu parar de ler. Com seus olhos arregalados, falou: “Que livro maravilhoso, professora! Por que a escola não tem livros assim?!”

Confesso que esse despertar da educanda balançou minhas águas internas, fez-me rememorar o início dessa trajetória, com medo e alguns receios sobre recepção dos textos e como reverberia o letramento literário racial crítico no “chão da escola”, na verdade, nesta escola, pois os textos da autoria negra feminina descarilha as trilhas literárias da escola.

Como também pensar sobre qual lugar reservamos para leitura mesmo as canonificadas, em nossas aulas. Pois, acredito que a boa ficção gera alternativas, aberturas de mundos e liberação do pensamento hegemônicos.

Assim, aplicamos um questionário final (APÊNDICE E) parte integrante da metodologia desta pesquisa que buscou analisar os efeitos da proposta pedagógica desenvolvida. Foi disponibilizado na versão on-line na plataforma *Google Forms* e impresso para quem não tinham acesso ou não conseguiu acessar.

Os agentes da pesquisa avaliaram a proposta pedagógica e, em relação a outras propostas, também lhes foi perguntado se participaria de outra proposta igual. Os sujeitos participantes da pesquisa que avaliaram a proposta como excelente (26%), ótima (62%), nenhum (0%) a considerou razoável, ruim (1%) e boa a proposta aplicada (20 %).

Os dados acima são confirmados quando apenas 2% afirmaram que não participaria novamente da proposta. Como nosso trabalho tem uma perspectiva decolonial e desconstrói o conceito de uma subjetividade universal, valorizamos as opiniões divergentes. Pois, sabemos que há múltiplos fatores que determinam gostar ou não gostar de um livro, de uma proposta. Isso é exercer o nosso direito de escolha, e deixa fluir nossa subjetividade. Para nós, educar não é treinar, é letrar, ou melhor, é libertar!

Sobre a pergunta qual conto das “Rodas de Leitura: Decolonize-se!” tinha trazido mais reflexões, 73% responderam que o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, de *Olhos d´àgua,* foi o que mais provocou reflexões. Assim sendo, permitiu experiências mais significativas. Para Olhos d’água (17%), Pixaim (9%), Forças Flutuantes (3%) afirmaram ser o conto que mais lhe trouxe reflexões.

O conto com sua linguagem poética narra acontecimentos de violência, ao mesmo tempo em que toca a sensibilidade das pessoas para as injustiças que a protagonista sofreu, e que muitas de nós mulheres-negras sofremos. Tal narrativa provocou reflexões na maioria dos

sujeitos da pesquisa. Lorrosa (2022) nos afirma que o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular. E esse é direito subjetivo.

Outrossim, percebemos que a divisão da literatura por faixa etária desconsidera os interesses e vivências dos educando, e apaga os estudantes negros, segregando suas existências, já que essa organização é pautada numa perspectiva de "subjetividade universal" que prevalece saberes hegemônicos e construindo uma subjetividade que não corresponde seus anseios:

> O sujeito está, de forma permanente, constituído por configurações subjetivas que não conscientiza. Ao mesmo tempo está produzindo de forma consciente um conjunto de projetos, reflexões e representações com capacidade de subjetivação, as quais são fontes de significados e sentidos cujas consequências em termos do desenvolvimento de sua subjetividade estão mais além de suas intenções e de sua consciência, mas que passam a ser agentes importantes do desenvolvimento e da transformação produzidos desde sua atividade consciente. (Rey, 2003, p. 50).

A fruição de textos de autoria negra brasileira permitir a perplexidade, ou seja, o encantamento crítico, desconfigurando as subjetividades preestabelecidas pela escola possibilitando reflexões e significados e sentidos que estão presentes na sua realidade de sujeitos periféricos construindo novos sentido e/ou resignificando os quais pautam sua consciência. Como podemos constatar com as respostas da pergunta: Qual/Quais a/s experiência/s foi obtida com o conto lido?

> "– Reflexões muitos fortes e sérias. Principalmente a sensação de angústia que o texto deixa";
>
> "– No quão injusta foi a morte dela só pelo fato dela está falando com o "ladrão" e pela sua cor";
>
> "– Foi que mulheres, principalmente negra são muito julgadas por coisa que não fazem";
>
> "Que o preconceito as vezes passa dos limites, porque muitas das vezes podem resultar em mortes ou prisões";
>
> "– Que o preconceito ultrapassa limites";
>
> "– Que a vida negra é muito importante e menos valorizada";
>
> "– O quanto as pessoas negras sofrem";
>
> "– Que a população negra sempre vai sofrem por algo que não fez, e que sempre vão tem que provar tudo que fez ou não fez".

É importante salientar que esses/as leitores/as têm muitos universos de significações expostos, e que, na maioria das vezes, pouco férteis para aqueles/as leitores/as que não atendem

aos padrões e são minorizados no sistema-mundo. A leitura permitiu que fizessem conjecturas e constatações que são naturalizadas com os corpos negros. A leitura das metáforas e sua compreensão são mecanismos potentes do letramento literário racial crítico.

Logo, a sensação de angústia relatada por uma das educandas, é a estranheza, a experiência particular, e a potência a escrita de Conceição ao tocar a sensibilidade uma adolescente, provando que a faixa etária não define as experiências possíveis que o texto literário pode proporcionar e as quais os sujeitos teve e/ou tem.

Assim, descrevem, os sujeitos da pesquisa quais foram as experiências de leituras do conto escolhido na questão anterior:

> "– Pixaim, sobre os cabelos das pessoas que são perfeitos, mas algumas pessoas não gostam";
>
> "– Me ajudou a ver as coisas de outro jeito!";
>
> "– O conto Maria me ajudou a ver as coisas de outras maneiras e que precisamos da literatura e das escritoras/es negras/os";
>
> "– Sobre a aceitação dos cabelos crespos e cacheados, o quanto são importantes e significativos, a beleza própria é incomparável deles, o quão é um processo difícil e sentimental, que não se trata apenas de cabelo";
>
> "– Para mim foi que crespo não é um cabelo ruim, é um dos mais lindos que já vi e espero que a sociedade pare com esse preconceito";
>
> "– Percebi que mulheres pretas sofrem mais que eu imaginava, e achei interessante como ela lida e resolveu o problema" [sobre Forças Flutuantes].

Sabemos que a experiência leitora nem sempre é possível traduzir em palavras. Contudo, provocamos a externar tendo em vista que a presente pesquisa tem objetivo de letramento racial crítico/literário e convida a outras formas de compartilhamento da mesma. Pois, a leitura é sempre a experiência de alguém que são somadas as nossas, que desembocam em novas.

Além de ser um ato insurgente num mundo regido por um sistema de compreensão do mundo tenta controlar nossas identidades/ subjetividades e busca nos imobilizar a buscar outras compressão da vida, nossa maneira de ser. Então, perceber que o cabelo crespo é lindo, e vivendo em uma sociedade impõe um padrão de cabelo, de beleza aceitável, é a transformação da consciência estágio de um processo de politização.

Pois, a educação libertadora desafia o *status quo* através de um letramento racial crítico desnaturaliza as condições impostas de exploração e de opressões que favorecendo ao sistema

reforçam ideias que arrancam nossa humanidades e como o educando enunciou a da experiência com estética negra começamos “a ver as coisas de outro jeito.”

Assim, quando perguntados sobre quais foram as contribuições que a proposta de leitura trouxe para sua formação como leitor/a literário/a dos sujeitos da pesquisa, relataram:

> “– Eu aprendi muitas coisas. E argumentar e etc...”;
>
> “– Muito bom gostei muito. Queria que tivesse mais roda de leitura”;
>
> “– Me fez apreciar mais o trabalho de autoras negras”;
>
> “– A descoberta de autoras literárias negras brasileiras e seus contos reflexivos, necessários, e que trazem ensinamentos com leituras de ótima qualidade”;
>
> “– Conhecer o trabalho de autoras negras”;
>
> “– Me ajudou a não julgar uma pessoa apenas pela sua cor e achar que ela não é capaz de algo de que ela é de classe baixa”;
>
> “– Eu não era de ler. E quando li a metade de um parágrafo de Pixaim me interessei muito, porque já passei por situações parecidas”;
>
> “– Ela trouxe mais entendimento de literatura e da leitura”;
>
> “– Eu expandir mais meu conhecimento sobre as autoras negras”;
>
> “– Agora eu sei vários livros de literatura negra”;
>
> “– Direitos humanos”;
>
> “– Trouxe muito conhecimento de autora negras”;
>
> “– Mim interessa a lê mas” (sic);
>
> “– Me apresentou diversos contos e escritoras negras, coisas que antes eu não me interessava”;
>
> “– Foram excelente (sic), para nosso desenvolvimento na sala de aula”.

Pétit (2022) nos assegura que leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já se pressupõe ema certa autonomia. Com as respostas acima podemos afirmar que essas fruições permitam os educando se construírem e seguir nessa infinita busca.

É fundamental promovermos conhecimentos onde o educando não tenham medo de sua identidade, e principalmente sua sensibilidade. A apresentação de escritoras negras abre espaço para que a voz das mulheres-negras e sua literatura estejam reverberando na escola e contribuindo para construir consciências outras. Bem como o acesso aos contos anticoloniais contribuem para despertar o gosto pela leitura, visto que isso se constrói na esfera

particular/subjetiva. Dessa forma, a intelectualidade de mulheres negras negada pela estrutura, consequentemente, reproduzida pela escola que promove práticas de leituras múltiplas, inclusivas e de humanidades compartilhadas, isso é revolucionário!

Também, quando perguntados sobre a contribuição dada à sua formação de leitor/a literário/a com leitura de autoras literárias negras, redarguiram:

> "– Conhecer escritoras negras foi muito legal, pois não conhecia nenhuma e com essas aulas me ajudou bastante a conhecer mulheres negras";
>
> "– Eu não conhecia nada sobre escritoras negras. Estou apaixonada pela autora de Pixaim e Olhos d'água";
>
> "– Eu aprendi que autora negras fazem obras incríveis. Me fez ver a literatura de outra maneira e que as autoras negras são autoras incríveis!";
>
> "– O reconhecimento de autoras negras e suas obras marcantes trazem visibilidade as escritoras negras livros que tratam de temas sociais com reflexões mais aprofundadas";
>
> "– Conhecer novos títulos e escritoras. Minha lista de leitura para ano q vem agora está completa";
>
> "– Elas merecem ter lugar nesse mundo de escritores";
>
> "– Bom, foi bom falar e conhecer sobre escritoras negra e saber mais delas";
>
> "– Ponto crítico e saber distinguir diversas coisas";
>
> "– Eu conheci várias obras escritas por escritoras negras";
>
> "– Achei muito bom porque não tinha lido nenhum ainda".

A leitura de contos de autoras literárias negras contribuiu para uma maior diversidade de perspectivas e experiências na literatura.

> "– Foi bom, para temos consciência das nossas diferenças raciais";
>
> "– Eu achei muito importante essa leitura de contos negros pois têm muitas pessoas que nunca leram livros de autoras negras".

E, por fim, quando perguntado se a leitura dos contos de autoras literárias negras contribuiu para o seu letramento racial crítico? Se sim, por quê?

> "– Muito, vi que não conhecia muitas escritas negras e esse tipo de livro não era muito o meu estilo. Mas agora vejo que isso era porque eu nunca tinha lido ou visto esse tipo de literatura";
>
> "– Sim, me fez pensar de uma forma mais ampla e perceber que até nos pequenos detalhes tem racismo e que as pessoas são extremamente racista em relação a tudo, do cabelo à cor de pele";

> “– Sim, porque me trouxe a mente que o racismo é bem maior que imaginava, vim saber agora sobre escritoras negras com essa roda de leitura, não imaginava que o racismo era tão grande em nosso País”;
>
> “– Sim, mudou minha forma de pensar, pois acrescentou diversos temas e textos que geraram conhecimento e me fez ficar mais perto da cultura negra, onde eu só tinha tido a oportunidade de conhecer através de filmes e músicas”;
>
> “– Sim, aprendi mais sobre o que eles passam”;
>
> “– Personagens e autores negros e negras retomam sua integridade enquanto seres humanos, rompendo o círculo vicioso do racismo, enraizado, também, na prática literária”;
>
> “– Sim, porque traz um conhecimento que nós mesmos não procuramos saber sobre o assunto hoje em dia tenho muitas opiniões formadas sobre isso”;
>
> “– Sim por achei muito interessante”;
>
> “– Sim, pois essas histórias oferecem perspectivas e reflexões sobre questões raciais que podem ampliar a compreensão e promover a conscientização sobre as experiências das mulheres negras na sociedade”;
>
> “– Sim foi ótimo, devemos ler e nos aprofundar mais, nos livros de escritora negra”;
>
> “– Sim, eu nunca tinha lido um livro de autoras negras foi minha primeira vez e à experiência foi uma das melhores”;
>
> “– Sim. Porque incentiva buscar mais dessas leituras e aprender cada vez mais essas literaturas;”
>
> “– Sim, pois nos faz repensar nas nossas perspectivas de vida”;
>
> “– Sim, porque eu nunca tinha lido contos de autoras negras”;
>
> “– Me ajudou a melhorar meu jeito de pensar”;
>
> “– Sim, porque elas mostram que são boas e fazem contos excelentes”;
>
> “– Sim, porque nunca tinha vista obras de autoras negras”;
>
> “– Sim, porque me fez repensar as minhas atitudes e das pessoas com as quais eu convivo”.

Ler significa tomar consciência. Ao relatarem as contribuições da leitura dos textos de autoria negra-feminina, os/as educandos/as apresentam ter adquirido as habilidades do letramento literário racial crítico, o qual possibilitará a análise das questões sociais através da raça, gênero e classe.

Ao terem a oportunidade de realizar as experiências com a estética negra feminina, como afirmam, a descoberta das autoras negras escreve uma nova página em suas vidas, visto que o letramento literário baseado apenas em autores brancos arranca o direito à imaginação histórico-

subjetiva de sujeitos negros. A leitura literária deve ser instrumento de prática da liberdade, em um mundo que nos açoita e nos silencia.

Numa compreensão freiriana, em uma "sociedade fechada", brasileira colonial, escravocrata, sem povo, "reflexa e antidemocrática", a literatura negra feminina é um caminho pelo qual os/as educandos/as podem seguir nessa busca de si no mundo antinegro.

Também é uma desconstrução de preconceitos em relação à escrita negra-feminina. Quando a educanda afirma que "as rodas de leituras realizadas contribuíram para descobrir que autoras negras têm textos incríveis", uma barreira da estrutura é derrubada, pois todo/a leitor/a é também um/a multiplicador/a, pois compartilha de alguma forma o ler, e a experiência é uma forma de construção de novos sentidos.

Como outro educando afirmou, "ajudou-me a mudar a maneira de pensar". Essa é uma das mais relevantes funções da literatura, pois, para nós, que não temos um dia de paz, ler por deleite sempre foi um é privilégio branco, deleitando sobre nossas dores, e dissabores existenciais.

Todavia, é preciso lutar por esse direito de fruição em que podemos nos reconhecer, e sonhar deve ser a força dos que resistem ao sistema-mundo. A leitura dos contos possibilitou trazer novas perspectivas aos que leram, como podemos constatar nos enunciados dos/as educando/as.

É preciso salientar que, para um texto literário, uma obra fazer sentido é preciso ter leitores/as e considerar seu contexto histórico. Nas escolas, fala-se muito de gosto pela leitura, todavia, esquece-se que isso parte da singularidade de cada leitor/a. Reflitamos: será por isso que a escola tem produzindo mais desgosto pela leitura que o inverso?

Outro detalhe, é que a escola, muitas vezes, desqualifica as histórias orais, uma prática oriunda das culturas africanas e indígenas, pois é a forma ancestral de transmitem saberes. Como vimos no conto "Olhos d`àgua", entre tantos aspectos, o encantamento diante da fome, visto que a literatura negra é fonte de fortalecimento.

7 ENCERRANDO ESTA CAMINHADA PARA QUE OUTROS/AS A LEVEM

Ao final desta caminhada, mas, não do caminho, pois pensar decolonial é compreender que enquanto estamos encarnados/as seguimos aprendendo, construindo e refazendo caminhos. E esse peregrinar nos impele a seguir construindo possibilidades para o letramento literário racial crítico (em todas as áreas do conhecimento) para reverberar no "chão da escola" e para além dele.

Percebemos, através das vozes dos/as educandos/as, que a leitura dos contos negro-femininos realizada com a turma do 9º ano do ensino fundamental foi potente instrumento para uma fruição crítica, possibilitando vivências de práticas de leituras literárias que favoreceram letramentos decoloniais, fato que não violenta a subjetividade de nossos/as educandos/as, pelo contrário, ajuda-os/as a construir o processo de consciência racial e de atitudes antirracistas na escola e fora dela.

Mas, para chegar até aqui, foi um longo percurso trilhado. Muitas idas e vindas foram necessárias. Como também refazê-las quando necessário, algumas vezes, para aperfeiçoamento, outras, pela dificuldade do acesso à escola. Contudo, foram construídas sob a base de muitos diálogos, experiências outras que não são possíveis traduzir para estas páginas.

A medida que ia avançando, junto com os/as educandos/as, também repensava meu fazer pedagógico, meu papel de mediadora e de mulher-negra-pesquisadora. E, pude constatar que práticas disruptivas, mesmo que realizadas dentro dos muros da escola, são ações que têm impacto na comunidade, uma vez que os saberes adquiridos são compartilhados com seus pares.

Dessa forma, podemos constatar que os impactos do letramento literário racial crítico não presentes nos livros didáticos – quase sempre o único material didático disponível na sala de aula –, são necessários para a ampliação dos horizontes de expectativas dos/as educando/as.

Oferecer um referencial literário transgressor é possibilitar a construção do protagonismo de adolescentes negros/as a (des)rendar a história única que os/as coloca como subalternos/as, inferiores para reconstituir sua subjetividade, desenvolvendo autonomia para além das prescrições das habilidades da BNCC, posto que a proposta que conduziu esta pesquisa faz parte de uma pedagogia ausente em grande parte das salas de aula brasileiras, ainda.

Os textos de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Geni Guimarães eram do conhecimento de menos de 10% da turma, mas os capturou de maneira arrebatadora, pois as narrativas trazem realidades vivenciadas e/ou assistidas por muitos/as, o que a literatura autorizada pela escola, a canônica, pouco apresenta.

O conto “Maria” traz as lutas, agruras e os preconceitos vividos por uma mãe solo, empregada doméstica, que foi injustiçada ao encontrar o pai de seu filho mais velho no ônibus, ao voltar para casa e por ter presenciado o assalto que ele cometeu. Como vimos nos instrumentos aplicados nesta pesquisa, foi esse o conto que mais tocou a sensibilidade dos/as educandos/as.

Olhos d`àgua proporcionou uma experiência com a cultura afro-brasileira, tendo a fome como personagem, e a indagação sobre a cor dos olhos da mãe da protagonista que atravessa toda narrativa, levou-nos à magia das narrativas orais realizadas pelos *griot*s. Além de trazer um conhecimento da religião de matriz africana, contribuindo para uma quebra do horizonte de expectativa dos/as educando/as. Porém, possibilitou sentir o quanto a escola é racista, embora saibamos. Com a expressão “tá repreendido” de uma educanda, ao ouvir o nome *Oxum* durante a leitura da narrativa, suscitou-me medo de minha bisavó benzeideira. Que *Oxum* mova as nossas águas do preconceito que habita em nós!

“Pixaim”, conto de Cristiane Sobral, permitiu aos/às educandos/as que têm cabelos crespos, cacheados, a reconhecer na ficção suas lutas para serem quem são e desnaturalizarem as violências sofridas na família para se adequar a um padrão estabelecido e se colocar na condição de corpos não aceitáveis. E aos/às educandos/as não negros/as a refletirem sobre a diversidade de corpos no mundo e as opressões estruturais sobre alguns fenótipos.

Com o conto de Geni Guimarães, “Forças Flutuantes”, foi possível refletir sobre os preconceitos e os desafios de uma professora negra, tendo que sempre provar a sua capacidade intelectual, sua capacidade de conviver com as crianças, enquanto vive uma solidão pedagógica. Um/a dos/as educandos/as falou: “Ser mulher, negra e professora neste país é não ter paz, professora!”.

É notório que as escritoras-negras-brasileiras têm suas potencialidades estéticas, epistemológicas, discursivas e precisam ser assumidas pela crítica brasileira. Por trazer uma abordagem sociológica, tornou os instrumentos pujantes para a promoção do letramento literário racial crítico. Outrossim, esses precisam fazer parte da formação de professores/as, para que possam conhecer e multiplicar ações que promovam as relações étnico-raciais na escola. E, assim, ampliarem seus repertórios socioculturais e se isentar de preconceitos em relação à escrita negra como aquelas vinculadas à dicção negra na escrita.

Nesta caminhada, pude buscar desconstruir a compreensão de mediação, embora houvesse aplicação de instrumentos, não a tratou como matemática em que todos devem chegar a um denominador comum. Pelo questionário, podemos comprovar que possibilitou caminhos

de compreensão diversos, múltiplos e que, certamente, não terminaram com a conclusão desta pesquisa, pois não temos como ter o controle total da recepção literária do/a educando/a.

Para tanto, é preciso salientar que a busca por caminhos pedagógicos decoloniais são veredas que devem ser percorridas, primeiro, pelo/a educador/a em desconstrução de saberes coloniais e pela construção de saberes transgressores que só se encerram em nosso leito de morte. E que ser mediador/a de leitura é uma ação que primeiro faz a leitura de si como leitor/a.

Assim, seguindo o preceito de promover uma vivência literária transformadora, mesmo em um curto período, as afirmações dos/as educandos/as mostram que os textos dialogaram com suas subjetividades, provocando-os/as a serem mais aptos/as a ver as práticas racistas camufladas e sublimadas em nossos dia-a-dia, como também a construção das competências socioemocionais[28] a partir do conceito de raça, classe e gênero.

A consciência social, as habilidades de relacionamento, a autogestão, autoconsciência, as habilidades da competência socioemocional previstas na BNCC, só serão possíveis através de uma educação que seja construída a partir da diversidade étnico-racial, pois sem letramento literário racial crítico como desenvolver tais habilidades? Visto que a educação democrática só existe sem racismo e sem seus efeitos na estrutura da sociedade.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma que "não há docência sem discência", ou seja, para exercer a docência com discernimento é preciso ser um eterno aprendiz, é nunca se sentir um/a profissional "acabado/a", posto que a motivação para ensinar é mantida em nunca saciar a nossa sede pelo conhecimento, ainda mais, quando se é professor/a de língua portuguesa, num país multilíngue, ricos em variações. Entretanto, analisada pelo pressuposto de que a língua opera por estruturas bem determinadas, tonando ainda mais difícil o ensino e a prática docentes para uma educação linguística libertadora, associada ao letramento literário racial crítico.

Destarte, a inserção da literatura afro-brasileira, em especial, a literatura negra-feminina na sala de aula, através de uma mediação leitora prazerosa com foco na experiência leitora reconhece diferenças e desigualdades, promove a inserção de diferentes vozes e rompe o horizonte de expectativas antes pautadas na supremacia branca, sexista, machista e misógina. Desse modo, promove a reinvenção e a criação do imaginário de resistência, consequentemente, a (re)construção de identidades outras. Por isso, esperamos que esta pesquisa inspire a outros/as a buscar novos desdobramentos-horizontes, acreditando que a inserção da literatura negra-

[28] Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes entre as 10 competências gerais. E o desenvolvimento das cinco competências correspondem à autoconsciência, autogestão, consciência social, às habilidades de relacionamento e à tomada de decisão responsável.

feminina na sala de aula é um ato revolucionário. Embora, existam inúmeros desafios para inserção dos saberes afro-diaspóricos na sala da aula devemos seguir esperançando e decolonizando os saberes, pois a linguagem é campo de luta. Daí a relevância desse arcabouço teórico no desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas nos cursos de pós-graduação para docentes da rede de ensino público e privado, garantindo o que estabelece a lei n^{os} 10.639/2003 e 11.645/2008.

Que os sonhos dos/as nossos/as ancestrais, através da justiça cognitiva, tornem-se realidade e deem a nossos/as educandos/as a coragem intelectual para seguir na luta. Axé!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

AUTORES. **Cardernos negros**. São Paulo: Ed. dos Autores, 1978.

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

BAGNO, Marcos. **A norma oculta** – língua & poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento diaspórico. *In:* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.

BERND, ZIlá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Introdução aos Temas Transversais e Ética**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **D.O.U.**, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. MEC. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: https://livros01.livrosgratis.com.br/me000376.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua e literatura. *In:* **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **D.O.U.**, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **D.O.U.**, 26 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade:** insurgências. Rio de Janeiro: Novamerica e Apoena, 2020.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In*: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 mar. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLIN, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Trad. Juliana de Castro Galvão. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. p. 99-127.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

CORTAZZO, Uruguay. Branquitude e Crítica Literária. **Literafro**. Biblioteca de Negras de Pelotas, 2004. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/48-uruguay-cortazzo-branquitude-e-critica-literaria. Acesso em: 02 jul. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em Debate).

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. 2. ed. São Paulo: Senac, 2021.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DOCUMENTÁRIO. Africanidades brasileiras e educação. Direção: Eduardo Nunes. Produção: TV Brasil. Duração: 53min40s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Apg-etUNMlg. Acesso em: 18 jan. 2023.

DUARTE, Constância Lima. Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrevivência. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 134-150.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em Literatura.** São Paulo: Parábola, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d`água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2008.

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

FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Autêntica, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura.** Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1976.

GUIMARÃES, Geni. Força Flutuante – conto. **Blog Escrevendo o Futuro**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/forca-flutuante/. Acesso em: 18 jan. 2023.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito:** contos. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001. p. 99-104.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Censo demográfico, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

IPEA. Infográficos. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/244/atlas-2022-infograficos. Acesso em: 18 jan. 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

LACERDA, Nara. Conceição Evaristo é eleita imortal da Acadêmia Mineira de Letras. **Brasil de Fat**o, São Paulo, 16 fev. 2024; 18:53. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/. Acesso em: 21 mar. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LITERAFRO. Biografia de Cristiane Sobral. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 16 nov. 2023.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Identidades Fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MIRANDA, Fernanda R. **Silêncios pré-escritos:** estudos de romance de autoras negras brasileiras (1859-2006). Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios e construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente:** significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Trad. Olga Celina Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRADO, Camila. Entrevista com Luiz Silva Cuti, por uma literatura negro-brasileira. **Blog Escrevendo o futuro**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/cuti-luiz-silva-por-uma-literatura-negro-brasileira/. Acesso em: 18 jan. 2023.

PROENCA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revistas Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980/11552. Acesso em: 10 jul. 2020.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Graça Paulino, Zélia (org.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SANKOFA. Imagem. Disponível em: https://segredosdomundo.r7.com/sankofa-significado-simbolo/#google_vignette. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro:** uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014. p. 192.

SILVA, Ana Rita Santiago da. Da literatura negra à literatura afro-feminina. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 18, p. 91-102, 30 dez. 2010.

SOBRAL, Cristiane. **Pixaim**. Disponível em: https://cristianesobral.blogspot.com/2015/05/conto-pixaim-de-cristiane-sobral.html?q=pixaim. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TIBURI, Márcia. **Filosofia Prática:** ética, vida cotidiana, vida virtual. Rio de Janeiro: Record, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades como brasilidades: desafios do cotidiano escolar. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei nº 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 15-30.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de Sondagem

QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro/a educando/a, ao responder este questionário, você fará parte da minha pesquisa de mestrado intitulada **"DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:** ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO A PARTIR DE CONTOS DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS", sob a orientação da Profa. Dra. Lígia Ferreira, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a ser realizada no período de outubro de 2022 a março de 2024. Esta pesquisa tem o objetivo de contribuir com o ensino de práticas de letramento que decolonialize nossa leitura literária e, para isso, sua participação é fundamental. Dessa forma, responda-o com atenção. Desde já, agradecemos enormemente.

1) Qual a sua idade?

Idade: _____ anos

2) Como você se autodeclara étnico-racialmente? (Assinale com um "x")

( ) Branco/a ( ) Preto/a ( ) Pardo/a ( ) Amarelo/a ( ) Indígena ( ) Outro(Como?) _____ _____ ( ) Prefiro não dizer

3) Qual o seu gênero? (Assinale com um "x")

( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro (Qual?) _____ ( ) Prefiro não dizer

4) Quais são seus hábitos de leitura?

Assinale com um "x" e/ou escreva as respostas para as questões abaixo:	**SIM**	**NÃO**	**UM POUCO**
a) Você gosta de ler?			
b) Seus familiares têm o hábito de ler?			
c) Seus pais e/ou familiares lhe incentivam para a prática da leitura?			
d) Você lê jornais e/ou revistas?			
e) Você costuma ler na internet?			
f) Você costuma ler livros literários?			
g) Você lê poemas?			
h) Você lê contos, romances?			

i)Algum livro marcou sua vida? Qual? _____			
j) Você conhece algum/alguma escritor/a negro/a?			
k) Você já estudou literatura afro-brasileira ou africana na escola?			
l) Você já ouviu falar de algumas destas escritoras: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e/ou Cristiane Sobral?			
m) Você já ouviu falar sobre racismo?			

Mais uma vez, obrigada por sua participação.

Apêndice B – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelo/a responsável)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor (participante-voluntário) de 18 anos _____, educando/a do 9º ano da **Escola Municipal Edjackson Leocádio** , localizada à rua, Amaro Barros da Silva/sn Barra de Santo Antônio em Alagoas; que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa "**DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:** adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras pela Maria Alice dos Santos, mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, sob a orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (FALE/UFAL) e recebi as informações que me fizeram entender sem dificuldades e/ou dúvidas os seguintes aspectos:

- Que a pesquisa se destina a desenvolver a prática da leitura literária através de textos de autoras negras brasileira reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico;
- Que a importância desta pesquisa é a de contribuir para a formação do/a leitor/a de textos literários no Ensino Fundamental;
- Que os resultados que se deseja alcançar com a participação do/a menor como sujeito-participante sejam os seguintes:

  - Desvendar as possibilidades da descolonização do ensino da literatura na escola;
  - Refletir a cerca dos processos de ensino e aprendizagem que descolonialize a literatura na escola e suas contribuições na formação do letramento crítico racial;
  - Propiciar o (re)conhecimento racial;
  - Conscientização e a valorização da literatura negra feminina;
  - Analisar os efeitos da recepção dos textos pelos/as educandos/as e as contribuições para formação do/a leitor/a literário/a decolonial;
  - Oportunizar relações étnicas-raciais mais agradáveis.

- Que a pesquisa será feita da seguinte maneira:

  - Aplicação de questionário;
  - Realização de rodas de leitura de textos narrativos de escritoras negras brasileiras;
  - discussão sobre os textos literários lidos;
  - análises de textos literários;

  - publicação de fotos do/a menor/a participante da pesquisa, na dissertação e em outros trabalhos, retratando o processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como do material produzido.
- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas;
- Que os incômodos que poderá sentir com a sua participação são os seguintes:
  - algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual (caso exista), expostos no espaço físico da escola;
  - ele/a pode ser apresentado/a nas fotos com a imagem sombreada.
- Que os possíveis riscos a sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um/a observador/a; constrangimento pelo fato de estar sendo observado/a;
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica;
- Que os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente são:
  - contribuir para uma pesquisa sobre adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras;
  - de educandos/as do Ensino Fundamental II;
  - colaborar para o desenvolvimento de práticas de leitura literária feminina negra numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental no ensino da rede pública do estado de Alagoas.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela pesquisadora, Profa. Maria Alice dos Santos;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidas explicações sobre cada uma das etapas da pesquisa;
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto às responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os/as profissionais estudiosos/as do assunto;
- Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso de nexo causal comprovado;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa;
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa;
- Que receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a na mencionada pesquisa e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço do/a menor (participante-voluntário/a):
Domicílio (rua, praça, conjunto): _____
nº _____ / Complemento: _____ Bairro: _____
_____ / CEP_____ / Cidade:_____ / Telefone:_____
Ponto de referência: _____

Contato de urgência: Sr./a. _____
Domicílio (rua, praça, conjunto): _____
nº _____ / Complemento: _____ Bairro: _____
_____ / CEP_____ / Cidade:_____ / Telefone:_____
Ponto de referência: _____

Apêndice C – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE -TALE

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: :** adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras. A ser realizada pela Profa. Maria Alice dos Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (FALE/UFAL).

Neste estudo, pretendemos desenvolver atividades com textos a partir da prática de leitura literária decolonial através de contos de autoras negras brasileiras.

A razão que nos move a empreender uma ação de pesquisa é a compreensão de que a literatura tem uma importância significativa na constituição humana dos sujeitos e a escola pode contribuir nesse sentido.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos:

- realização de leitura de contos de autoria negra feminina brasileira;
- discussão sobre os textos literários lidos;
- análises de textos literários;

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você contará com a explicação sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O/A responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pela professora, que está desenvolvendo esta pesquisa, e irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta apenas o risco de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre seus textos, bem como de suas produções que ficarão expostas no espaço físico da escola; e também, você pode se apresentar nas fotos com a imagem sombreada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, comprovados através de documentos legais.

Os resultados estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome e/ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
educando/a do 9º da Escola Municipal Edjackson Leocádio dos Santos nºS/N, na cidade de Barra de Santo Antonio, em Alagoas; portador/a do documento de Identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira explicativa e detalhada, não tendo nenhuma

dúvida. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, caso o deseje.

Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e elucidar as minhas dúvidas.

Maceió-AL, _____ de _____ de 2022.

_____ _____

Assinatura do/a menor Assinatura da pesquisadora

_____

Assinatura da orientadora da pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação na pesquisa, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária – Telefone: 82 3214-1041

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Mestranda-professora: Maria Alice dos Santos
Instituição: Universidade Federal de Alagoas – PROFLETRAS – Faculdade de Letras – FALE/UFAL
Endereço profissional: Rua professor Saturnino de Souza,41 – Matriz de Camaragibe – Alagoas Bairro: Centro CEP:5791000 Cidade: Matriz de camaragibe Telefones p/contato: (82) 99316-0606 *E-mai:alicinha-santos@hotmail.com*

Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira
Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, Curso de Letras-Libras, sala 17.
Endereço profissional: Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP 57.072-900 Cidade: Maceió/AL Telefone p/contato: 82 3214-1338 / 99922-1481 (Tim)
E-mail: *ligia.ferreira@fale.ufal.br*

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária – Telefone: 82 3214-1041

Maceió-AL, 10 de março de 2023.

Apêndice D – Declaração de Anuência da Instituição

DECLARAÇÃO

Eu_____ **,** na qualidade de responsável pela **ESCOLA EDJACKSON LEOCÁRDIO DOS SANTOS,** autorizo a realização da pesquisa intitulada "**DECOLONIZANDO O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:** ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO A PARTIR DE CONTOS DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS**"** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **MARIA ALICE DOS SANTOS "**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Barra de Santo Antônio, _____ de _____de 2023.

ASSINATURA

_____

(carimbo da Instituição)

Apêndice E – Questionário Final

QUESTIONÁRIO FINAL - PROPOSTA PEDAGÓGICA

"RODAS DE LEITURA: DECOLONIZE-SE!"

Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional em Letras **(PROFLETRAS**), turma 8, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, intitulada "**Decolonizando o ensino de literatura na escola:** adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de conto de autoras negras brasileiras", de autoria da pesquisadora Profa. Maria Alice dos Santos, com orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer nº 6114592.

Responda, por gentileza, as questões abaixo para que possamos analisar os efeitos da proposta pedagógica desenvolvida com a sua turma e aperfeiçoarmos a nossa proposta em futuras turmas.

Quanto à avaliação da proposta literária:

( ) Excelente

( ) Ótimo

( ) Bom

( ) Razoável

( ) Ruim

Como você avalia a proposta pedagógica "Rodas de Leitura: Decolonize-se!"?

Quanto à avaliação de outras propostas de leitura literária:

( ) Excelente

( ) Ótimo

( ) Bom

( ) Razoável

( ) Ruim

Você participaria de outra proposta pedagógica igual a essa?Quanto ao conto literário de autoria negra:

( ) Olhos d'água

( ) Maria

( ) Pixaim

( ) Forças flutuantes

Qual foi o conto literário da proposta pedagógica "Rodas de leitura: decolonize-se!" que você considera ter lhe trazido mais reflexões?

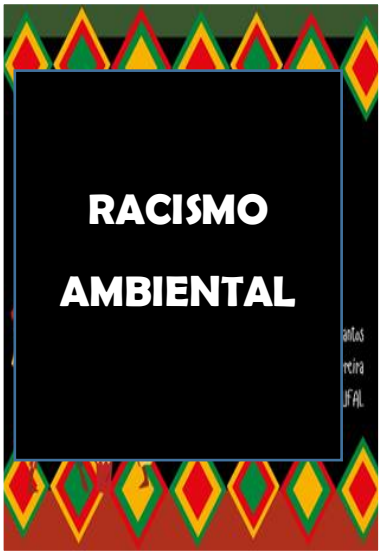
Quais reflexões você obteve com a experiência de leitura do conto escolhido na questão anterior?

Quais foram as contribuições que esta proposta de leitura literária trouxe para a sua formação como leitor/a literário/a?

Qual foi a contribuição dada à sua formação de leitor/a literário/a com a leitura de contos de autoras literárias negras?

A leitura dos contos de autoras literárias negras contribuiu para o seu letramento racial crítico? Se sim, por quê?

Apêndice F – Peças do jogo “Descolonize-se!”



EM UM PROGRMA FAMOSO DE HUMOR UM COMENDIANTE FALOU:
" Essa negra parece uma babuína" !
ESSA PRETA SÓ PODE SER MANCUMBEIRA!
preconceito e a discriminação racial estão consolidados na organização da sociedade.
Organiza a forma como o Estado e a sociedade, em suas diferentes esferas, organizam as relações de poder
Um reflexo de como o racismo estrutural é implantado por instituições
é a prática de uma organização, seja empresa, grupo, associação ou instituição pública, em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica
O número de jovens negros assasinados é 4x maior que de jovens não negros
O número de jovens negros assasinados é 4x maior que de jovens não negros
Discriminação racial nas políticas ambientais.

Uma prática que ameaça a liberdade e a existência dos povos de terreiro há séculos.

"Crente é tudo chato"

"Essa pessoa está com o Exu no corpo"

" Já vem as queima feijão"

se referindo a testemunha de jeová

Discurso de ódio disfarçado através do humor

A maioria das pessoas analfabetas no Brasil são pessoas negras.

Piadas racistas procuram então afirmar a ideia de que apenas pessoas brancas são agentes sociais competentes

Mecanismo de exclusão socioambiental que afeta populações subalternizadas

Criado para descrever a forma como as populações mais pobres e marginalizadas são afetadas de forma desproporcional pelos impactos ambientais negativos, como a poluição do ar, a contaminação da água, as enchentes e o desmatamento.

" Aqui, em nossa empresa damos preferência às mulheres com cabelos alisados"

em entrevista de emprego

ANEXOS

Anexo A – Textos Literários

Texto 1: **Olhos d'água, de Conceição Evaristo**

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem,

repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas a mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

Texto 2: **Pixaim, de Cristiane Sobral**

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo "ruim". Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha "dura".

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter idéias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar "bom", e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer...Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo "ruim", em "bom". O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto

penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente "bom", eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo "pior". Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas idéias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é**.**

Texto 3: **Maria, de Conceição Evaristo**

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada

conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

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

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

Texto 4: **Força Flutuante, de Geni Guimarães**

Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego.

Consegui numa escola uma substituição para o ano todo: dar aulas numa classe de primeira série que "havia sobrado", pois as professoras efetivas no cargo, já haviam optado por alunos maiores e em processo de alfabetização mais avançado.

No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas cochichavam e me despiam com intenções veladas.

Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, "para simples conferência".

Deram o sinal de entrada. E os meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.

Só uma menina clara, linda, terna empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aulas.

— Eu tenho medo de professora preta — disse-me ela, simples e puramente.

Tanto medo e doce, misturados desarmou-me. Procurei argumentos:

— Vou contar pra você histórias de fadas e...

— O que aconteceu? — Era a diretora, que devido ao policiamento chegou na hora h.

Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução:

— Não faz mal. Eu a coloco na classe de outra professora de primeira.

Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me:

— Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.

A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada.

Vi, então, que era muito pouco tempo para aprovar a tão nova gente minha igualdade, competência. Mas algum jeito deveria existir.

Eu precisava. Precisava por mim e por ela.

Os outros aluninhos se impacientaram e eu comecei meu trabalho, com a pessoinha ali em pé na porta, me analisando, coagindo, com os olhinhos lacrimosos, vivos, atentos. Pedia explicações, punha prelo e tinha pressa.

Assim prensada, fui até a hora do intervalo para o lanche, falando. Olhava para a classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhando na minha infância conturbada.

Alegria de aprender, desenhar. Sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados nas mentiras inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia.

Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, eu fiquei no pátio.

Talvez ali se me apresentasse alguma ideia.

Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi a ela um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada.

Resolvi dar mais um passo.

— Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto eu trabalho.

Saí sem esperar resposta. Medo.

Logo mais retornamos à sala de aulas.

Ela sentou-se na minha cadeira, seu material ao lado do meu. "Precisei" de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.

Durante a aula, pedi que levantasse a mão quem soubesse desenhar.

Todos levantaram as mãozinhas. Constatei. Ela também sabia.

Desenhou um cachorro retangular e sem rabo.

— Seu cachorro é uma graça — disse-lhe rindo. — Ele não tem rabo?

— Não é meu. É da minha avó. Quando meu avô bebe e fica bravo, ele corre e enfia o rabo no meio da perna.

Baixou a cabeça e pintou o cachorro de azul.

Ao término das aulas, arrumou o material sem pressa. Percebi-a amarrando os passos e tentando ficar afastada das outras crianças.

Alguma coisa tinha para me dizer. Impacientei-me. Sabia que, fosse o que fosse, eram respostas às minhas perguntas indiretas.

Decidiu a hora, segurou na minha saia e pediu:

— Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo, eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?

— Adoro.

— Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá?

— Obrigada.

Combinamos.

— Até amanhã! — eu.

— Até amanhã! — ela.

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (nº 6.114.592)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Plataforma Brasil

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2101476.pdf	22/04/2023 11:13:02		Aceito
Outros	cartaresposta.docx	22/04/2023 11:12:24	Maria Alice dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	22/04/2023 10:56:36	Maria Alice dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAISDEALUNOS.docx	21/04/2023 15:52:00	Maria Alice dos Santos	Aceito
Outros	Termodeusodeimagemevoz.docx	21/04/2023 14:28:28	Maria Alice dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURAEANUENCIA.pdf	01/04/2023 12:29:28	Maria Alice dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.docx	25/03/2023 16:06:41	Maria Alice dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodopesquisador.jpg	24/03/2023 16:08:57	Maria Alice dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_29_assinado.pdf	24/03/2023 15:17:34	Maria Alice dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MACEIO, 13 de Junho de 2023

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br