



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**FÁTIMA DA SILVA PEREIRA**

**ENEGRECENDO A LITERATURA: LEITURA DE OBRAS DE  
ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS ANOS FINAIS DE UMA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Salvador

2024

FÁTIMA DA SILVA PEREIRA

**ENEGRECENDO A LITERATURA: LEITURA DE OBRAS DE ESCRITORAS  
NEGRAS BRASILEIRAS NOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Memorial de formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza

Salvador

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Silva Pereira, Fátima  
ENEGRECENDO A LITERATURA: LEITURA DE OBRAS DE  
ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS ANOS FINAIS DE UMA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL / Fátima da Silva  
Pereira. -- Salvador, 2024.  
140 f.

Orientador: Fátima Aparecida De Souza..  
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da  
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2024.

1. Formação leitora. 2. Escritoras negras  
brasileiras. 3. Educação antirracista. 4. Letramento  
racial crítico. I. Aparecida De Souza., Fátima. II.  
Título.

FÁTIMA DA SILVA PEREIRA

**ENEGRECENDO A LITERATURA: LEITURA DE OBRAS DE  
ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS ANOS FINAIS DE  
UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Memorial de formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS), no Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia (UFBA),  
como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 22 de março de 2024

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 **JANAINA DE JESUS SANTOS**  
Data: 15/04/2024 06:43:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. JANAINA DE JESUS SANTOS, UNEB**

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 **LAURECI FERREIRA DA SILVA**  
Data: 08/04/2024 20:35:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. LAURECI FERREIRA DA SILVA, SEE**

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 **LAVINIA NEVES DOS SANTOS MATTOS**  
Data: 09/04/2024 23:51:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. LAVINIA NEVES DOS SANTOS MATTOS, UFBA**

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 **FATIMA APARECIDA DE SOUZA**  
Data: 08/04/2024 08:35:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA, UFBA**

Presidente

## DEDICATÓRIA

Fico pensando por que tem que ser assim?

Do nascimento ao envelhecimento

Por que tanto sofrimento?

De uma vida regradada de tantas faltas

Cadê sua infância?

Está na lavoura de fumo

Na lida da roça

Desde cedo já sabia que não seria fácil

Onde estás criança?

Nos pequenos intervalos

Roubados, no tempo, tempo de ser criança...

Cadê sua adolescência?

Na lida do dia a dia

Nas casas de farinha

No cuidado de ser mãe

Na fonte, lavando roupa

Será que sobra um tempinho

Para brincar e voltar a ser criança?

Fico pensando por que tem de ser assim?

Assim? Assim como?

Assim com tantas dores

Tão pequena e frágil

A voz tão baixa, mas potente

Ah, essa preta é forte

Atravessou tantas dores

Mas a vida lhe diz

Nunca pode desistir.

Preta da resistência

Preta da sobrevivência

Preta, minha mãe

Como eu queria que fosse diferente!<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Poema escrito por Fátima Pereira para sua mãe e para todas as suas ancestrais.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu grandioso Deus por ter me sustentado o tempo todo nessa jornada.

A minha mãe, Celeste, por ser exemplo de força, resistência e coragem.

Ao meu pai, José Rodrigues (em memória), por sempre ter orgulho de minha trajetória.

À minha segunda mãe, minha sogra, Maria Francisca, por todo cuidado, carinho e zelo dedicado a mim e as minhas filhas, principalmente nos momentos em que precisei ficar ausente.

Às minhas filhas, Ana e Mariana, meu bem maior que me faz seguir nessa luta contra o racismo.

A meu amado e companheiro, Marcos Ramos, por segurar em minha mão e não me deixar sozinha, principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

À minha psicóloga, Amanda, por me direcionar para caminhos menos dolorosos em busca de meu autocuidado.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Fátima Aparecida, por todas as contribuições para a minha pesquisa, bem como para meu crescimento pessoal e intelectual. Você é exemplo de cuidado e acolhimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo financiamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA.

Ao PROFLETRAS pela oportunidade de realizar meu sonho de fazer Mestrado em Letras.

A todos/as professores/as do PROFLETRAS por toda bagagem de conhecimento, contribuindo para a ampliação de meu olhar de pesquisadora, assim como, professora em busca de práticas pedagógicas cada vez mais significativas.

À minha amiga, Laureci, por sempre acreditar em meu potencial e nunca ter desistido de mim. Você é exemplo de força de mulher insurgente.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa, professoras doutoras Janaína, Lavínia e Laureci, pelas valiosas contribuições para minha pesquisa nesse percurso acadêmico, conduzindo meu olhar para uma dimensão mais aprofundada do letramento racial.

Às minhas amigas, Joelma e Cris Fernandes, vocês são companheiras que sempre me acolheram com tanta sensibilidade e muito afeto.

À turma 08 do PROFLETRAS, todos/as colegas por compartilharem saberes e experiências, em especial, Elaine, Rita e Sara, pelas conversas, carinho e atenção.

A todos/as amigos/as e colegas da escola e da vida por acreditarem que eu conseguiria mesmo diante das adversidades.

A todas as pessoas que contribuíram ora com palavras de afeto, ora com material para minha pesquisa, enfim, pessoas que nunca largaram a minha mão nessa caminhada.

A cada estudante da escola pública por me humanizar cada vez mais e me impulsionar a continuar insistindo por uma educação antirracista, mais justa e igualitária.

Obrigada!

“Sou quem descreve minha própria história, e não quem é escrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político.” Grada Kilomba (2019, p. 28)

## RESUMO

Este estudo de caráter propositivo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia-UFBA, cujo objetivo é investigar como o ensino de leitura, por meio das obras de escritoras negras brasileiras, pode contribuir para formação leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em especial o 6º ano da rede pública de ensino na cidade de Salvador–BA com base nas relações étnico-raciais. Para realizar esta pesquisa, optei pelas obras de: Geni Guimarães (2001), Conceição Evaristo (2016), Jenyffer Nascimento (2014), Carolina Maria de Jesus (2014) e Kiusam Oliveira (2021), com vistas ao desenvolvimento de competência leitora a fim de contribuir na formação de sujeitos capazes de compreender e se posicionar contra o racismo. Tendo em vista o objetivo geral e a questão investigativa, optei pelo procedimento metodológico autoetnográfico porque esse método me permitiu estudar o meu eu (individual) e refletir sobre questões importantes para um eu coletivo, ressignificando meus contextos de atuação. Por se tratar de um trabalho propositivo, optei pela produção de um caderno de atividades didático-pedagógicas que visa dar suporte à prática de leitura de literatura negra para a formação leitora de base antirracista em sala de aula. Para isso, ancorei-me em estudos teórico-metodológicos de: Autoetnografia (Versiani,2005) e (Magalhães, 2018); Literatura negra (Luiz Silva Cuti, 2010); Literatura afro-brasileira (Eduardo de Assis Duarte, 2014); (Maria Nazareth Soares Fonseca, 2014); Escrevivências e racismo (Conceição Evaristo, 2020 ); (Lívia Natália, 2020); (Nilma Lino Gomes 2005); (Sueli Carneiro, 2005); (Grada Kilomba, 2019); Letramento de reexistência (Ana Lúcia Silva Souza, 2010); Letramento racial crítico (Aparecida Ferreira de Souza, 2015); Letramento literário (Rildo Cosson, 2014), dentre outros que contribuíram para um trabalho de leitura de literatura negra na perspectiva de uma produção escrita de pessoas negras que trazem sua subjetividade para o texto, bem como suas vivências e experiências a fim de romper com a discriminação racial e de gênero, ainda fruto de uma sociedade que promove o silenciamento e apagamento da cultura e produção literária de homens negros e mulheres negras brasileiros(as).

**Palavras-chave:** Formação leitora; Escritoras negras brasileiras; Educação antirracista; Letramento racial crítico.

## ABSTRACT

This study of a propositional nature was developed within the scope of the Professional Master's Degree Program in Letters-PROFLETRAS at the Federal University of Bahia-UFBA, whose objective is to investigate how the teaching of reading, through the works of black Brazilian writers, can contribute to the reading education of students in the final years of elementary school, especially the 6th grade of the public school system in the city of Salvador-BA based on ethnic-racial relations. To carry out this research, I chose the works of: Geni Guimarães (2001), Conceição Evaristo (2016), Jenyffer Nascimento (2014), Carolina Maria de Jesus (2014) and Kiusam Oliveira (2021), with a view to developing reading competence in order to contribute to the formation of subjects capable of understanding and taking a stand against racism. In view of the general objective and the research question, I opted for the autoethnographic methodological procedure because this method allowed me to study my (individual) self and reflect on important issues for a collective self, re-signifying my contexts of action. As this is a propositional work, I chose to produce a notebook of didactic-pedagogical activities that aims to support the practice of reading black literature for anti-racist reading training in the classroom. To do this, I used theoretical and methodological studies such as: Autoethnography (Versiani, 2005) and (Magalhães, 2018); Black literature (Luiz Silva Cuti, 2010); Afro-Brazilian literature (Eduardo de Assis Duarte, 2014); (Maria Nazareth Soares Fonseca, 2014); Writings and racism (Conceição Evaristo, 2020 ); (Lívia Natália, 2020); (Nilma Lino Gomes 2005); (Sueli Carneiro, 2005); (Grada Kilomba, 2019); Letramento de reexistência (Ana Lúcia Silva Souza, 2010); Letramento racial crítico (Aparecida Ferreira de Souza, 2015); Literary literacy (Rildo Cosson, 2014), among others that have contributed to a work of reading black literature from the perspective of a written production by black people who bring their subjectivity to the text, as well as their lives and experiences in order to break with racial and gender discrimination, still the result of a society that promotes the silencing and erasure of the culture and literary production of black Brazilian men and women.

Keywords: Reading education; Black Brazilian women writers; Anti-racist education.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** - Finalizando a Instalação “ Favela, o quarto de despejo de uma cidade”

**Figura 2** - Aluna interpretando Carolina

**Figura 3** - Seminário de encerramento “Protegendo Sonhos”

**Figura 4** - Escola Municipal Clériston Andrade (antes da demolição)

**Figura 5** - Demolição da Escola Municipal Clériston Andrade

**Figura 6** - Capa do livro “Leite do peito”

**Figura 7** - Imagem da escritora Geni Guimarães

**Figura 8** – Imagem que ilustra o conto “Força flutuante”

**Figura 9** - Capa do livro Olhos d’água

**Figura 10** - Imagem da escritora Conceição Evaristo

**Figura 11** - Imagem da escritora Jenyffer Nascimento

**Figura 12** - Imagem do ferro de alisar cabelo

**Figura 13** - Imagem do pente de alisar cabelo

**Figura 14** - Imagem da chapinha de alisar cabelo

**Figura 15** - Diversas capas do livro “Quarto de despejo - Diário de uma favelada”

**Figura 16** - Três capas do livro “Quarto de despejo - Diário de uma favelada”

**Figura 17** – Imagem de Carolina Maria de Jesus

**Figura 18** - Capa do livro “Com qual penteado eu vou”

**Figura 19** - Imagem da escritora Kiusam de Oliveira

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABRINQ** – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos

**BA** – Bahia

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais

**GESTAR** – Gestão da Aprendizagem Escolar

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INPS** – Instituto Nacional de Previdência Social

**LP** – Língua Portuguesa

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SSP** – Secretaria de Segurança Pública

**TP** – Teoria e prática

**UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>10</b>  |
| <b>1 ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO</b>  | <b>18</b>  |
| 1.1 MEU PERCURSO FORMATIVO .....   | 19         |
| 1.2 DOCÊNCIA – UMA TRAJETÓRIA SILENCIADA.....  | 32         |
| 1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA – UMA TRAJETÓRIA POSSÍVEL.....   | 37         |
| 1.4 TERRITORIALIDADE: A ESCOLA, A DEMOLIÇÃO – UM NOVO<br>ESPAÇO DE “PERTENCIMENTO” .....           | 42         |
| <b>2 LITERATURA NEGRA E FORMAÇÃO LEITORA</b> .....   | <b>48</b>  |
| 2.1 A LITERATURA E A ESCOLA – ROTA POSSÍVEL? .....   | 51         |
| 2.2 LITERATURA NEGRA – COMPROMISSO ANTIRRACISTA .....  | 56         |
| 2.3 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....  | 62         |
| <b>3 A LITERATURA NEGRA DE ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS.....</b>                                  | <b>69</b>  |
| 3.1 A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO .....  | 75         |
| <b>4 TECENDO LEITURA DE LITERATURA NEGRA: FIOS DE UMA<br/>NARRATIVA AFETIVA E REFLEXIVA</b> .....  | <b>82</b>  |
| 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....   | 88         |
| 4.2 OFICINA I: LITERATURA NEGRA E ESCRITORAS NEGRAS<br>BRASILEIRAS – O COMEÇO DE UMA PARCERIA..... | 91         |
| 4.3 OFICINA II: FLUTUANDO COM GENI.....  | 96         |
| 4.4 OFICINA III: LAÇOS E AFETOS EM “OLHOS D’ÁGUA” .....  | 104        |
| 4.5 OFICINA IV: CABELO E IDENTIDADE - JENYFFER<br>NASCIMENTO(2014).....                            | 107        |
| 4.6 OFICINA V: DIÁRIO DE CAROLINA.....   | 112        |
| 4.7 OFICINA VI: CUIDANDO DE MIM E DO OUTRO .....   | 117        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – ESCREVIVÊNCIAS: DAS DORES,<br/>(DIS)SABORES E SABERES.....</b>         | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>128</b> |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>129</b> |

## INTRODUÇÃO

O meu processo de formação constitui-se de uma prática relevante e necessária para o meu fazer pedagógico ancorado nos estudos de teóricos que contribuíram para ampliar o meu percurso formativo, por isso, os conhecimentos e discussões produzidos ao longo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) se configuraram como uma prática significativa para o meu desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

No meu exercício de reflexão e autorreflexão, busco rememorar aspectos relevantes de minha vida pessoal e profissional numa escrita de saberes e conhecimentos a serem construídos e reconstruídos para compreender mais sobre a importância de o professor refletir sobre o que pretende ensinar de conteúdo relevante para o processo de aprendizagem de seus/as estudantes, fazendo-se necessário a organização de práticas pedagógicas sustentados em teóricos que propiciem mudanças significativas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Refletir acerca do meu papel de professora enquanto pesquisadora que produz conhecimento traduz-se de um movimento constante, de um olhar investigativo para o contexto de minha sala de aula, espaço que provoca inquietações sobre o exercício de ser professor(a) que deseja cada vez mais ressignificar a prática docente.

A procura incessante por melhoria de minha práxis se alargou ainda mais ao iniciar, em 2022, o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O processo de formação tem contribuído para que eu construa e desconstrua saberes, abandone alguns, refaça outros, investindo na minha autoformação. Enquanto professora de Língua Portuguesa, algumas questões sobre o meu fazer pedagógico são cruciais nesse meu contexto de professora em formação: o quê, para quê, para quem, porque e como, me ajudam na construção dessa minha identidade.

No exercício de meu papel de professora-pesquisadora, precisei aprender a olhar para as minhas inquietações referentes à docência de uma forma científica, buscando investigar por que determinadas práticas adotadas em minhas aulas referentes às atividades de leitura não estavam apresentando mudanças significativas na aprendizagem de minhas turmas, nem minha forma de ensinar estava contribuindo para uma prática pedagógica mais produtiva.

Diante de minhas angústias, comecei a me questionar sobre como aproximar os/as alunos/as do texto literário; qual o ponto de partida para incentivá-los/las na leitura de literatura, inclusive, de literatura negra de escritoras negras brasileiras; que estratégias utilizar considerando propostas de atividades na perspectiva da educação das relações étnico-raciais;

como potencializar na escola práticas pedagógicas que assegurassem o trabalho com a lei 10639/2003.

Embora esse tema acerca das questões étnico-raciais deva ser tratado em todos os âmbitos, é cada vez mais urgente organizarmos ações na escola que discutam uma educação na perspectiva antirracista, pois ainda é muito tênue ações pedagógicas acerca dessa questão a fim de potencializar o trabalho na perspectiva da Lei 10639/2003 a qual elucida:

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).

É urgente a inclusão dessa temática para o fortalecimento da ampliação do repertório cultural dos/as alunos/as acerca de questões referentes ao racismo, visto que as vivências de episódios racistas no cotidiano afetam diretamente muitos/as jovens negros/as, inclusive na escola. Por isso, potencializar discussões acerca dessas questões podem contribuir para o incentivo de sua autoafirmação identitária, bem como a superação do racismo e do mito da democracia racial. Além disso, atividades de leitura em torno de uma literatura que valorize as produções de escritores/as negros/as no âmbito da escola, ainda é muito superficial, pois prevalece no imaginário de algumas pessoas a imagem do povo negro na condição de inferioridade e subalternidade, daí a necessidade de ações pedagógicas que contribuam para a efetivação da Lei 10639/2003 no âmbito escolar, principalmente acerca da leitura de literatura negra.

Conforme assevera Ana Lúcia Silva Souza:

As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (Souza, 2011, p. 40).

Observando as experiências de leitura de meus/minhas estudantes, que em sua maioria, reside no bairro de São Marcos – Salvador-BA, pertencentes à classe social de baixo poder aquisitivo, com histórias de leitura que não dialogam, muitas vezes, com as desenvolvidas na escola, pois não se veem representados/as nessas narrativas, isto porque ainda prevalece um currículo na perspectiva eurocêntrica, são aspectos relevantes para que eu desenvolva um trabalho propositivo de formação leitora antirracista e de ampliação do letramento racial crítico.

Embora eu tenha submetido o meu projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), não foi possível manter a proposta de intervenção visto que o parecer consubstanciado do CEP - Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA aprovou meu projeto 01/11/2023 e orientou as seguintes datas: previsão de início da pesquisa: 24/11/2023; previsão de encerramento da pesquisa: 22/12/2023, período que coincidiu com o final da última unidade letiva. Por isso, a opção de desenvolver um trabalho de caráter propositivo.

De acordo com o contexto apresentado, surgiu a questão investigativa deste estudo: Como o ensino de leitura, por meio das obras de escritoras negras brasileiras, pode contribuir para formação leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em especial o 6º ano da rede pública de ensino na cidade de Salvador–Ba, com base nas relações étnico-raciais? Partindo dessa perspectiva, o tema de meu projeto de pesquisa é a prática de leitura de literatura negra de escritoras negras brasileiras, para o qual darei destaque aos textos de obras de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Kiusam de Oliveira, dentre outras, com vistas ao desenvolvimento de competência leitora antirracista de estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Clériston Andrade, situada no bairro de São Marcos em Salvador-BA.

O desenvolvimento de habilidades de leitura para a mobilização de efeitos de sentidos suscitados pelo texto poderá contribuir para a ampliação da competência leitora dos/as estudantes e para o letramento racial crítico, tendo como fundamento a escrita de mulheres negras brasileiras, principalmente, porque a condição de invisibilidade e exclusão social e histórica dessas mulheres, ainda, é uma problemática muito forte em nossa sociedade. Nesse sentido, trazer para o centro essas vozes, mostrando o seu protagonismo, sua subjetividade, constitui-se uma ação política necessária.

Considerando a questão investigativa desta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, pois, conforme Mason Jennifer (1998), a pesquisa qualitativa nos permite desenvolver este estudo olhando como o mundo social é interpretado, experienciado e produzido, a partir de métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que estes foram gerados.

Ademais, a pesquisa é de cunho autoetnográfico visto que trago no interior de minha pesquisa a narrativa de minha própria vida envolvendo episódios de racismo, bem como a invisibilidade da literatura negra ao longo de minha vivência de aluna, professora e pesquisadora, aspectos que serão investigados com os/as participantes da pesquisa. Assim, vejo-me inserida no contexto da pesquisa ora como pesquisadora, ora como participante com vistas ao exercício autorreflexivo de minhas experiências pessoal e profissional, contribuindo

dessa forma para a construção de minha subjetividade e a dos/as estudantes envolvidos na investigação. Para isso, ancorei-me nas contribuições de Daniela Beccaccia Versiani (2005); Célia Elisa Alves de Magalhães (2018) por discutirem a autoetnografia em contextos pedagógicos, bem como conceitos que se articulam com a proposta que pretendo desenvolver. Assim:

[...] a pesquisa qualitativa etnográfica sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais, e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado (Magalhães, 2018, p. 18).

A fim de garantir que todos/as tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças, valores, compreensão da realidade e entendam as interpretações envolvidas, a roda de conversa compõe um tópico na organização do caderno de atividades ao longo das etapas de trabalho com os textos, visto que possibilita uma metodologia na qual o/a pesquisador/a se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão de acordo com Moura e Lima (2014).

Nesse sentido, utilizando do processo de mediação, o/a professor/a ao trabalhar as atividades propostas no caderno de atividades pedagógicas pode promover momentos de diálogos acerca de suas experiências, mas também, experiências vivenciadas pelos/as estudantes, propiciando a partilha de sentidos e aprendizados a partir da escuta das diversas vozes presentes no processo de interlocução para o exercício reflexivo.

De acordo com Adriana Ferro Moura e Maria Glória Lima,

[...] as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo. (Moura e Lima, 2014, p. 28)

A opção pela roda de conversa se deu porque os sujeitos envolvidos podem trocar experiências, construir saberes, reconstruindo conhecimentos referentes às temáticas abordadas nas oficinas de leitura.

Para o registro das impressões dos/as estudantes sobre as leituras realizadas ao longo dos encontros proposto no caderno pedagógico foi sugerido um portfólio o qual pode embasar a análise e reflexão das atividades a fim de potencializar cada vez mais os estudos ancorados na lei 10.639/2023.

Nesse contexto, elenquei como objetivo geral propor práticas de leitura de textos da literatura de escritoras negras brasileiras com enfoque nas relações étnico-raciais.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram desenvolvidos: elaborar oficinas de leitura de literatura negra para o desenvolvimento de práticas leitoras dos/as estudantes; promover debates sobre a importância da literatura negra para ampliação do repertório de leitura, bem como letramento racial crítico dos/as estudantes; criar condições, especialmente, por meio de oficinas de leitura, que favoreçam o reconhecimento da importância da leitura de literatura negra como forma de subsídio ao desenvolvimento de práticas leitoras de base antirracista.

Destaco a importância da escrita deste memorial como registro reflexivo de meu percurso formativo, considerando que esta não é uma prática, da maioria de nós, professores/as, pois não construímos, ainda, o hábito de registrar nossas ações para nos debruçarmos e refletirmos sobre elas, a fim de repensarmos o nosso fazer pedagógico. Contudo, vi no curso de Mestrado profissional essa oportunidade de exercício de escrita de minhas narrativas como possibilidade de construção identitária.

Escolher as palavras, buscar os sentidos suscitados por elas, certamente, não é fácil colocar nossas memórias, nossas narrativas traduzidas no registro escrito para construção de nossa subjetividade. Nesse sentido, Maria José Coracini nos elucida que:

assim como a palavra, o texto está prenhe de sentidos: quanto mais leituras ele possibilita, maior e mais longa será sua sobrevida e, com esta, a sobrevida de seu autor ou daquele que assina, se compromete, se responsabiliza pelo que está escrito, registrado, traçado com traços indelévels, marcas da subjetividade do escritor. E é essa assinatura, essa marca de autoria e, portanto, de singularidade que constitui o texto criativo, melhor dizendo, que constitui qualquer texto, inclusive o texto científico, apesar, como dissemos, da tendência ao apagamento da subjetividade, em favor da objetividade convencionada, inventada (Coracini, 2010, p. 37-38).

Assim, este memorial foi organizado em torno de minhas escritas, carregadas de sentidos com teor científico, mas também singular, por guardar as marcas de minha subjetividade, construída nesse percurso formativo a partir dos saberes compartilhados, conhecimentos produzidos, reflexão e autorreflexão constituintes de uma subjetividade que marca minha autoria de mulher negra, mãe, professora, pessoa que se coloca com suas dores, saberes e sabores, fruto de uma narrativa ora invisibilizada, ora caminhando para uma consciência crítica.

É válido destacar que o título dessa dissertação nasce do desejo de trazer para o centro a literatura que privilegie a escrita de mulheres negras brasileiras, visto que, ainda predomina em muitas escolas o cânone literário a partir da perspectiva do patriarcado que promoveu a

figura de personagens negras de forma estereotipada, bem como, a invisibilização e silenciamento da literatura negro-brasileira.

Nesse sentido, enegrecer a literatura tem como princípio a valorização, no espaço escolar, da escrita de autores/as negros/as comprometidos/as em problematizar o racismo estrutural, desconstruindo a ideia de negro/a produzida pela visão colonizadora cuja intenção é perpetuar o racismo, inferiorizando nossas produções literárias e fortalecendo o mito da democracia racial. Por isso, é urgente o desenvolvimento de um currículo na perspectiva do letramento racial crítico e uma educação de base antirracista.

Para sustentar minha escrita a respeito de meus percursos memorialísticos, anoro-me nos pressupostos teóricos de Coracini (2010); Cunha (2010); Passegi (2010); Rosito (2010); sobre escrevivências e racismo Evaristo (2020); Natália (2020); Souza (2018); Candau (2010); Kilomba (2019); Carneiro (2005); Gomes (2005); sobre Letramento de reexistência (Ana Lúcia Silva Souza, 2010); Letramento racial crítico (Aparecida Ferreira de Souza, 2015); Letramentos de Kleiman (2005); Street (2014); Cosson (2014); Souza (2011); Tfouni (2010); em relação à leitura Antunes (2003); Bortolozza (2014); Silva (2018); Solé (1998); Orlandi (2018); sobre leitura e literatura negra Cuti (2010); Duarte (2014); Debus (2017); Dalcastagné (2012); Fonseca (2014); sobre delineamento de metodologia Eckert (2008); Mason (1998), Magalhães (2018), dentre outros autores/as, que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho e minha formação e autoformação.

Nessa caminhada, fruto de minhas memórias, organizei meu memorial de formação do seguinte modo:

A primeira seção intitulada **“Escrevivências de uma professora em formação”** que trata de meu percurso formativo desde a minha infância até a idade adulta, numa construção identitária marcada por invisibilidade e silenciamento, fruto do racismo, mas também, narrativa de resistência na busca por respeito às vozes daqueles que sofreram as opressões. O meu lugar de escrita, que parte de uma escrevivência de quem sente e vive uma realidade a partir de meu próprio discurso e não do outro, de mulher negra, professora que pretende potencializar as vozes dos/as estudantes para construírem sua narrativa, enquanto sujeitos de sua própria escrita.

**Literatura negra e formação leitora** é a segunda seção na qual discuto conceitos referentes à concepção de literatura. Como o currículo baseado numa escrita literária, predominantemente de homens brancos, com temáticas que sustentam o racismo, a inferioridade e apagamento do povo negro, traz uma reflexão dos termos literatura afro-brasileira, afrodescendente ou negro-brasileira, cujos posicionamentos de alguns escritores divergem quanto ao uso mais adequado dessa terminologia, no entanto, convergem no que diz

respeito à proposta de um ensino de literatura no qual o sujeito negro é enunciador de sua subjetividade, de sua narrativa. Além disso, discuto concepção de leitura como prática social, numa experiência de produção de sentidos, possibilidades de um trabalho na perspectiva do letramento literário.

A terceira seção, intitulada “**A literatura negra de escritoras brasileiras**” trago para a cena o universo feminino e sensível da mulher negra, oriunda da periferia numa vida construída de invisibilidade, lutas e muitas ausências, tudo isso fruto de uma construção escravocrata, de uma sociedade patriarcal. É válido ressaltar que essa literatura é importante ser levada para a sala de aula por tratar de diversos processos de exclusão por questões de raça, gênero, o lugar de fala e o espaço de pertença desse corpo negro; por isso, é relevante construir junto à turma o desenvolvimento de uma consciência crítica a partir da análise dessa escrita como instrumento de afirmação, mas também, de desabafo dessas mulheres que sempre estiveram à margem da sociedade.

**Tecendo Leitura de Literatura Negra:** Fios de uma narrativa afetiva e reflexiva é a quarta seção, na qual apresento a proposta e organização do caderno de atividade pedagógica cujo objetivo é desenvolver a competência leitora antirracista de estudantes de 6º ano do ensino fundamental anos finais. Para tanto, discuto os aspectos metodológicos acerca da oficina de leitura (Kleiman, 1993), sequência básica (Cosson, 2014), estratégias de leitura (Solé, 1998), mediação pedagógica (Bortoni, 2012) e letramento racial crítico (Ferreira, 2005) como embasamento na construção desse material a ser desenvolvido à parte. Ao organizar as atividades, considereirei sete encontros de 4 horas/aulas para cada um deles, considerando que cada aula tem 50 minutos com previsão de aplicabilidade ao longo das II e III unidades<sup>2</sup>. As obras que serão a base para o desenvolvimento das oficinas são textos de literatura negra de escritoras negras brasileiras, tais como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Jenyffer Nascimento e Kiusam de Oliveira. Além disso, no último encontro, uma roda de conversa será o início da socialização das impressões dos/as envolvidos/as nesse processo. A escuta e oralidade entrarão ainda mais em cena, pois o diálogo com os pares consiste num momento reflexivo sobre a experiência de participação nos encontros de leitura de literatura de escritoras negras brasileiras.

Nas “**Considerações finais**”, o último tópico de meu memorial apresentarei minhas reflexões no processo de formação e autoformação durante o curso de Mestrado, bem como, na

---

<sup>2</sup> A SMED (Secretaria Municipal da Educação | Prefeitura de Salvador) divide o ano letivo em três unidades didáticas com duração média de 65 a 69 dias cada unidade, totalizando 200 dias letivos.

elaboração das oficinas de leitura de literatura negra. Além disso, ao narrar minhas dores, mas também minhas vitórias, configura-se um ato de resistência, principalmente, pelas dificuldades impostas pelo sistema para que o professor da educação básica consiga conciliar, muitas vezes, 60 horas, como é o meu caso, com as aulas do Mestrado, as leituras necessárias e as produções que fazem parte do processo formativo.

Ao me debruçar sobre a minha narrativa, vejo-me mais consciente de como organizar meu fazer pedagógico, o que priorizar em minhas aulas de Língua Portuguesa, o cuidado ainda maior com as falas de meus alunos e minhas alunas, o exercício de uma escuta ainda mais sensível para podermos fazer do espaço escolar um lugar de pertencimento, de valorização de corpos constantemente violentados que carregam as dores e marcas das desigualdades sociais.

## 1 ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

*A escrita nasceu para mim como procura de entendimento da vida*

Conceição Evaristo (2020, p. 34)

A escolha dessa epígrafe traduz o despertar sobre o meu processo de escrita enquanto entendimento da vida, que para mim, só foi iniciado no curso de Mestrado do PROFLETRAS. A necessidade de escrever meu Memorial aparece também como uma constatação de que vivi e passei pela vida, na maioria das vezes, sem dar sentido à minha escrita.

Ao ler textos de escritoras negras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Lívia Natália, dentre outras, percebi em seus relatos que desde cedo essas mulheres sentiam a necessidade da escrita para recriar outros mundos possíveis, distantes das feridas causadas pela exclusão social, desigualdades, dores, racismo, ou, então, como denuncia, um não se deixar silenciar.

Quanto a mim, vejo-me imbricada nessas dores, e as sinto, nesse processo, muito latentes, pois, ao tentar resgatar da memória minhas experiências com a escrita e não as encontrar, parece faltar algum sentido, sinto que fui historicamente silenciada. Passegi (2011, p. 147), afirma que, “ao narrar sua própria história, a pessoa dá sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

A experiência de entendimento da vida por meio da escrita, foi-me negada desde cedo, por isso, resalto neste Memorial que compreendo essa negação como resultado de um processo histórico de colonização que atravessou gerações de pessoas negras e pobres. Entretanto, não posso negar a experiência oral materializada nas histórias contadas nas rodas de conversa sempre presentes, às noites, no terreiro de nossa casa ou na casa da vizinha, na beira da fonte, a caminho da roça ou ao buscar água de beber na bica. Essas memórias, ainda muito fortes, estão sempre pairando em meus pensamentos e provocando reflexões acerca da ausência de práticas escritas com as quais eu me identificasse.

Esse processo impõe valores europeus, brancos, héteros e patriarcais que influenciam aspectos econômicos, históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, posso afirmar que os padrões de beleza, o ideal religioso, o modelo de arte, as referências textuais evidenciam esse arquétipo. A Europa sequestrou, invalidou, animalizou e silenciou muitos valores africanos e, por esse motivo, enfrentamos as consequências desse processo histórico de silenciamento e de não reconhecimento de tudo o que produzimos.

Voltando a falar sobre o que aqui chamo de entendimento da vida por meio da escrita, talvez, um dos lugares onde eu poderia dar sentido à escrita seria a escola, mas, por mais que eu a procure, durante minha trajetória escolar, não consigo encontrar experiências que tenham atendido às minhas necessidades e a meus desejos. Hoje, nesse meu processo de reflexão, tento compreender por que uma professora de língua portuguesa que passou pela academia, fez graduação, leciona há mais de 28 anos em escola pública, não vivenciou a escrita como forma de dar sentido a experiências de sua vida.

Dessas ausências, tenho buscado outras possibilidades de traçar uma nova rota que tenha sentido, ressignificando o meu fazer, e isso, o processo de minha formação tem me sustentado e orientado a tomar novos rumos, principalmente, em minha prática pedagógica.

Partindo dessa perspectiva, da necessidade de uma escrita sobre a minha narrativa, tantas vezes silenciada, procuro fundamento no conceito de escrevivências de Conceição Evaristo, por meio do qual a autora afirma que:

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 potência de 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.30).

Nesse sentido, minhas escrevivências carregam as vozes de meus antepassados, das minhas experiências da infância à vida adulta, da minha subjetividade construída numa realidade carregada de afeto, mas também de dores; carregada de invisibilidade, mas também de resistência. Daí a responsabilidade em trazer para o centro de meu fazer pedagógico um lugar de importância e de valorização de produções literárias de escritoras negras brasileiras que, durante muito tempo, ficaram e permanecem destinados ao apagamento, pois, como afirmei, são imperativos os valores eurocêntricos e, os processos de escolarização que envolve, leitura e escrita, não ficam fora desse padrão.

A minha escrita fala de mim, mas também representa uma coletividade de pessoas que se veem em experiências marcadas pelo racismo que tanto nos aflige. Uma narrativa “onde o eu possa me expressar, em que possamos partilhar a dureza da experiência de sermos negros num país estruturalmente racista” (Natalia, 2016, p. 21).

Ainda sobre a escrevivência, Rosane Borges afirma que “o termo escrevivência disponibiliza um trançado (escrita, fala, gestualidade) que performa sentido e constrói horizontes discursivos com os quais nos afirmamos enquanto sujeitas da nossa história e da história do mundo” ( Borges, 2020, p. 190).

Nesse trançado, pretendo estabelecer conexão com a minha sala de aula, trazendo minhas escrevivências como possibilidade de reconstruir minha identidade de mulher negra, professora da educação básica que visa potencializar a voz de alunos(as) de modo que tenham o direito de construir suas narrativas, a partir de seu ponto de vista, falar a partir de suas vivências, nos diversos espaços, começando pela escola, como afirmam Emanuella Geovana Magalhães de Souza; Ilanna Brenda Mendes Batista; Kácio dos Santos Silva:

os conhecimentos, os saberes, os paradigmas e o currículo escolar são constantemente conduzidos por paradigmas eurocêntricos, considerados, verdades absolutas. Desconsiderando saberes e conhecimentos formulados por outros grupos, colocados num lugar de menos valor. Como tentativa de romper com essa visão dominante eurocêntrica, mostra-se necessário o processo de valorizar e incorporar os diversos conhecimentos nos currículos escolares, bem como, fora dos muros da escola (Souza, Batista; Silva, 2018, p. 181).

A escola precisa repensar seu currículo para uma educação que privilegie a diversidade, as narrativas dos sujeitos participantes desse universo, tendo uma prática pedagógica que dialogue com a emancipação do sujeito, construindo diversos saberes, não só na escola, mas nos variados espaços que constituem o processo de aprendizagem.

Não cabe mais um ensino padronizado, homogêneo, visto que somos seres diversos e há de se considerar nossas características culturais, raciais, de gênero, classe, dentre outras, na maioria das vezes, tratadas como desigualdades, o que dificulta ainda mais um processo de ensino numa perspectiva das diferenças e da diversidade.

## 1.1 MEU PERCURSO FORMATIVO

Nasci em Terra Nova-Bahia, pequena cidade do recôncavo baiano, sou mulher negra, filha de uma lavadeira e de um pedreiro. Comecei a construir minha história de vida, nos quintais, terreiros, pátios da escola, casa de farinha, dentre tantos lugares que se constituíram como elementos importantes na construção de minha identidade pessoal e profissional.

Da minha infância, gosto de relacionar o verso “Meu quintal é maior do que o mundo” do poeta Manoel de Barros por trazer, em minhas memórias, um pouco sobre o meu lugar,

espaço de resistência, mas também de fragilidades, amor e ódio, realidade e imaginação, medo e coragem, clareza e conflitos, sim, lugar de transformação e proteção.

Enquanto eu não podia frequentar a escola, porque não havia completado sete anos, o meu quintal era o meu mundo, pois nele buscava dar asas à minha imaginação, encontrava elementos para construir casa, minhas histórias, imitar a vida adulta, inventar lugares, bonecas, pessoas, espaços. Não, ainda não dominava o sistema de escrita, mas a percepção das palavras rondando a minha vida, me levava para outros lugares, principalmente quando me sentia sozinha. Ao rememorar esses momentos, percebo que já vivia cercada de letramentos. De acordo com Ângela Kleiman (2005, p. 5), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”.

Apesar de minha mãe não saber ler nem escrever, ela se preocupava em garantir que estudássemos, como eu queria muito, ela conseguiu por amizade, que eu fosse para a banca numa casinha no quintal na casa de dona Domingas. Aos cinco anos, eu iniciava minhas primeiras experiências com as letras, fui alfabetizada por sua filha, Ivone, que ainda era aluna do curso de magistério, mas que já exercia sua função de professora informalmente.

A presença da palmatória era constante, principalmente na hora da tabuada, mas eu sempre conseguia cumprir com as tarefas corretamente, por isso me livrava daquele ritual de agressão que muitas crianças sofreram. Eram momentos de dor associados ao ato de ler, no entanto, eu não compreendia por que tinha que ser associado ao medo, à dor, já que as histórias dos livros eram tão encantadoras. Divergiam daquelas letras da cartilha do ABC, de cuja estratégia a professora se valia para testar se já sabíamos a lição. Por meio de uma dessas estratégias, ela cobria algumas letras e nos perguntava, fora da sequência, para ver se já sabíamos o alfabeto.

Cresci ouvindo que a única forma de ter uma vida promissora com melhores condições de vida seria frequentando a escola, esse discurso sempre esteve presente no nosso cotidiano, não somente em nossa casa, mas também na vizinhança. Acreditava-se que um futuro promissor dependia apenas da escola, discurso que nos acompanhou ao longo de nossa infância. A crença de que sabendo ler e escrever teríamos garantia de sucesso tornou-se um discurso atravessado em nossas vidas. A ideia de leitura e escrita estava vinculada apenas à instituição escolar, seguindo o modelo autônomo de letramento, em detrimento de práticas contextualizadas, reforça a ênfase nos letramentos escolarizados e dominantes na sociedade. (Brian Street, 2014).

Priorizar esse modelo é desconsiderar os conhecimentos da vida cotidiana dos sujeitos, suas práticas orais e escritas presentes noutros espaços. Em oposição a essa prática, Street (2014) sugere o modelo ideológico em que o letramento varia de um contexto para outro e de

uma cultura para outra, mudando também seus efeitos, considerando a linguagem nos seus diversos contextos e usos.

Compreender os letramentos, ampliou meu olhar para as práticas de leitura e escrita não só de discentes da educação básica, mas também, para práticas de leitura e escrita que perpassam outros espaços e, a meu ver, essa abordagem de modelo ideológico proposta pelo autor, precisa ser considerada no contexto de sala de aula. Além desse modelo, importa ainda os letramentos de reexistência “práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (Ana Lúcia Silva Souza, 2011, p.37).

Sabemos que existe uma prática social da linguagem legitimada pela escola já cristalizada no modelo de valorização do uso da língua somente ensinada e aprendida na escola formal, desconsiderando que os letramentos são múltiplos, críticos e fazem muito sentido para os/as jovens que frequentam esse espaço, mas que não veem sua linguagem, cultura e maneiras de ser e dizer valorizados e socialmente legitimados nesse lugar.

Quanto desses letramentos ainda faltavam para a ressignificação de minha prática em sala de aula, aliás, como a escola desconhece essa prática tão viva e pulsante nas veias de nossos/as estudantes e ainda resiste em trazer para a cena da educação um ambiente que represente essas histórias e, sobretudo, tantas outras formas de linguagens tão violentadas pelo racismo.

Lembro-me da ausência desses debates e dessas práticas na ocasião em que cursei a Educação Básica e, hoje, mesmo após a aprovação da Lei 10639/2003, coletivos de movimentos negros, envolvidos em lutas em prol de políticas afirmativas, encontram-se ainda silenciados e, na contramão dessas lutas, o embranquecimento de práticas de leitura e escrita persistem:

para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparada aos valores de leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (Souza, 2011, p.40).

Pensando nisso, percebo como o meu processo de letramento se configurava no modelo autônomo, instituído pela escola, porém, eu já estava inserida nas diversas práticas sociais fora da escola. Quantas vezes, eu ficava intrigada com as pessoas negras que, sequer frequentaram a escola, mas conseguiam contar tantas histórias, trazer em suas falas tantos provérbios em contextos tão articulados com as vivências, situações daquele momento? E aquelas mulheres, como sabiam tantas rezas? Rememorando esses momentos, constato a presença de meu povo

nesses ensinamentos, na riqueza da oralidade com tanta sabedoria e, por não ter consciência de minha identidade negra, não tinha a percepção da potência de minha ancestralidade, contudo, práticas de letramento já se faziam tão presentes e resistentes em minha vida.

Durante o 1º grau, hoje, ensino fundamental, anos iniciais e finais, eu lia textos do livro didático, não havia na escola outros momentos de leitura de literatura, e na minha casa, praticamente, só tínhamos os livros da escola, isso quando meus pais podiam comprar.

Não obstante, às dificuldades, usava a imaginação para mergulhar para outros lugares por meio dos quais a infância era traduzida por um mundo fantástico. Sim, desde criança, eu sentia sede de saber, queria aprender muito, me dedicar aos estudos, por isso não foi um problema desvendar o alfabeto, o mundo das palavras, mas, estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem (Paulo Freire, 1988).

Em 1980, quando ingressei na escola, lembrei-me da intensidade daquele momento tão aguardado por mim, mas que, em decorrência das circunstâncias, fez com que o desejo, por ora, se transformasse em medo. Entretanto, no decorrer da nova rotina, comecei a compreender a dimensão daquele mundo, assim nunca mais quis fugir, pois naquele espaço uma nova realidade se apresentava em minha vida, as palavras registradas naqueles livros e a voz doce da professora Lucinha reservavam um encantamento para o desvendar daquela escrita.

Iniciei na primeira série já sabendo ler e escrever, pois aprendi lá naquela casinha, no fundo do quintal de dona Domingas. Nesse processo de decodificar e codificar as letras, sílabas e palavras, o mundo se abria para mim. O contato com os livros só ocorria na escola, mesmo não tendo biblioteca nem sala de leitura, eu me sentia feliz nas leituras dos textos do livro didático, mesmo sem a consciência de que a palavra escrita era eurocentrada e brancocêntrica, com suas teorias racistas, conforme afirma Souza (2011).

Fico pensando se, na escola, o trabalho com o texto enquanto prática social fosse mais bem explorado e não se resumisse apenas a responder a perguntas superficiais de conhecimentos explícitos ou estruturais, as quais não contribuíram e não contribuem para o desenvolvimento da criticidade, talvez, o meu repertório de leitura teria muito mais sentido. Não lembro de ter tido a oportunidade, durante as aulas, de expor minha opinião sobre o texto. A única verdade era a da professora, sempre preocupada em cumprir as atividades dos livros. Às vezes, eram mimeografados os textos distribuídos na aula, atendendo ao trabalho de gramática normativa, ou atividades repetitivas a serem retiradas do quadro de giz. Nessas práticas, “a linguagem não era considerada processo de interação humana, tampouco seus sentidos construídos a partir de processos reais de comunicação, configurando-se assim uma

prática pedagógica que se mantém numa perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (Irané Antunes, 2003, p.19).

Diante dessas lembranças, memorá-las me permite olhar para o meu processo de letramento na infância e enxergar sua influência na construção de minha identidade profissional que, por muitas vezes, repeti esse modelo de aula nas minhas turmas dos anos finais do fundamental.

Trazer à baila essas experiências, suscita em mim a necessidade de repensar minha prática pedagógica, a partir de meu processo formativo nas aulas do curso de Mestrado do PROFLETRAS - UFBA, a fim de ressignificar o meu trabalho. Nas palavras de Simone de Souza Assumpção (2019, p. 116), “o empoderamento do professor de refletir sobre sua própria vida transforma a escrita em importante arma de transformação de si mesmo”.

Partindo dessa perspectiva, a compreensão de empoderamento exige de mim o exercício da escrita, o debruçar-me sobre os referenciais teóricos que abordam a escrita de si para articulá-los à minha autobiografia, à percepção de minhas experiências acerca do mundo que me rodeia. Assim, desenvolver habilidades de escrita provocadas pelas minhas histórias de vida, meu fazer pedagógico, privilegiando os gêneros discursivos como práticas sociais de linguagem são trilhas a serem percorridas ao longo do meu processo formativo.

A trilha não é fácil, mas possível de caminhar. E nessa caminhada, volto à minha infância, e, naquela cidade tão pequena, recordo-me da inexistência de uma livraria, e, o que considerava biblioteca não passava de uma casa com livros organizados nas prateleiras, não era um local acessível a todos os públicos, só não consigo lembrar por quê. Só sei que adentrei nesse espaço, quando já estava no sexto ano (antiga quinta série) e algum(a) professor(a) solicitava uma pesquisa, não havia incentivo para utilizarmos aquele lugar com vistas para a leitura por entretenimento, sem nenhum compromisso didático.

Fora do ambiente escolar, lembro-me de uma enciclopédia e de um dicionário que usávamos em casa para tarefas escolares, quando solicitada por professores/as. Aqueles livros nos ajudavam nas pesquisas escolares, mas, além disso, eu gostava de ficar procurando grupos de palavras, por exemplo, com a letra p, depois buscava o significado, era como uma forma de brincadeira. Dessa prática, fora do cotidiano da escola, a leitura e a escrita contribuíram para ampliação de meu repertório de palavras, contudo, as aulas de redação, quando existiam, sempre partiam de situações descontextualizadas, sem propósitos definidos, apenas mais uma tarefa a ser cumprida.

Dessa experiência, afirmo que a escola não me ensinou a escrever com sentido para a vida, no entanto, hoje, na minha condição de professora, nesse processo de formação e

autoformação, ao refletir sobre essa lembrança me volto para aquela criança e desperto a partir da minha escrita sobre a construção do processo de letramento (Kleiman, 1993).

Naquela época, ler uma receita médica, a posologia, alguma carta enviada pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), dentre outros textos que começavam a fazer parte daquele universo, eu não tinha consciência de quanto eu já havia vivenciado os letramentos. Nesse processo, das leituras solicitadas por alguns vizinhos que confiavam no que eu lia e explicava para eles, já era leitura como prática social, com finalidade definida, desde aquele momento eu já vivenciava práticas concretas e sociais (Street, 2014).

Nas noites de luar, rodeada de pessoas mais velhas, sentados no terreiro, observando o balançar da jaqueira, parávamos para ouvir as histórias de assombração; era um misto de prazer e medo, mesmo assim, sempre estávamos ali, e isso, era bom. Ouvir aquelas pessoas, aprender com elas alguns hábitos, seguir seus costumes, conhecer um pouco sobre suas vidas e sobre suas infâncias, aguçam-me a memória, ecoando aquelas vozes, discursos marcados por um povo sofrido da lida da roça, das mãos calejadas e que, apesar das amarguras do canavial, ainda nos possibilitavam a doçura das lembranças e do respeito pelos nossos ancestrais. Penso, hoje, na fala dos mais velhos, tenho a nitidez de quão carregada de sentidos e tenho a certeza da importância daquelas vidas entrecruzadas na minha. Não precisava estar fundamentada na leitura/escrita, não eram narrativas de sujeitos frequentadores da escola, sujeitos “privilegiados”, no entanto, daquelas narrativas podiam-se aprender tanta coisa, ali estava tão presente as práticas de letramento.

Para dialogar com esse discurso trago o pensamento de Leda Verdiani Tfouni porque ela explica que,

[...] o discurso narrativo aparece como o lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal; para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos linguístico-discursivos, e para a inserção da subjetividade [...] (TFOUNI, 2010, p.74)

Assim, percebo o quanto daquelas narrativas me atravessaram, seja despertada pelo olhar, o barulho do vento nas folhas das árvores, o ingazeiro<sup>3</sup> perto da fonte, a música de Nena, a lavadeira, misturada com o cheiro do patchouli, o anil se confundindo com aquele céu, como

---

<sup>3</sup> Nativa da floresta amazônica, mas com espécies em várias regiões da América do Sul, o ingazeiro possui como fruto uma vagem cuja medida pode alcançar até um metro de comprimento, isso a depender da espécie da planta. Quinze metros é a altura máxima que a árvore do ingazeiro pode atingir. As suas partes utilizadas, em geral, costumam ser as sementes e folhas. Disponível em: <https://www.beneficiosdasplantas.com.br/ingazeiro/> Acesso em 17/01/2024.

a memória me faz pensar naquelas vozes, naqueles corpos. Do sol, o quicar das roupas, o brilho das panelas, o silêncio, o tempo, a paciência.

Era tempo de seca, pouca água, a fonte era toda ela a rainha, todos em sua volta, esperando o brotar da água. Mas, como sempre, as crianças tinham que esperar na fila a sua vez de ter a sua vasilha cheia, enquanto aguardávamos, a infância não esperava, era um pular corda de batateira, subir no dendezeiro ou no ingazeiro, ali não era o meu quintal, mas uma extensão dele. Aprender as horas, sem precisar de relógio, apenas olhando a posição do sol, ouvir os provérbios sempre que ocorresse um acontecimento, eram tantos conhecimentos que a escola não ensinava, aprendíamos ouvindo os mais velhos, seus ensinamentos. Isso confirma a tão reconhecida fala de Paulo Freire que diz: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. (Freire, p.19,1988).

Ao lembrar alguns episódios de minha infância, a memória registra a relevância desse convívio da criança com os adultos, mais velhos, vizinhos, tias, tios, avó, pessoas tão vivas, vozes entrecruzando essa experiência que se fazia presente ora no caminhar da estrada até a roça, escutando as orientações dos adultos vizinhos, ora na casa de farinha ou nos dias de ladainha, tudo muito significativo para a construção de minha subjetividade, pois a relação com o resgate das memórias infantis é fonte de potencialidade de criatividade no desenvolvimento da autoria. “É da condição da pessoa humana inventar e reinventar”. (Margaréte May Berkenbrock-Rosito, 2010, p. 21).

Dessas experiências, hoje, a mulher adulta olha para aquela criança e compreende a riqueza daquelas vivências na construção de sua subjetividade. Somente com essa experiência é que podemos atribuir sentido ao que é narrado, para ressignificá-lo, conforme afirma Passegi (2011, p.2012, p.149):

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Ao lembrar minha infância, muitas vezes, pairavam dúvidas sobre a atividade escolar estar associada à sabatina, ao medo por não entender o conteúdo, precisar passar pela palmatória para responder à lição, ler os textos, as cartilhas, era sempre um martírio, momento de dor, de revolta e de raiva para algumas crianças. Desse sentimento, eu não compartilhava porque a leitura não era um problema para mim, pelo contrário, era distração e conhecimento.

E quando a leitura e a escrita eram diversões? Seria possível compartilhar desse momento? O medo saía de cena e a infância ainda podia ser aproveitada, no ABC de frutas, no detetive e ladrão. Quem disse que não?

Aos sábados, tínhamos aulas de catecismo com dona Ester, que nos ensinava, além do Pai-Nosso, os mandamentos e, às vezes, histórias bíblicas com intuito de nos explicar a vida inspirada em Cristo. Essas aulas de catecismos eram interessantes para mim porque eu gostava de ouvir aquelas histórias, participar da missa aos domingos, ler o folheto, não para o público, mas para mim mesma ou para acompanhar os passos da missa. Sair nesses dias, talvez tenham sido os únicos momentos de passear. A igreja ocupou um lugar muito significativo na minha experiência leitora, visto que o acesso a outros textos que não eram da escola, eu podia encontrá-los, o que contribuiu para fazer parte do meu repertório diante da escassez de livros na minha casa.

Em 1985, quando fui para a quinta série, no Colégio Municipal Oscar Pereira de Magalhães, foi um misto de felicidade aliado à timidez e à vergonha de cometer algum erro diante de professores e colegas de turma que eu ainda não os conhecia, principalmente por serem os filhos das pessoas da alta sociedade terranovense, já que havia o hábito de formar determinadas turmas por idade e posição social, no meu caso, foi apenas a idade. Por não ter escola da rede privada em Terra Nova, então, os filhos de famílias “abastadas” estudavam no mesmo colégio que as pessoas pobres, mas a organização das turmas privilegiava esse grupo, sempre usando critérios que contribuía para sustentar o racismo, as desigualdades sociais, econômicas, e, assim, a política dos privilégios seguia o seu curso firme e forte.

Quando recordo esses momentos, quero trazer para o centro que esse despertar não ocorreu naquele período. Hoje, enquanto professora negra, cursando o PROFLETRAS, consigo ter claramente essa consciência do racismo estrutural que existia a todo tempo em minha vida. Naquele período, eu só sabia que algo estava errado, mas não conseguia entender o quê, pois o sentimento de inferioridade me cercou ao longo de todo o meu cotidiano escolar. Algumas vezes, eu conseguia falar, tentar participar da aula e alguns professores, atentos às minhas notas, buscavam a minha participação. Reconheço, juntamente, com Souza que:

ser leitor branco difere de ser leitor negro, pois, para o negro, o modo de ser leitor inscreve-se em um duplo percurso, que não favorece a sustentação de sua identidade de leitor. Por um lado, tem-se a representação de que, como inferior e selvagem, ele precisa ser civilizado para poder ser leitor [...] (Souza, 2011, p. 40).

O lugar de pertencimento não era reconhecido por mim, ali, naquele espaço escolar, no entanto, eu sabia que precisava daquele lugar para me transformar, mudar a minha vida e de

minha família. Sempre carreguei em mim o desejo de ter uma vida digna, sem humilhações. A vontade de ter uma vida de conforto, respeito, sem medo de adentrar espaços sem ser julgada, vigiada, isso eu desejava muito. Havia, sim, muito desconforto em estar numa escola onde não me sentia representada, nem ouvida, apenas invisibilizada.

Apesar disso, havia momentos agradáveis, principalmente durante a leitura de outros textos, de novas histórias. Recordo-me de a professora Terezinha exigir, como uma nota da unidade, a leitura de um romance. Nunca esqueci da história de Hoshi, “O menino de olhos assustados”. Aquele foi o primeiro livro que havia lido completo, não eram mais trechos de histórias, agora tinha que ler para responder aquela ficha, mas também, a professora discutia com a turma sobre o enredo, o que mais chamava a nossa atenção no livro, ou seja, havia estratégias para ler o texto. Nas palavras de Isabel Solé (1998):

formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p.72).

Talvez, não tenha sido a melhor estratégia para gostarmos de ler, contudo, a experiência com o primeiro livro de literatura marcou o meu percurso de leitora, assim como, Estudante I e Estudante II que abordavam histórias de jovens brancos que vivenciaram diversos conflitos, fazendo-os mergulharem no mundo das drogas. Estes livros despertaram meu interesse pela literatura, mesmo tendo apenas personagens brancos. Aproveito para reforçar que não lembro de um livro em que retratasse histórias de personagens negras. Apesar disso, fui me acostumando com a cobrança de ter um livro como trabalho de uma das unidades do ano letivo, pelo menos, até o sétimo ano, isso fazia parte da aula da professora de Língua Portuguesa. Foi a melhor experiência escolar? Decerto não foi a melhor, mas sei que contribuiu para a minha construção leitora, esse descobrir das palavras não mais isoladas em letras, sílabas, palavras e frases, agora as narrativas traziam um sentido para a minha imaginação.

Segundo Cosson (2014, p. 16), “O dizer, o mundo (re)construído pela força da palavra, que a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita”. A constituição desse sujeito da escrita estava muito distante, pois os momentos de leitura de literatura em casa e na escola eram muito restritos, e a escrita, na maioria das vezes sem propósito, apenas para cumprir uma tarefa, obter uma nota, escrever sem sentido.

Nas palavras de Livia Natália (2020),

[...] escrever não é apenas articular palavras no papel, é inscrever traços da vida, investindo-se, enquanto sujeito, transformando a escrita no gesto que interrompe o livre fluxo da negação ou limitação de existências, tornando possíveis vidas, pensadas pela estrutura racialmente construída, como inviáveis (Natália, 2020, p. 209).

A mim, não foi oferecido esse investimento numa escrita sob a perspectiva do eu-sujeito com identidade construída, enquanto pessoa dona de suas ações, desejos e necessidades. Nesse ato de escrita ao qual me vejo imbricada, início uma desconstrução e construção de minha identidade de mulher negra que não havia despertado para tantas dores e silenciamentos. Como ser uma professora preocupada em trabalhar uma educação na perspectiva étnico-racial, sem ter vivenciado ao longo de meu percurso escolar essa experiência?

Em 2000, quando ingressei na rede estadual de ensino da Bahia e passei a lecionar em Salvador, no bairro de Mussurunga I, localizado na periferia da cidade, na escola Pinto de Aguiar, no início, nas turmas de Regularização do Fluxo e depois, alunos (as) do 7º ao 9º ano, tentava fazer um trabalho significativo em relação à leitura e escrita com os(as) estudantes, mas ainda eram muito rasas e não passavam pelas questões étnico-raciais.

Diante dessa percepção de que meu fazer pedagógico referente à leitura e à escrita eram superficiais, cada vez mais crescia a minha necessidade de participar de formação que me desse suporte para um trabalho significativo, por isso, quando a secretaria de educação abriu inscrição para o curso de formação Gestar, aproveitei a oportunidade e fiz a minha inscrição, participei da seleção e fui aprovada para atuar como formadora de Língua Portuguesa (LP) pelo Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), no período de 2004 a 2011, tanto no Gestar I (1ª a 4ª série), como no Gestar II (5ª a 8ª série).

Cabe salientar que de 2004 a 2011, meu trabalho no GESTAR como professora-formadora de LP contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que as discussões, oficinas e produções de materiais para a melhoria do trabalho em sala de aula com os professores(as) cursistas possibilitaram que eu pudesse aplicar a proposta em minhas turmas de 9º ano da rede municipal de ensino de Salvador–BA. Durante esse período, as minhas angústias em torno do trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura e produção escrita começam a ser amenizadas, pois a ênfase desse programa era desenvolver competências de ler, escrever e expressar-se oralmente, atentando para as condições de produção do texto como prática social.

O trabalho com professores/as da rede estadual do Ensino Fundamental I e II possibilitou refletir sobre a dificuldade que muitos deles apresentavam em ler os cadernos de Teoria e Prática (TP), essenciais para embasar as discussões nos encontros (oficinas). Não existia uma prática de leitura sistematizada por parte desses profissionais, daí a necessidade de

redimensionar algumas atividades na oficina para que o encontro de formação acontecesse de maneira significativa. Trabalhávamos diversas atividades de leitura, produção oral e escrita, vivenciando-as a partir das sugestões desses cadernos, e assim, planejarem suas aulas. Além disso, acompanhávamos, na escola, esse profissional a fim de subsidiá-lo nas possíveis intervenções referentes ao trabalho acerca do ensino de LP.

Era notável como a leitura ficava esquecida ou reduzida apenas à fragmentação do texto, ou seja, era uma leitura sem objetivos e estratégias definidas, apenas preocupada com a gramática normativa. Nessa ação de acompanhamento da prática dos professores, eu buscava planejar os encontros formativos à luz de autores como Ângela Kleiman, Irandé Antunes, Luís Antônio Marcuschi, Magda Soares, Sírio Possenti, dentre outros. O arcabouço teórico desses autores alargou minha formação docente e, de acordo com Kleiman (2005), contribuiu para a ampliação de práticas voltadas às competências leitoras e escritoras, bem como ao aprimoramento do trabalho com o texto de maneira coerente, no que diz respeito às condições de produção, gêneros discursivos e a construção do processo de letramento.

Concomitante ao trabalho de formadora, eu atuava, desde 2005, na rede municipal de Salvador como professora de Língua Portuguesa do Fundamental Anos Finais. A partir da experiência como formadora do Gestar, também me constituía no processo de formação e autoformação, buscando conduzir minhas aulas com novas estratégias, atentando não só para os aspectos linguísticos, mas também paralinguísticos, considerando diferentes formas de possibilitar o trabalho com o texto enquanto gênero discursivo. No entanto, ainda percebia faltar uma prática voltada para o ensino de literatura.

Retomar essas memórias de meu percurso formativo, só reafirma a necessidade de investimento em cursos de formação continuada em serviço, como contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como, o movimento de minha escrita na construção e reconstrução de minha práxis.

Apesar dessa experiência, ainda sentia necessidade de aprofundar meus estudos em relação ao letramento, à literatura e à produção textual, por isso, ainda persistiam algumas angústias referentes às minhas práticas em sala de aula, principalmente, hoje, com relação às questões raciais, ao apagamento da cultura do povo negro, em especial, ao silêncio existente na escola, em relação à literatura negra.

Diante disso, ao ingressar no PROFLETRAS, em 2022, minhas inquietações começaram a assumir um lugar de reflexões, pois ao mergulhar ainda mais nesse processo de letramento a partir das discussões e dos conhecimentos produzidos ao longo do curso, pude compreender e fortalecer meu fazer pedagógico à luz de teóricos que constituíram subsídio para

o meu percurso formativo. Além disso, principalmente, para atribuir sentido às minhas práticas metodológicas, que contribuam para a ampliação de competência leitora dos/as alunos/as e para o desenvolvimento de sua autonomia, de modo que possam posicionar-se diante de uma obra, questionando, construindo, desconstruindo discursos e expandindo sentidos.

Para tanto, tenho consciência de ser esse um processo lento e gradual, mas urgente, já que o papel da leitura de textos de literatura negra ainda está distante do que deveria ser considerado práxis dos estudos literários na escola, realidade que só tende a fortalecer questões referentes ao racismo, desigualdades de gênero, desconhecimento sobre a contribuição linguística e cultural desses textos para a construção de identidades, com vistas a promover um ensino significativo de literatura.

Das leituras sugeridas nas disciplinas do curso, das discussões provocadas no decorrer das aulas, bem como, referencial teórico acerca de minha pesquisa indicado por minha orientadora, certamente, contribuíram para que eu compreendesse que havia uma necessidade de trazer novas perspectivas para a minha sala de aula, fortalecendo o meu ideal de luta pela voz de pessoas negras oriundas de escolas da periferia, buscando estabelecer uma relação de variados textos com a realidade vivenciada pelos/as discentes.

Confesso que atuar 60 horas em sala de aula e fazer o Mestrado não foi fácil, visto que há um volume muito grande de leitura e de produção escrita para disciplinas em pouco tempo disponibilizados para quem tem uma carga horária extensa de trabalho. Apesar dessa condição, cada vez mais é perceptível a minha necessidade de estar inserida no processo de formação, principalmente, quando vejo que as discussões suscitadas durante o curso estavam intimamente ligadas à melhoria de minha prática em sala de aula.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, porém, é preciso políticas educacionais que assegurem aos professores o direito de ampliarem seus conhecimentos de forma a construir sua identidade pessoal e profissional. De acordo com Berkenbrock-Rosito (2010),

[...] o espaço político na formação é, por excelência, espaço de realização humana. Como sujeito aprendente, o professor deixa de ser apenas consumidor de teorias prontas e acabadas para tornar-se crítico, re-criador e produtor de teorias e outros produtos culturais que leva seus alunos a se desenvolverem também de forma crítica e criadora na contramão da divisão social do trabalho, em que uns pensam e outros fazem. Neste percurso, há a construção de sentidos diferentes dimensões da vida (Berkenbrock-Rosito, 2010, p. 20-21).

Assim, acredito que o processo de formação transforma a identidade pessoal e profissional, pois a história de vida, seus valores, necessidades, crenças religiosas e políticas acabam influenciando a forma de ensinar do professor, daí sua maneira de trabalhar está

interligada com sua maneira de ser, reinventando diferentes conhecimentos e saberes que lhe possibilitam atuar na sala de aula.

## 1.2 DOCÊNCIA – UMA TRAJETÓRIA SILENCIADA

Ao escolher o curso de magistério, busquei muito mais ter uma profissão que me possibilitasse conseguir um emprego, do que uma escolha por vocação, era muito mais pela necessidade de trabalhar. Um novo horizonte podia se abrir para mim, assim, eu acreditava. Só que, durante as aulas, era preciso falar, se posicionar, principalmente nas aulas de metodologia e prática de ensino. Já viu professora que não fala?

Ao longo do curso, quantas colegas negras tiveram suas falas silenciadas? Quantas abandonaram o curso por conta do discurso de professores que “pareciam” sentir prazer em aterrorizar? Falas do tipo: “Você tem certeza de que está no curso certo?”; “Minha filha, você quer que eu peça ao diretor para conseguir uma vaga no curso de administração?”; “Isso foi uma aula que você apresentou?”.

Hoje, percebo o discurso do colonizador, aquele que se colocava (e se coloca) no lugar de superior que amiudava cada vez mais a nossa existência: eram falas que atingiam muito mais as alunas negras. Afinal, não podia ter professora negra? Resolvi que aquelas falas não me atingiriam, por isso, resolvi enfrentá-las. Se eu já estudava, redobrei ainda mais o meu tempo para conseguir continuar, o que não ocorreu com algumas colegas que desistiram. Registro que não eram todos os professores, mas uma considerável parte deles. Havia, sim, os que nos incentivavam e, em seus discursos, mostravam possibilidades de seguirmos para cursar a universidade. Lembro-me da professora de História e do professor de Matemática que moravam em Feira de Santana e, envolvidos com atividades acadêmicas, sempre falavam da importância de seguirmos estudando, para além do magistério, era possível prestar vestibular, por exemplo, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Diante das violências sofridas e dos percalços impostos, eram poucas as pessoas negras que se encaminhavam a prestar o vestibular. Para mim, naquele momento, uma nova descoberta surgia, pois eu não sabia que eu podia seguir estudando, não tinha conhecimento de vestibular, de universidade, apenas concluir o magistério era o suficiente. Hoje, prezo ainda mais pelo cuidado com a minha fala em sala de aula, visto que, enquanto argumento de autoridade, posso exercer positivamente e/ou negativa, penso sempre nas minhas experiências passadas para que o ato de fala, tanto dos/as estudantes quanto o meu, sejam libertadores.

Daquela fala de meus professores, especialmente, de História e de Matemática, uma nova esperança acendeu em mim, era possível traçar novos caminhos, apesar das dificuldades que se apresentavam. Quando comecei o meu estágio supervisionado, surgiu a oportunidade de dar aula de reforço. Ao estagiar, na escola em que estudei o curso primário, encontrei minhas antigas professoras, quando uma delas fez-me a proposta de iniciar a docência e eu aceitei. Senti medo, mas comecei meu exercício de professora em uma turma multisseriada, aos 16 anos, e continuei até surgir outra oportunidade que fosse melhor.

Naquele período, dividia a turma com a professora, mas, depois que concluí o magistério, surgiu a oportunidade de assumir o trabalho sozinha. A proposta partiu de Ivone, minha primeira professora, a que me alfabetizou naquela casinha no quintal. Dessa vez, eu retornava para dar aula. Como já estava acostumada, passei a dar aula nos dois turnos, e, a partir desse meu primeiro emprego informal, em 1994, pude me inscrever para prestar o vestibular pela UEFS, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, e, no mesmo período, no concurso público para professor do magistério em minha cidade.

Eu não podia ter vivenciado tão grande alegria, pois fui aprovada nos dois concursos, e com isso, a esperança se fazia presente, pois eu poderia ter condições de me deslocar para estudar, já que passaria a ter o salário que pagaria minhas despesas mais urgentes.

No primeiro momento, parecia que tudo estava resolvido, mas esbarrei na dificuldade de ajustar meu turno de trabalho com o horário do curso, principalmente, porque eu trabalhava no distrito e os horários estavam chocando. Como resolver essa situação, já que privilégios eu nunca tive, ainda mais sendo negra, filha da lavadeira, a menina que passou no vestibular? De que forma a minha voz poderia ser ouvida? Lembro-me de que meu irmão mais velho me disse para eu desistir dessa coisa de universidade e segurar meu emprego porque era mais importante. Confesso que não pensei em desistir em momento algum, pois eu sabia que outras pessoas conseguiam estudar e organizar seus horários, por que comigo seria diferente?

Mas era diferente, eu era negra, não tinha status, por que conseguiria? Não foi fácil, mas consegui por intermédio da comadre de minha mãe que era diretora de escola e amiga da secretaria de educação do município. Assim, fui transferida para o ginásio para dar aula de Geografia no noturno.

Aceitei e comecei a lecionar sobre olhares de desconfiança da direção da escola que fazia questão de me deixar incomodada, envergonhada, com medo de estar fazendo tudo errado, visto que, a cada oportunidade, a diretora fazia questão de me falar que eu estava ali devido a um pedido da secretária, não era por conta de minha competência. Não sei se passava isso pelos

pensamentos dela, só sei que esse tipo de tratamento não acontecia com a professora branca, filha da professora da rede estadual ou com o filho da gerente financeira da prefeitura.

Por que comigo? Uma mulher negra, filha de lavadeira, não pode ser professora? Eu vivia o tempo todo o racismo cotidiano, mas não tinha consciência disso, apenas eu sentia.

Sobre o racismo cotidiano, Grada Kilomba (2019) diz que:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de cor não só como “Outra/o – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra” - seja a outra indesejada, a “outra” intrusa (...) -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido (Kilomba, 2019, p.78)

À medida que busco esses episódios em minha memória, tomo consciência de que apenas a minha cor era considerada, nada mais importava, as minhas ações como professora, nada importava, apenas esse corpo “outro”, e, assim, a supremacia branca exercia o seu poder hegemônico, e eu, uma professora, cursando uma universidade, nunca havia despertado para essa questão racial, sentia-me apenas impotente, humilhada.

Apesar de minhas conquistas, ao longo dessa vida marcada por invisibilidade, eu não sabia atribuir um nome para esse sentimento, e que, só agora, aos 48 anos, escrevendo meu memorial, a partir de tantas leituras e reflexões ao longo do Mestrado, eu consigo reconhecer que a minha tristeza se chamava racismo.

Naquele momento, a tomada de consciência me provocou a desconstruir determinados sentimentos, conceitos e atitudes e assim, a partir de minha escrivência trazer novos contornos para a minha narrativa, porque “eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (Kilomba, 2019, p. 28).

Aqui, eu posso escrever em primeira pessoa, a minha história, minha identidade não é descrita por outro, tampouco minhas experiências, a minha subjetividade. Eu sou sujeito da minha narrativa, isso porque a partir dela posso repensar a minha vida, e, enquanto professora, repensar minhas práticas, ressignificar minhas ações a fim de oportunizar meus alunos e minhas alunas a se sentirem sujeitos de suas vidas, terem suas vozes potencializadas para não se permitirem ser invisibilizados como fui ao longo de meu percurso escolar.

Durante os quatro anos em que estive na universidade, não foi muito diferente, eu ainda continuava um corpo deslocado, invisibilizado que para sair daquele lugar não era fácil, mas necessário. Percebi que ali, na academia, o discurso era sempre na perspectiva do outro, na

visão dominante eurocêntrica que “carrega consigo um ideal de ego branco de base colonial”. (Natália, 2020, p. 216).

Os estudos sobre a literatura e teoria literária apresentavam-se como uma reprodução de modelos distantes de minha realidade, valorizando conhecimentos que não eram oriundos de minha cultura, ou seja, projetos que exigissem uma postura dos/das professores/as mudanças de metodologias antirracistas numa formação étnico-racial.

Concluí a graduação em 2000 e, no mesmo ano, fiz especialização em Texto e Gramática, mesmo assim, a literatura escrita por pessoas negras continuava inexistente, caso estudasse, por exemplo, o Machado de Assis, nenhuma discussão trazia algo nessa ótica, enfim, seguíamos o projeto de apagamento da cultura do povo negro. Diante disso, como eu poderia ser uma professora de literatura na perspectiva étnico-racial nas minhas turmas de ensino médio e do magistério?

De 1995 a 2002, eu ainda trabalhava em Terra Nova como professora de Língua Portuguesa e Literatura, eu tentava trazer mais sentido para as estratégias de leitura dos textos, todavia, a prática enraizada dos modelos a que tive acesso ao longo de meus estudos não me possibilitava mudanças significativas, quando me via, estava replicando aquelas mesmas aulas das quais fui ensinada.

Quando aparecia personagem negra nos textos, sempre era de forma folclorizada, exotizada, animalésca, a exemplo de Monteiro Lobato, Aluísio de Azevedo, dentre outros, só ficou no meu imaginário essa representação de personagens, infelizmente, eu não conseguia estabelecer nenhuma conexão com os estereótipos propagados em função de sustentar essa hegemonia eurocêntrica. Conforme afirma Evaristo (2005) que,

[...] a literatura brasileira, desde a sua formação até a contemporaneidade, apresenta um discurso que insiste em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor (Evaristo, 2005, p. 52).

Eu não tenho lembranças de que algum professor ou professora tivesse falado das obras de escritores e escritoras negras durante minha passagem pela Educação Básica. Pelo contrário, a minha impressão era que havia desconhecimento por parte deles acerca dessa literatura e, assim, vi a minha formação sendo construída sobre a visão negativa das personagens negras. De acordo com Natália (2020, p. 215).

nosso corpo está aprisionado ao imaginário colonial branco, e nossa mente está permanentemente lesada por isso, vivendo com o trauma de ter um corpo errado, que vive em descompasso com aquilo que se crê ser o modelo, para nós impossível, ser

um sujeito ante o espelho. Somos fundamentalmente violados e alienados da posse de nossa leitura sobre.

É desse lugar que eu me constituía, enquanto professora que carregava marcas dessa cultura colonial, de um ensino centrado na branquitude que a academia, assim como a sociedade, ainda reproduz. Diante desse cenário, é imprescindível assumir uma atitude política, antirracista para um ensino decolonial, a começar pelo processo de formação docente sobre essa ótica, pelas escolhas e análises de material didático, construção de um currículo que promova a valorização da cultura étnico-racial utilizando estratégias que promovam uma autoimagem afirmativa dos/as discentes e docentes. Conforme afirma Sueli Carneiro (2005), no que diz respeito às dores e sofrimentos, a escola deve refletir para o fortalecimento de uma identidade racial:

[...] dores e sofrimentos se constituem numa sutura necessária à compreensão do que a escola deve refletir para a difícil tarefa de incorporar a “vivência negra” como elemento definidor de ações humanas, como estas postas em nossa sociedade, seja do ponto de vista político que envolve as representações como escopo de existência, seja pelo reconhecimento sobre o papel do fortalecimento da identidade racial como sendo a base de suas transformações (Carneiro, 2005, p. 2013).

Diante dessa afirmativa, a minha escrivivência permite olhar para minha construção identitária pessoal e profissional na tomada de consciência acerca de minha prática pedagógica para enxergar o quanto é necessária uma mudança, a começar pelo estudo de uma literatura de autoria negra feminina centrada nas necessidades da mulher negra que surge de uma subjetividade representativa de uma coletividade que deseja ser humanizada, que exige seu lugar de fala.

### 1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA – UMA TRAJETÓRIA POSSÍVEL

O processo de formação é imprescindível para uma prática pedagógica inclusiva que acolha a diversidade nos mais variados aspectos. Ao participar do processo de formação continuada em serviço, é possível buscar caminhos metodológicos que potencializem o nosso fazer, contudo, essa prática ainda exige atenção e estrutura que mobilizem e motivem o corpo docente para sua efetiva participação.

Sinto que ainda há um longo percurso a caminhar, principalmente, em relação à formação na perspectiva antirracista, para uma educação decolonial. Conforme afirma Silva (2020),

O conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum). (SILVA, 2020, p. 9. Grifos da autora).

É comum ainda na escola um trabalho muito artificial no que diz respeito às diretrizes para as pautas raciais, pois os projetos são pensados apenas para uma comemoração do Dia da Consciência Negra, com discussões rasas, no que diz respeito à construção de uma metodologia para as questões étnico-raciais, não há uma postura docente de atitude decolonial nos espaços da escola, tampouco nas formações propostas.

Lembro-me de ter participado de encontros de formação pelo Programa Protegendo Sonhos, oferecido pela Fundação Abrinq, em parceria com a secretaria municipal de educação (SMED), em que tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a literatura de Carolina Maria de Jesus, pela obra “O quarto de despejo: o diário de uma favelada. Ali, despertei para a necessidade de levar essa literatura para as minhas turmas de 9º ano, para que juntos, desenvolvêssemos um projeto em torno da vida e obra dessa escritora, tomando como base o letramento literário a partir da reflexão da escrita de uma mulher negra, catadora de lixo que tinha muitas “fomes”, dentre elas, a de escrever.

Partindo dessa perspectiva, elaborei com os/as estudantes um portfólio com as produções de textos dos alunos/as sobre a história de vida deles, seu lugar de fala, articulando a trechos do diário de Carolina que traziam em sua escrita uma literatura de denúncia, um fazer poético carregado de vozes. Voz da mulher negra, da favela, dos excluídos, de uma sociedade injusta e desigual.

Durante esse processo, foram discutidos em sala de aula os gêneros discursivos: diário, biografia, autobiografia, artigo de opinião e poema e, a partir de estratégias de leitura e condições de produção de escrita de formas contextualizadas, fomos buscando, os/as estudantes e eu, o quê, para quê, como e para quem, e essa experiência configurou-se de maneira significativa o meu “fazer” pedagógico e a aprendizagem dos atores que constituíam a sala de aula. Além da aprendizagem da produção de texto escrito, esse trabalho tanto visava despertar o gosto pela leitura de textos literários, principalmente de escritoras negras, quanto criar condições para que fosse discutido o protagonismo dessa mulher, sua condição, estereótipos, invisibilidade numa sociedade injusta e desigual.

Com a temática “Favela, o quarto de despejo de uma cidade”, organizei uma sequência didática acerca da leitura e produção escrita na perspectiva do letramento literário e como produto, fizemos uma instalação sobre a vida e obras de Carolina Maria de Jesus. Essa produção me garantiu o prêmio de Boas Práticas pela editora Moderna, além de participação do Seminário pelo Programa Protegendo Sonhos, Fundação Abrinq, cujo objetivo era socializar com professores e professoras de Vitória do Espírito Santo as produções referentes ao processo de leitura e produção escrita, desenvolvidas na Escola Municipal Clériston Andrade, situada no bairro de São Marcos, Salvador, Bahia, onde atuo nas turmas de 9º ano.

Figura 1: Finalizando a Instalação “ Favela, o quarto de despejo de uma cidade”



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 2: Aluna interpretando Carolina



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 3: Seminário de encerramento “Protegendo Sonhos”



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Diante desse trabalho, percebi possibilidades de desenvolver com minhas turmas, a escrita de mulheres negras, propondo reflexões sobre como essas personagens ganham voz, vez

e vida nas narrativas e como isso reflete nas vivências discentes de modo que possam também protagonizar as suas escritas.

Compreender qual o lugar da literatura na escola, em particular, a literatura negra de escritoras brasileiras, constitui-se de condição *sine qua non* para que eu possa desenvolver em minhas turmas aulas de leitura e produção escrita na perspectiva do letramento literário, possibilitando aos alunos e alunas serem protagonistas de suas próprias histórias.

Sobre o letramento literário, Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson afirmam que:

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011, p.103).

Ao assumir o trabalho com o texto literário na escola é preciso refletir sobre o processo de leitura e escrita com sentido, assumindo a linguagem como forma de interação humana, numa perspectiva dialógica na qual o sujeito realiza ações, age e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), exercendo assim a sua autonomia nesse processo e construindo os sentidos da linguagem escrita.

Diante dessa perspectiva, os letramentos de reexistência traduzem uma prática na qual a linguagem está longe de ser homogênea, pois se constitui culturalmente, trazendo marcas da heterogeneidade “e estão relacionadas aos papéis sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade” (Souza, 2011, p. 34). Essa autora afirma que

os letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (ibidem, p. 37).

Ao me debruçar sobre a literatura negra, por meio de um trabalho pedagógico, pretendo apresentar para as minhas turmas histórias ainda pouco contadas sobre a produção literária negra que ficou apagada e silenciada ao longo desses anos e, só agora cursando o Mestrado, sinto a necessidade de investigar sobre essa temática e, nesse sentido, o PROFLETRAS tem me oportunizado conhecer de maneira mais aprofundada aspectos teóricos que contribuem para a articulação desses estudos com minha prática em sala de aula.

Sinto que, ao me voltar para um trabalho na perspectiva antirracista, possibilitarei aos/as estudantes conhecerem e saberem da existência da produção cultural do povo negro, algo que eu não vivenciei na minha experiência de estudante dos anos iniciais até à universidade. Foi preciso investimento no meu processo de formação para tomar consciência do apagamento

dessa produção e dos caminhos metodológicos sustentados ao longo desses anos por “um currículo fechado que pouco atende as identidades, diferenças e experiências dos/as alunos/as, condicionando práticas escolares insuficientes para essas novas demandas”. (Emanuella de Souza, 2018, p.181-182).

A crença de que a escola tem a função apenas de transmitir conteúdos contribui para equívocos no ensino, perpetuando ideias de que é possível dar aulas desvinculadas da realidade social dos alunos, tornando uma prática pedagógica sem considerar as complexidades que envolvem a formação humana. Diante disso, vejo que o investimento na formação do professor é importante para o ressignificar da nossa prática, dando suporte teórico para ampliação dos conhecimentos acerca de temas referentes às questões de literatura negra, bem como dos processos políticos e históricos para construção identitária.

Ademais, colocar-me nesse processo de autorreflexão sobre a minha experiência de professora pesquisadora em formação permite um repensar sobre o meu lugar de mulher negra, cuja escrita revela minha subjetividade, mas que ressoa em tantas outras vozes de uma coletividade.

Concordo com Grada Kilomba (2019), quando traz sua escrita como reveladora de sua realidade a partir de sua subjetividade:

eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade. (Kilomba, 2019, p. 59).

Para mim, o meu lugar de escrita, que parte de uma escrevivência de quem sente e vive uma realidade a partir de meu próprio discurso e não do outro, uma escrita de uma mulher negra atravessada por diversos episódios de racismo, pode contribuir para o fortalecimento da memória coletiva, bem como de nossas experiências de luta, ampliando nossas ações com propostas no âmbito da escola para fortalecer a construção da identidade de nossos estudantes, respeitando suas vivências e assumindo o seu papel de protagonista de suas narrativas.

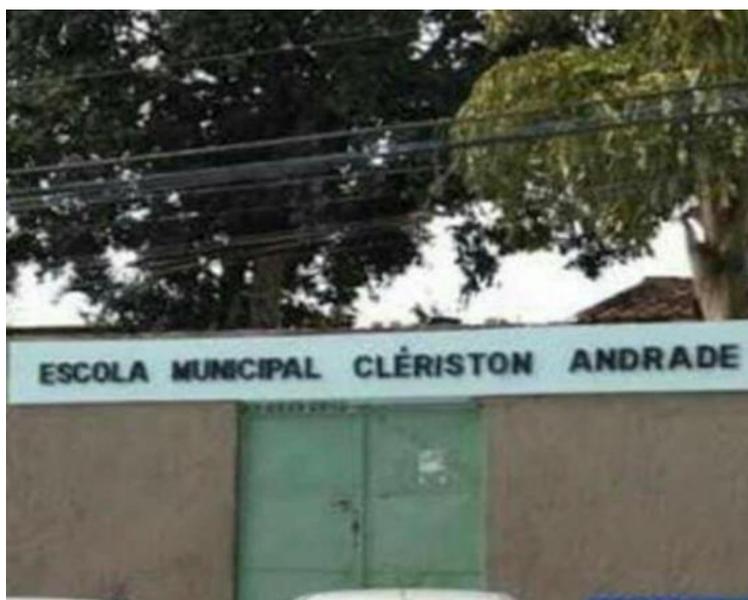
No exercício de escrita de minhas memórias, consigo enxergar na minha prática os acontecimentos que me atravessaram, transformar essa realidade que me afeta buscando reinterpretá-la é relevante, visto que a necessidade de repensar a minha prática pedagógica em torno de uma educação antirracista perpassa por esse espaço escolar, território onde a questão do fortalecimento de identidades precisa ser repensado.

#### 1.4 TERRITORIALIDADE: A ESCOLA, A DEMOLIÇÃO – UM NOVO ESPAÇO DE “PERTENCIMENTO”

São Marcos é um bairro, localizado na cidade de Salvador, na Bahia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria de Segurança Pública (SSP), divulgados no mapa da violência de bairro em bairro, pelo jornal Correio, em 2012, foi considerado um dos bairros mais perigosos de Salvador. Ficou entre os mais violentos em consequência da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano (com referência da ONU) ter alcançado o segundo nível mais negativo, com o indicativo de “61-90”, sendo um dos piores na lista.

Conforme os dados dos infográficos presentes no site Observatório Bairro Salvador,<sup>4</sup> em 2010, o bairro São Marcos contava com uma população total de 28.591 habitantes, a maioria se autodeclarou parda (51,57%) e preta (35,83%), do sexo feminino (52,40%) e se encontrava na faixa etária de 20 a 49 anos (51,96%). No que diz respeito aos domicílios, 6,42% dos responsáveis não eram alfabetizados e apesar de 49,2% estar na faixa de 0 a 1 salário-mínimo, a renda média dos responsáveis por domicílio no bairro era de R\$ 839,00. Já com relação à infraestrutura ofertada, 95,29% dos domicílios contavam com coleta de lixo, 99,41% com abastecimento de água e 81,82% com esgotamento sanitário.

Figura 4 – Escola Municipal Clériston Andrade (antes da demolição)



Fonte: Acervo pessoal da professora.

<sup>4</sup>Disponível em: <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/sao-marcos>.

Nesse contexto, situa-se a Escola Municipal Clériston Andrade, fundada em 1973 e ampliada em 1998. Atualmente, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais e na modalidade EJA.

Figura 5 - Demolição da Escola Municipal Clériston Andrade



Fonte: Betto Jr/Secom

Por apresentar diversos problemas estruturais, sempre houve a promessa de demolição para construção de um novo prédio que atendesse às necessidades da comunidade, contudo, esse projeto que deveria ser motivo de satisfação por todos/as, se transformou em grande preocupação, principalmente pelos pais/responsáveis dos/as discentes, professores/as, coordenadoras e gestores. Tal preocupação deve-se ao fato de que era preciso, enquanto durasse a construção, buscar um novo espaço escolar para acolher as pessoas pertencentes a essa unidade de ensino.

A comunidade que compõe a escola é constituída de pessoas carentes, em sua maioria negros e negras, famílias que sobrevivem com menos de um salário-mínimo e trabalham na informalidade. Vale registrar que as mulheres, em sua maioria, são mães “solos”, muitas engravidaram ainda na adolescência. O sustento familiar, muitas vezes, encontra-se na aposentadoria dos avós, cuja responsabilidade não é só financeira, mas também de cuidados com as crianças e adolescentes para que seus pais e mães possam trabalhar. Por conta dessa condição, muitos desses/as alunos/as também assumem desde cedo a responsabilidade de levar e buscar seus irmãos menores na escola de fundamental, anos iniciais e creches. Essa cena me remete ao pensamento de Souza porque ela afirma que,

ser de periferia significa encarar a discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade de desemprego, das drogas e da violência. Além disso, é explícita a importância da família para se sustentar diante das adversidades e, ao mesmo tempo, buscar saídas. (Souza, 2011, p.30, grifos da autora).

Ao longo desses 18 anos lecionando nessa escola, percebo que ainda estamos muito distantes de um trabalho na perspectiva do letramento racial crítico, pois a comunidade escolar parece não ter a consciência do que é ser pessoa negra, muitos nem se enxergam assim, seguem a sua dinâmica do cotidiano sem compreender questões atravessadas pelo racismo e o trabalho que é desenvolvido pela escola ainda não demonstra uma consistência que contribua para a construção de uma educação na perspectiva da lei 10639/03.

Muitos/as estudantes, talvez, por já terem cansado de resistir, são levados para outros caminhos, a exemplo do abandono aos estudos, visto que, a desigualdade, quer seja social, quer seja econômica, atravessa suas vidas a ponto de desistirem da escola, buscarem outras vias como gravidez na adolescência, trabalho informal, dentre outros meios que consideram possíveis para a sobrevivência. Uma minoria consegue construir outros projetos de vida e seguir existindo, resistindo e reexistindo, tendo em vista que a escola nem sempre consegue ajudar no fortalecimento de identidades diversas, potencializando essas vozes tão atravessadas por muitos episódios de violências. Em relação a esse cenário, Souza afirma que:

a escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. Porém, a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana, cujos corpos, os traços fenotípicos ainda são motivo de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. (Souza, 2011, p. 44)

Partindo dessa afirmação, percebo que a escola precisa investir em práticas pedagógicas voltadas à valorização das diferenças, pois ainda é perceptível que não há uma preocupação em torno dessas subjetividades nas histórias de vida dos sujeitos que estão inseridos nessa realidade, mesmo predominando pessoas negras, ainda fica de lado o cuidado com questões referentes ao preconceito e discriminação. Contudo, existem entre professores/as e a coordenação, um grupo que apresenta uma preocupação em organizar ações para minimizar essa situação.

Com relação à caracterização do bairro, este quase não oferece espaço de lazer, por isso, a quadra da escola era aberta à comunidade e o que deveria ser solução, acabava gerando outros problemas, dentre eles, o tráfico de drogas, realidade que traz uma identidade negativa para a

escola, pois os moradores acreditam que esse problema reside na instituição de ensino, por isso, criou-se “má fama”, equívocos e difamações acerca da instituição.

Apesar disso, é válido ressaltar que os responsáveis optam por matricular ou manter seus filhos na escola, visto que esta fica mais próxima às suas residências, não precisam pagar transporte, tampouco correr riscos de adentrar o território do “outro”, problemas de violências geradas por conta da guerra do tráfico, dentre outros aspectos que constituem a identidade dessa comunidade. Trazer à tona essa realidade, é necessário para compreendermos o quanto foi problematizador relocar a escola para outro bairro, no caso, Colina Azul, no prédio conhecido como Espaço Axé. Diante desse cenário, alguns pais buscaram outra escola para seus filhos e entre aqueles que resolveram manter os/as filhos/as, muitos enfrentaram dificuldades devido aos relatos citados anteriormente.

Quanto ao novo espaço, é possível afirmar que o processo de adaptação foi complexo, visto que o local considerado Escola Municipal Clériston Andrade, há algum tempo era conhecido como uma espécie de clube de festas, que atendia a moradores da redondeza. Portanto, é possível compreender que a adequação para escola culminou numa instalação de diversas salas feitas com placas, péssima acústica, tamanho reduzido, não existe área de lazer nem quadra de esporte, dentre outros.

A esperança de que as obras de construção fossem concluídas no prazo estipulado pela prefeitura foi a cada dia desanimando toda a comunidade escolar, principalmente, nós, professores/as e alunos/as, que passamos a maioria do tempo nas salas de aula com tanta infiltração, espaço reduzido, poeira no piso, inclusive, no subterrâneo que ficou conhecido como “porão”, pois ficávamos longe da principal área, o local era sem muita luz, gradeado, sem ventilação, além de outros fatores que contribuíram para vários problemas de saúde emocional e respiratória que afetaram a vida de muitas pessoas.

Por conta dessas questões, precisei me afastar durante 90 dias, já que tive uma crise de ansiedade a ponto de não ter condição para continuar em sala de aula. Infelizmente, durante esse período, minhas turmas foram prejudicadas porque não havia nenhum professor disponibilizado pela SMED para assumir a minha função, algo que me impediu de aplicar o meu projeto de intervenção, sem contar que o Comitê de Ética só aprovou meu projeto em novembro de 2023, o que se tornou inviável por ser final de trabalhos na III unidade, conclusão do ano letivo.

Partindo desse contexto desafiador, onde se localizava temporariamente nossa unidade escolar, percebi que o ambiente interferiu no processo de ensino aprendizagem, visto que, nossas ações ficaram muito limitadas a várias ocorrências de suspensão de aula, adoecimentos,

muita agressividade entre os/as alunos/as. Tudo isso ficou muito mais latente e as relações interpessoais mais fragilizadas, levando-nos a observar que um “lugar pode ser um território num momento e não (ser) em outro, e um território (territorialidade) pode criar um lugar onde não existe antes” (Coelho Neto, 2016, p.18 e 19).

A partir desse conceito, compreende-se que as pessoas procuram dar sentido ao lugar, tentando construir formas identitárias e relações sociais de “poder” a fim de organizar-se dentro dessa realidade que se apresenta, no entanto, a dinâmica de deslocamento não foi fácil para a maioria dos/as alunos/as, tampouco o processo de adaptação, o que prejudicou na questão de pertencimento desse território. Segundo Coelho Neto, a territorialidade pode ser considerada uma potente estratégia de ação dos grupos sociais, objeto de nossa reflexão, por ser acionada como mecanismo de organização, de luta, de empoderamento e de afirmação. Para tanto, é preciso que os grupos pertencentes a esse espaço exerçam o papel de cidadão, estabelecendo relações de poder e identidade no contexto em que está inserido (Coelho Neto, 2016, p. 26).

Em relação a esse pensamento, Haesbaert (2007) afirma que:

território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. (Haesbaert, 2007, p. 20)

Diante dessa afirmação, é possível perceber que os sentidos vivenciados pelos grupos pertencentes à Escola Municipal Clériston Andrade apresentam-se complexos, visto que a ideia de “poder” se desvincula nesse novo espaço. Sendo assim, apropriar-se desse local demanda tempo de adaptação acerca das transformações pelas quais a comunidade passa. Assim, inicia-se novo processo de tentativa de pertencimento, contudo, esse sentimento de pertença configura-se como um percurso longo, ainda muito distante.

Por mais que busquemos estratégias para ressignificar o ensino, vemos que a interferência desse espaço impactou negativamente na aprendizagem dos discentes, por isso, a relevância de buscarmos estratégias para planejar ações que ressignifiquem nosso trabalho torna-se necessária. No entanto, percebi que as relações interpessoais e intrapessoais de certa forma, interferiram nesse processo.

Além disso, por conta do deslocamento, muitos/as alunos/as não estavam frequentando regularmente as aulas, isto porque a escola ficava muito longe das residências, sem contar que muitos familiares precisavam sair muito cedo para trabalhar e não tendo como levar seus filhos/as até a escola. Portanto, construir um pertencimento nesse novo território tem demandado muito esforço por parte da comunidade escolar, por serem diversas questões em

torno dessa nova realidade que já tem duração de dois anos, sem a certeza de quando voltaremos para o nosso espaço de origem. Enquanto a escola nova não é entregue, seguimos buscando dar sentido ao nosso “fazer” nesse território desafiador, porém, importante, pois nele vidas circulam, compartilham saberes, fazeres, ideias, sentimentos, identidades.

A dinâmica do cotidiano da escola exige do professor um olhar sensível e atento, bem como flexibilidade para lidar com as adversidades. Assim, me vi nesse processo, pois meu projeto de intervenção foi organizado e planejado para ser aplicado numa turma de 9º ano, já que trabalhava com esse público há mais de 10 anos, nessa escola. No entanto, houve a necessidade de reestruturar as turmas, por isso, precisei assumir o 6º ano do turno matutino.

Diante disso, foi necessário que eu replanejasse minhas ações, selecionasse novos títulos de literatura negra das escritoras com as quais pretendo trabalhar nas oficinas, a fim de atender a esse novo público. Ademais, turmas de 6º ano exige uma disponibilidade de nós, professores/as para lidarmos com diversas questões referentes a um novo modelo de aulas porque são mais professores/as e diversas disciplinas, além de orientá-los/as na nova rotina, muitos/as alunos/as, após o período pandêmico, têm apresentado dificuldades em interagir com colegas e professores/as, alguns apresentam crises de ansiedade, dentre outros aspectos emocionais.

Para além dessas questões, as turmas são compostas de alunos/as novos/as, com idade/série adequadas, no entanto, há também alunos/as repetindo o 6º ano e com muita dificuldade de leitura e escrita, alguns, inclusive, ainda não são alfabetizados.

Diante dessa demanda é preciso um olhar ainda mais cuidadoso, porque nos sentimos desamparados sem nenhum suporte para lidarmos com questões adversas com um público tão carente de tantas coisas, quanto mais sendo negligenciado por um sistema que está mais preocupado com números de aprovação do que a aprendizagem significativa, como a ampliação dos letramentos, dentre outros conhecimentos do currículo escolar.

Nesse contexto, novos desafios surgem e fazem parte de meu fazer pedagógico, apesar das dificuldades apresentadas, sei que não tem sido fácil, mas sigo tentando construir uma práxis que contribua para a formação cidadã dos/as alunos/as.

## 2. LITERATURA NEGRA E FORMAÇÃO LEITORA

O estudo de literatura na escola pública, geralmente, esteve atrelado a trechos de obras nos livros didáticos associados às escolas literárias, além de exercícios sobre as características do período e seus respectivos escritores, isso em se tratando de ensino médio.

Ainda perdura um currículo baseado numa escrita literária, em sua maioria, de homens brancos, pertencentes à classe média, que escrevem para um público que não condiz com a realidade de nossas escolas, trazendo temáticas distantes da realidade desses/as estudantes, de maioria negra, que residem na periferia e que muitas vezes carregam o peso do racismo cotidianamente.

Dessa falta de representatividade na literatura, constrói-se o silenciamento de uma coletividade, em particular, o povo negro que quer ser negro, deseja ter sua voz ecoando nas produções literárias, no entanto, pesquisas revelam uma maneira perversa de sustentar esse silenciamento, conforme demonstra Regina Dalcastagnè (2003):

o silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes (Dalcastagnè, 2003, p. 15).

Para quem interessa uma literatura que invisibiliza corpos negros, sobrepondo suas vozes? Sobre essa questão, Regina Dalcastagnè (20023) traz dados relevantes sobre a cor das personagens nos romances brasileiros, revelando assim, uma política de sustentação de estereótipos negativos de personagens negras, bem como seu lugar de subalternidade e invisibilidade. Essa autora explica que,

a personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria seguinte (negros). Em 56,6% dos romances, não há nenhuma personagem não-branca importante. Em apenas 1,6%, não há nenhuma personagem branca. (Dalcastagnè, 2003, p.43).

Os dados só reafirmam a necessidade de uma literatura antirracista que respeite a cultura, a história do povo negro que não vê sua identidade, ali, representada. Há uma luta contra hegemônica na busca por uma democracia racial verdadeira. Sobre isto, podemos dizer que coube aos idealizadores dos Cadernos Negros o protagonismo de concretizarem, por meio de um projeto de identidade negra a partir da literatura, uma nova forma de pensar e dizer sobre o povo negro e suas produções. A partir daí, ampliou-se em território nacional, o repertório de

escritores/as e poetas negros/as interessados em construir uma política de valorização da produção literária negra, cujos pressupostos teóricos e didáticos caminhem para um viés antirracista.

Apesar desse avanço, vemos ainda, em materiais didáticos a questão racial sobre o prisma de autores brancos numa construção de reducionismo da diversidade de luta do povo negro por liberdade, dignidade, de apagamento do seu discurso, a exemplo do que ocorre na literatura de Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis, dentre outros que estiveram produzindo conhecimento, cultura.

Diante desse cenário, a relevância de se construir uma produção literária de escritores/as negros/as partir de sua própria voz, como possibilidade de romper com a discriminação que atravessa uma coletividade, inclusive o racismo entranhado na literatura, me permite trazer Cuti (2010) para essa discussão porque ele afirma que:

a literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negros-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado (Cuti, 2010, p.13).

Assim, uma das formas de resistência contra o apagamento da história do povo negro é com a escrita literária tendo o/a negro/a como o sujeito de suas narrativas, construídas a partir de sua subjetividade. Na recusa de uma literatura que nega as questões de discriminação racial, surge uma vertente negra de literatura brasileira, no entanto, o conceito de literatura afro-brasileira comporta muitas tensões, embates e negociações, bem como várias nomenclaturas, definições e ideologias relacionadas a essa temática. Diante disso, Conceição Evaristo explica que:

nomear o que seria literatura afro-brasileira e quais seriam os seus produtores é uma questão que tem suscitado reflexões diversas. Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileira. Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira. (Evaristo, 2009, p.17)

Ainda em relação aos sentidos envolvidos no conceito do termo literatura afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte, no artigo intitulado Literatura afro-brasileira: um conceito em construção (2008), questiona quais fatores diferenciam a escrita afro-brasileira da escrita brasileira. Para o pesquisador, cinco são os fatores que a diferenciam, a saber: a temática na esteira de reflexões trazidas por Ianni (1988) sendo que o “negro” é visto num plano do universo

humano, social, cultural e artístico que alimenta essa literatura; a autoria cuja escrita é proveniente de autor afro-brasileiro, entendendo que essa expressão abarca individualidades oriundas do processo miscigenador; o ponto de vista, que para além de ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema, é preciso assumir uma visão de mundo identificada com a história, cultura e toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

Além disso, o componente linguagem constitui uma especificidade discursiva caracterizada pela expressão de ritmos e significados novos, bem como um vocabulário pertencente às práticas linguísticas provenientes de África e inserida no processo dessa cultura em curso no Brasil. E por último, aponta “para a afirmação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura, conforme afirma Duarte (2008, p.12).

Diante das variadas acepções para o termo, optei por assumir a literatura negro-brasileira defendida por Cuti, visto que a preocupação com a reconstrução de um “eu” coletivo que teve sua humanidade destruída pela escravização e o racismo, pode ter sua voz fortalecida e ouvida, um sujeito de seu próprio discurso porque segundo esse autor:

ainda que a dimensão da literatura negro-brasileira não se reduza à primeira pessoa do discurso ou ao “eu” lírico, são dimensões que primeiro traçam os caminhos de uma identidade, pois ao deslocar o foco da visão/emanação do discurso oferecem ao leitor, explicitamente, a gigantesca tarefa da reconstrução de um “eu” coletivo que teve a sua humanidade estilhaçada pela escravização e pelo racismo. Por isso, dizer-se negro e posicionar-se como tal no âmbito do texto é importante no contexto da literatura brasileira (Cuti, 2010, p.70-71).

Partindo da perspectiva de uma consciência antirracista, há necessidade de potencializar as práticas de leitura de literatura negra de escritores/as negro-brasileiras que carregam as marcas do domínio do discurso da branquitude com vistas a traçar novos saberes e dizeres sobre a diversidade de identidades negras. Na ótica de Priscila Elisabete da Silva (2020, p. 27-28):

a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não-brancos. [...] [A]presenta-se como norma, ao mesmo tempo, em que como identidade neutra [...].” Nesse sentido, interessa-nos, para além de reivindicar uma negritude – uma condição negra na literatura –, reconhecer criticamente a branquitude quase que inerente à construção do campo literário brasileiro estabelecido. (Silva, 2017, *apud* Maringolo; Marra, 2020, p.17)

É de suma importância, reivindicar o lugar do discurso marcado pelo ponto de vista étnico-racial, bem como, a luta contra a exploração social em todos os níveis a fim de romper com o processo de alienação provocado pelo racismo.

Dessa forma, Souza (2011) contribui significativamente para essa discussão quando afirma que:

em razão dos lugares sociais ocupados ou dados a ocupar na sociedade, os efeitos perversos da escravização se estendem aos modos socioculturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como os sentidos dessas práticas para brancos e negros, mesmo tanto tempo após a abolição da escravatura. (Souza, 2011,p.38).

A partir da literatura negra podemos reivindicar um lugar que não seja do silêncio, um lugar de apenas ouvir ou somente repetir, além disso, “falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido, também” (Cutti, 2010, p. 47).

Dessa perspectiva, enxergo, hoje, a minha sala de aula como um espaço de empoderamento onde os/as alunos/as podem ser ouvidos e onde sua voz não será silenciada. Nesse espaço, podem construir suas subjetividades, podem ter acesso às produções literárias de pessoas negras e podem assumir o seu protagonismo diante das lutas travadas neste sistema capitalista e racista que construiu uma política de silenciamento e apagamento de nossa história.

## 2.1 A LITERATURA E A ESCOLA – ROTA POSSÍVEL?

Durante esses anos de ensino, a literatura, especificamente, no Ensino Médio, apresentou-se como um desafio em minha prática pedagógica, pois, enquanto aula, retratava um estudo compartimentado, voltada às características do contexto histórico e do período literário, dentre outros. Em relação ao Ensino Fundamental - Anos Finais, a tendência era o ensino tornar-se ainda mais sem sentido, porque não havia uma organização pedagógica que priorizasse o estudo literário, resumindo-se: o ensino era voltado à leitura de textos que apareciam no livro didático, seguido de exercícios sobre o gênero textual, a temática e questões de gramática.

Decerto que essa forma de levar a literatura para a sala de aula não despertava nenhum interesse na classe, quanto mais o entendimento do papel da literatura para além das aulas. Tudo isso, soava como um incômodo, já que eu sabia que aquela forma não era a mais significativa para estudar a literatura. Para dialogar com minha experiência, trago Luciene Azevedo (2018) porque ela ressalta que,

os futuros professores afirmam é que a experiência como alunos do ensino fundamental, principalmente no ensino médio, deu-lhes uma ideia da literatura como um conjunto enfadonho de nomes de autores, datas, características de períodos literários e pouca ou quase nenhuma experiência de leitura dos próprios textos apresentados a eles como literários. (Azevedo, 2018, p. 186).

Ainda perdura o ensino de literatura sem propósitos definidos, bem como a perspectiva dos cânones, ou seja, uma escrita hegemônica e eurocentrada, de sujeitos sociais privilegiados,

seguida pela maioria das escolas, ancorada em estratégias de leitura que não contribuem para o interesse do/a estudante tampouco ajuda para sua formação leitora. Nas palavras de Dalvi e Rezende (2010, p.111), “talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”.

Percebe-se que o ensino da literatura assume funções outras que não a de fruição, reflexão, nesse sentido, deixando de cumprir seu papel de por meio da linguagem carregar consigo a força humanizadora, no entanto, vemos ainda uma literatura do ponto de vista branco, de personagens negras estereotipadas, folclorizada e carregadas de elementos que reafirmam estigmas raciais, assegurando a hegemonia de uma literatura eurocêntrica.

Em seu artigo intitulado “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, Conceição Evaristo traz várias personagens negras como figuras estereotipadas, no lugar de inferioridade, como podemos perceber em:

Mulheres infecundas e, portanto, perigosas, como Bertoleza, sempre animalizada no interior da narrativa e que morre focinhando, ou como Rita Baiana, marcada por uma sexualidade perigosa, que macula a família portuguesa, ambas personagens da obra *O cortiço* (1980), de Aloísio de Azevedo. (Evaristo, 2009, p. 24)

Ainda sobre a exclusão de pessoas negras nas produções literárias, Regina Dalcastagnè afirma que:

Afinal, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções estão excluídas de antemão. (Dalcastagnè, 2012, p. 16).

Partindo dessa perspectiva, ainda é muito presente nos espaços escolares o discurso silenciado da literatura negra, carregada de invisibilidade, subalternidade, produzido por escritores/as brancos/as esvaziado de subjetividade, contribuindo, assim, para o apagamento da história do povo negro. Por outro lado, existem vozes comprometidas com as questões raciais, numa abordagem crítica, respeitando a diversidade e a subjetividade do sujeito, uma literatura afro-brasileira que busca seu protagonismo, a partir das vozes enunciantes de suas próprias histórias.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, oficializou-se o ensino de literatura afro-brasileira nas salas de aulas sobre diferentes perspectivas, contribuindo para um currículo amplo com abordagem crítica a fim de valorizar a identidade e cultura do povo negro e possibilitando um trabalho de pertencimento, evitando, dessa forma, o apagamento de sua história.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004),

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (Brasil, 2004, p.15).

A referida Lei propõe o combate ao racismo e à discriminação de qualquer natureza. Enfatiza a necessidade de reeducar para as relações étnico-raciais e coloca a escola como uma grande responsável no cumprimento dessa tarefa. No entanto, sua promulgação não garantiu que as práticas de sala de aula caminhassem na perspectiva de um ensino étnico-racial. Ainda vemos uma escola que sente dificuldades em desenvolver uma política pedagógica nessa perspectiva. Nesse sentido, vejo que a necessidade de formação nesse âmbito é urgente, visto que, há um desejo de avançarmos no ensino para a diversidade.

O investimento nesse aspecto nos ajuda a conhecer com profundidade sobre a educação para as relações étnico-raciais a fim de definirmos quais ações precisam ser planejadas com intuito de construir um plano de ação conforme o contexto da escola, das necessidades da instituição articulando ao fazer pedagógico dos/as professores/as.

Rildo Cosson (2014, p. 17) diz que para a literatura cumprir seu papel humanizador, e aqui lemos humanizador como um artefato que envolve a valorização da vida de todas as pessoas, “é preciso mudar os rumos de sua escolarização, promovendo o letramento literário”. Para tanto, é preciso compreender que o problema reside na forma equivocada como se desenvolve essa didatização da literatura.

No ponto de vista de Vicent Jouve (2012, 2012, p.35) o/a professor/a deve entender a literatura “como uma prática humana (empreendimento cognitivo) e decidir que obras de arte representam um interesse (empreendimento avaliatório) são dois processos independentes”. Assim sendo, é possível afirmar que os propósitos a serem planejados em torno do ensino da literatura não estão bem delineados, pois o seu lugar ainda não foi encontrado, na maioria das vezes, escolhe-se um texto de determinado autor do cânone literário e usa-o para o estudo do gênero, interpretação de texto, exceto para o letramento literário.

Ainda sobre os cânones, Graça Paulino ressalta que,

o tratar dos cânones escolares, tento caracterizar práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-los para “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones escolares derivam

de uma formação que não Formação de leitores: a questão dos cânones literários desenvolveu a cidadania literariamente letrada, defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita “juvenil”. (Paulino, 2004, p. 53-54. Grifos da autora.)

Percebo uma espécie de conflito em torno do ensino de literatura na perspectiva da formação leitora dos alunos, conforme menciona Graça Paulino, pois o/a professor/a se vê imbricado num processo que nem ele mesmo tem assegurada a sua formação literária, como, então, formar alunos/as leitores(as)? Daí, um ensino centrado no preenchimento de fichas, estudo de períodos literários, dentre outros, que não asseguram o letramento literário.

Dessa forma, a aula de leitura de literatura fica comprometida, pois se resume a artificialidade da língua, compartimentando o ensino de língua e de literatura centrado no/a professor/a e o/a aluno/a exercendo o papel daquele que recebe informações sustentadas nesse modelo de literatura cuja função é utilitária. Segundo Teresa Collomer (2007),

Talvez o principal problema do modelo de “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com a leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. Pode-se pensar que a suposição de que ler é algo gratuito, mistura-se, talvez paradoxalmente, com a ideia humanista da leitura; mas é evidente que se situamos a justificativa escolar da leitura no prazer, alguns efeitos perversos se produzem; por exemplo, a ideia de que “a literatura”, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio. Ou então produz-se um afastamento, mais legítimo e radical, por parte dos alunos de famílias pouco leitoras, que não percebem, na literatura, nenhuma utilidade social e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal. (Collomer, 2007, p. 43. Grifos da autora.)

Sabemos que muitos/as alunos/as se divertem lendo outros textos sem necessariamente pertencerem ao campo literário, logo, o prazer acontece, daí a necessidade de a escola investir no ensino da leitura que seja produtivo para o leitor.

A questão do prazer da leitura associada à escola tem trazido distanciamento dos/as estudantes por associarem à obrigatoriedade, resumindo-se ao utilitário. Muitas vezes, o que a escola legitima como o modelo adequado de leitura não está aproximando o/a aluno/a dessa atividade, mais do que isso, as práticas docentes devem perpassar a questão das escolhas pela escola ou simplesmente estimulá-la.

Saber sugerir livros que atendam às necessidades reais do/a estudante, ajudando-lhe de forma contínua, com intervenções que façam sentido, uma leitura desvinculada de modelos eurocêntricos, priorizando o processo de mediação a fim de contribuir no processo de construção de sentidos do texto. Ainda de acordo com Collomer (2007),

a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se avaliar. Não sua intimidade, seus gestos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório. (Collomer, 2007, p.45).

Infelizmente, durante a minha experiência leitora, o texto sempre esteve associado a realizar uma tarefa e, assim, enquanto me constituía professora, fui replicando os modelos de minhas professoras e professores, mesmo sentindo que aquele não era o melhor caminho, por isso, a inquietude sempre me fez buscar outras possibilidades de lidar com as atividades de leitura. O processo de formação tem me ajudado a compreender os objetivos de leitura, outras possibilidades de conduzir o texto literário, estratégias para construção de sentido da leitura.

A aula de literatura precisa ocupar o espaço onde se questiona, dialoga e desenvolve a subjetividade, a conexão do texto com o mundo do leitor. O ensino deveria voltar-se para atividades que favoreçam o interesse pessoal, ou seja, oferecer um tempo de prática de leitura na sala de aula ou na biblioteca escolar para o exercício de habilidades de leitura pelo estudante com mediação do/a professor/a, assim, no ambiente escolar é que a literatura deve ser explorada adequadamente a fim de que o aluno possa compreendê-la não como obrigação, mas possibilidade de ampliação de seu repertório e saber usá-lo nos diversos espaços de sua vida.

Cosson (2014, p.27) afirma que, “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, ao se fazer a passagem de sentido entre um e outro”. A leitura literária deve adentrar a escola não somente para ler melhor, possibilitando a criação do hábito de leitura ou ler por prazer, mais do que isso, dar condições de conhecer e articular com competência as diversas linguagens para a formação de leitores autocríticos.

É preciso formar leitores que consigam fazer suas escolhas textuais, saibam utilizar estratégias que lhe conduzam a reconhecer marcas linguísticas que lhe ajudem a construir os sentidos do texto, sua subjetividade, fazendo relação dessas leituras com à sua vida. Caso não ocorra esse pacto de leitura entre o leitor e o texto, certamente, modos escolares de ler o texto para fins de exercício de gramática, leitura de textos básicos que atendam às necessidades diárias.

A formação do leitor literário perpassa pela formação do/a professor/a para utilizar diversas estratégias dentro de seu planejamento que lhe deem condições de organizar suas aulas com vistas ao desenvolvimento de competência leitora de seus discentes. Conforme assegura Graça Paulino (2004, p. 56) sobre essa condição:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 2004, p. 56).

Concordo com Graça Paulino quanto à formação de um leitor literário que tenha autonomia para fazer suas escolhas de leitura e estratégias de construção de sentido do texto numa relação dialógica, contudo, essa construção não ocorre sozinha, de forma independente, ao contrário, o papel do/a professor/a como mediador/a desse processo contribuirá significativamente para essa formação do/a leitor/a literário/a.

Vale ressaltar que para concretização desse processo, o/a professor/a precisa ter conhecimentos acerca do texto literário, ser um/a leitor/a desse tipo de texto, além de uma concepção de leitura que privilegie os sentidos do texto numa perspectiva dialógica.

## 2.2 LITERATURA NEGRA – COMPROMISSO ANTIRRACISTA

O estudo da literatura produzido por autores/as negros/as, sempre foi ocultado e invisibilizado, em minha vida, tanto em relação ao meu percurso estudantil, quanto ao profissional. O despertar para essa temática deu-se sutilmente, quase imperceptível, quando se iniciaram, nas formações de qualificação profissional, as discussões acerca da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Mesmo participando desses encontros e planejando com meus pares ações para trabalhar com essas diretrizes, ainda era muito frágil o trabalho desenvolvido na escola, pois se resumia ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, com poucas reflexões e muita folclorização em torno da história do povo negro.

Isso tudo sem dar ênfase ao estudo da literatura negra nas minhas turmas que, geralmente, eram de 9º ano. Das escolhas que eu fazia dos textos para serem desenvolvidas atividades de leitura, a abordagem estava atrelada à literatura do cânone branco, masculino, grupo economicamente privilegiado que sempre ocupa o centro das aulas.

Aliado a esse aspecto, os textos sempre partiam de livros didáticos, os quais pouco apareciam escritores/as negros/as com narrativas sempre ligadas ao escravismo, e, assumo que não existia de minha parte uma preocupação em selecionar obras que privilegiassem esses/as

autores/as e personagens sobre outra ótica que não fosse a do subalternizado, isso inconscientemente.

Uma espécie de adormecimento rondava a minha ação pedagógica, fruto dessa educação de base colonialista, pensada sempre em invisibilizar as pessoas negras. Uma prática pedagógica centrada numa única forma de conhecimento, com suas nuances, construindo o que Chimamanda Adichie (2012) atribuiu de “O perigo de uma história única”.

Ainda sobre a colonialidade que construiu a imagem do subalternizado, Oliveira e Candau afirmam que:

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Para que eu pudesse sair dessa inércia, da percepção dessa invisibilidade e subalternização imposta pelo colonialismo, foi preciso muitos anos de formação continuada, e, mesmo assim, dessas, poucas foram as que priorizaram uma educação antirracista. Há, conforme os dizeres de Candau (2010), a naturalização de um ideal europeu, a subalternização das epistemologias negras e o apagamento de processos históricos que nos impõem, empurrando-nos às margens da produção do conhecimento.

No ensino fundamental, anos finais, a leitura de textos literários sempre esteve vinculada aos textos de escritores/as que fazem parte da literatura canônica, clássicos como Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Pedro Bandeira, Cecília Meireles, Cora Coralina, Clarice Lispector, dentre tantos escritores/as que compunham a literatura de base eurocêntrica das escolas brasileiras.

O despertar para uma literatura de escritores/as negros/as em minha vida, só aconteceria com a minha participação no projeto “Protegendo sonhos” da Fundação Abrinq, quando passei a tomar conhecimento da escritora Carolina Maria de Jesus em “O quarto de despejo”, conforme mencionei em passagem anterior neste memorial. Ali, meu estado de adormecimento passa a dar vez e voz a um novo olhar para as minhas atividades de leitura.

Dali, iniciava-se uma nova forma de enxergar o mundo, de compreender os meus anseios, novas leituras e necessidade de transformação de minha vida pessoal e profissional. Comecei a pensar nas problemáticas instauradas na escola onde leciono há quase 18 anos, do

quanto de racismo a nossa comunidade estava carregada, nossos alunos silenciados sem nenhuma representatividade.

Hoje, penso, o quanto de “falta” esteve presente em minhas ações pedagógicas e o quanto nossos/as alunos/as seguem num corpo invisibilizado, adormecido e silenciado por falta de ações políticas educacionais efetivas que contribuam para a construção identitária desses/as discentes. Dessas “faltas”, comecei a repensar a minha trajetória de professora negra que, num ato de resistência, começou a buscar novos olhares para o estudo de literatura. Do ser que ainda não é para o ser o que quer ser (Edimilson de Almeida Pereira, 2010).

A partir daí, comecei a compreender que não era só listar conteúdo para trabalhar os textos com temática antirracista superficialmente, mais do que isso, era preciso mudança de atitude em relação às questões de racismo porque conforme afirma Souza:

As diferenças, são então vistas como desigualdades, inferioridade, “algo ruim”, ameaça, é necessário então trabalhar com as diferenças através de diversas lógicas, perspectivas e olhares, para que não haja a concentração de um modelo padrão e homogeneizante. É imprescindível fugir dessas práticas que homogeneizam e potencializar a inclusão, o acolhimento, a discussão e a desmitificação dos discursos /atitudes estereotipadas e discriminatórias, para então decidirmos de maneira reflexiva e coerente o que ensinar e como ensinar aos alunos(as), principalmente aqueles de grupos sociais oprimidos. (Souza, 2018, p. 188).

Assim, compreender meu papel nesse processo, num contexto atravessado de violências, como sujeito social que presencia e, às vezes, vivência cenas de desigualdades, de racismo estrutural, sinto a necessidade de um currículo que priorize práticas, conceitos e referenciais para uma cultura de convivência respeitosa, solidária e verdadeiramente humana. (Victor Santos, 2022, p. 45).

Para que ocorresse essa mudança, era preciso olhar para mim, enquanto sujeito com identidade negra fortalecida, um ser social no mundo com as minhas particularidades para, depois, buscar desenvolver um trabalho de fortalecimento da autoestima de meus alunos/as, bem como, de construção de sua identidade de sujeito em todas as suas dimensões.

Assim, a partir de minha entrada no Mestrado e da obrigatoriedade de produzir um projeto de intervenção para ser aplicado em uma de minhas turmas, resolvi elaborar uma proposta de leitura de literatura negra de escritoras negras brasileiras por meio de oficinas a fim de desenvolver ainda mais a competência leitora de meus alunos sobre a perspectiva antirracista, por entender que é urgente potencializar as produções do povo negro nos diversos âmbitos culturais, inclusive na literatura.

Corroboro com o posicionamento de Nilma Lino Gomes (2005), quando a autora questiona o trabalho pedagógico acerca da questão racial:

A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os(as) professores(as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? (Gomes, 2005, p. 152).

Mais do que urgente, faz-se necessário que a escola adote uma política pedagógica que assuma o compromisso com um currículo que atenda à diversidade, principalmente com relação às questões étnico-raciais. É preciso trazer essa escrita como um lugar de afirmação e denúncia dos que se encontram à margem da sociedade, pois, no Brasil, o racismo estrutural invisibiliza o corpo negro ao associá-lo sempre à imagem de inferioridade e subalternidade, e, não tem sido diferente nas produções literárias.

Sabemos que a literatura negro-brasileira, ao longo das décadas de 1980 e 1990, assumiu um tom militante que visava impor o negro enquanto sujeito e parte integrante e ativa da sociedade. Isso deve-se à relevância dos Cadernos Negros, lançado em 1978, que introduziram uma série de publicações de contos e poemas, uma literatura comprometida, de certo modo, com uma posição política e com formas de autoconhecimento. A preocupação em valorizar uma estética negra, procurando apagar do corpo negro os estigmas remanescentes do sistema escravocrata e a condição de pobreza, de um ser em condição de inferioridade marcada pela cor da pele, são questões que precisam ser discutidas pela comunidade escolar com vistas a uma política educacional na perspectiva antirracista.

Diante desse cenário, entende-se, portanto, que a escola é um espaço privilegiado para a discussão em torno do respeito ao outro, à sua cultura, ao reconhecimento das diferenças. Nesse espaço de interação, cabe repensar o papel da literatura numa pedagogia decolonial que valorize obras de escritores e escritoras afro-brasileiras para a formação leitora dos(as) estudantes a fim de enriquecer sua percepção de mundo, numa visão étnico-racial.

De acordo com Debus (2017):

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo. (Debus, 2017, p. 29).

Assim, a escola desempenha função preponderante na formação leitora dos/as alunos/as, quando assegura uma política libertadora para a cidadania, fazendo da sala de aula um espaço de pertencimento, daí a relevância de promover projetos que possam transformar o silêncio em linguagem, e a linguagem em poder. Trabalhar a ideia de pertencimento não para se conformar

com a realidade ali apresentada numa condição de inferioridade, descaso, descrença. Além disso, buscar nessas leituras o papel central da literatura que é por meio da linguagem literária revelar seu papel humanizador porque, assim como Antônio Cândido,

entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1994, p. 180).

A literatura possibilita ao homem o exercício de reflexão acerca de sentimentos e emoções vivenciadas pelo personagem, a fim de que seja capaz de perceber a complexidade do mundo e como este influencia no comportamento do ser humano, no exercício de se colocar no lugar do outro frente à realidade, ali apresentada. Esse pensamento me remete à afirmação de Conceição Evaristo (2020, p. 31) de que,

[...] Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. (Evaristo, 2020, p. 31).

Nessa perspectiva, o estudo do texto de literatura negra torna-se mais do que necessário, pois é urgente colocá-lo em seu devido lugar de arte, já que a escola realiza um estudo dos cânones numa visão eurocêntrica, folclorizando e/ou inferiorizando o papel das personagens negras dentro dessa narrativa, ou seja, personagens brancas sendo construídas nos espaços de poder. Quanto à imagem da mulher negra, perdura a ideia de erotização e diversos estereótipos daquela que está para servir, contribuindo assim, para a sua invisibilidade e discriminação de gênero e raça. Segundo Cuti,

[...] os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais, quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. (Cuti, 2010, p. 16).

Historicamente, imagens cristalizadas da mulher negra reproduzidas pelo imaginário colonial, aliada ao preconceito revestido historicamente com o pensamento hegemônico, traz a ideia de hierarquização entre as raças, tornando-se, assim, o estudo da literatura negra um projeto de silenciamento e invisibilidade dessa cultura. Diante desse cenário, é urgente uma

abordagem de ensino de literatura negra que desmitifique esse papel negativo atribuído às personagens negras de modo a ressaltar sua voz, resgatar sua memória, valorizar sua história, divulgar sua cultura, disseminar seus conhecimentos ancestrais e, assim, dar vez e voz às pessoas negras. Para dialogar com esse pensamento trago Cuti porque ele diz que,

[...] A pressão da ideologia racista sempre procurou minimizar a importância da discriminação racial e seus efeitos nos discriminados e nos próprios discriminadores. O silêncio imposto a respeito das relações raciais no Brasil foi enfrentado nos vários campos do saber. No tocante à literatura propriamente dita (ficção e poesia), os brancos procuraram cristalizar a ideia das relações pacíficas sem qualquer estranhamento por parte do discriminado. Formados nesse diapasão e mais bem aceitos quanto mais a ele adiram, escritores negros manifestam em seus textos as tensões de autocensura racista. (Cuti, 2010, p.59).

Essas relações, que tentam se mostrar pacíficas, escondem a grande complexidade de como se opera o racismo silenciosamente e violenta pessoas negras, dando continuidade ao processo colonizador. É preciso, sim, investir no estudo da literatura negra, trazendo a escrita de escritores/as negros/as a partir de suas subjetividades e vivências com vistas ao rompimento do racismo institucionalizado, buscando resgatar a identidade e construção do povo negro. Ainda sobre a literatura negra, Evaristo (2009, p. 17) afirma que “esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada pela subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e mulheres negras na sociedade brasileira”.

A fim de romper com a discriminação no âmbito da produção literária, faz-se necessário ampliar e divulgar produções de autores/as negros/as, e, a escola consiste nesse espaço de construção e desconstrução de saberes, principalmente nas questões concernentes à literatura negra. Enquanto professora negra de escola pública me incomoda ver e ouvir discursos que contribuem para fortalecer a imagem negativa de subalternidade nos diversos âmbitos da sociedade, inclusive, o desconhecimento das produções literárias de escritores/as negros/as. Para tanto, não basta o incômodo, é preciso práticas transformadoras na escola, que sejam refletidas em todos os sentidos da vida do cidadão e da cidadã, por isso, começar é preciso, e, como, professora de língua portuguesa, proponho o desvendar pela leitura de literatura negra brasileira que conforme Zilá Bernd (1992), o negro assume a voz de sujeito e não mais de objeto de sua história.

A literatura negra brasileira, que é negra porque exprime a experiência comum de opressão e de preconceitos sofridos por um grupo, situa-se neste mesmo espaço. A emergência de um sujeito enunciativo que assume sua condição negra no tecido poético revoga o uso tradicional onde o negro era o outro, era o objeto (conteúdo, tema) e não sujeito. (Bernd, 1992, p. 14).

Da necessidade de que as narrativas sejam contadas na perspectiva do sujeito enquanto enunciador de sua subjetividade para a construção de uma identidade sem opressão, desvinculada de preconceitos em textos literários que se querem instrumento de resistência e combate ao racismo, à exclusão, à invisibilidade do negro. (Fonseca, 2011).

Nas palavras de Evaristo (2020, p.33), “é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si” daí a necessidade dessa literatura ocupar espaços, antes, apenas permitido pela escrita de autoria brancocêntrica que não traduz a identidade do povo negro, aliás, que se quer apagar, invisibilizar e silenciar tantas vozes, buscando a superação dos estereótipos criados pela literatura canônica, ou seja, “aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (Cosson, 2014, p.32).

Diante do exposto a seguir apresento uma breve discussão sobre a concepção de leitura adotada para realizar este estudo.

### 2.3 CONCEPÇÃO DE LEITURA

O desenvolvimento da prática de leitura em particular, nas aulas de Língua Portuguesa, deve priorizar habilidades de leitura não somente como ampliação de repertórios de informação, mas também, como experiência do prazer estético, do ler por fruição, ou seja, a leitura literária como prática social e o texto literário como objeto de ensino da literatura, conforme Cândido (1984).

Para Matêncio (1994, p. 66) é preciso que o leitor/produtor de textos possa ocupar o seu lugar de (re)construir sua própria história e escrita. Assim, trazer para o centro das aulas a atividade de leitura como uma experiência de produção de sentidos em que o sujeito se reconheça nela e por ela, faça conexões com a realidade que o cerca, possibilita um exercício significativo de linguagem, bem como, um ensino produtivo e relevante.

Tendo em vista essa ideia, Antunes (2003, p.42 defende que,

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Dessa relação, entende-se que texto e leitor existem numa perspectiva dialógica e a leitura numa dinamicidade de construção de sentido do antes e do agora, das informações prévias que o leitor tem do texto aliadas ao seu conhecimento de mundo e das conexões

simbólicas, para que se desenvolva a compreensão do texto, nesse sentido Koch (2006, p.11) afirma que:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

As nossas vivências, crenças, valores e lugares sociais constituem o arcabouço para a leitura enquanto produção de sentidos que não está centrada apenas no leitor ou no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Para Orlandi (2012, p.14):

pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão)determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que emitem e o leem). (grifos da autora).

A partir dessa perspectiva é que proponho abordar a leitura de literatura negra neste estudo a fim de desenvolver competências leitoras dos/as estudantes envolvidos nessa ação, além disso, trabalhar letramento racial crítico (Ferreira, 2015). Para tanto, faz-se necessário compreender que o sentido do texto é construído na interação sujeito-leitor, daí a relevância do contexto nesse processo de produção, quer seja, conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa. (Kleiman, 2004).

Das minhas experiências leitoras, enquanto pesquisadora-professora, compreendo que o espaço dado a leitura na escola ainda se constitui de uma atividade mecânica cujo objetivo é a decodificação da escrita sem propósitos referentes à construção de sentido. Assim, percebo o quanto a minha experiência influenciou em minhas aulas de Língua Portuguesa me fazendo acreditar que algo estava errado em minha prática, acredito que isso tenha me provocado a buscar outras possibilidades de transformação.

Vejo que essa prática resiste muito forte na escola e na metodologia de muitos/as professores/as que reproduzem as sugestões do livro didático, sempre as mesmas fórmulas, o que resulta num modelo institucionalizado de leitura e literatura que não atendem às necessidades do leitor não só na escola como em seu cotidiano.

Quando a escola adota uma concepção de leitura numa perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação, a leitura a serviço do estudo de aspectos gramaticais, de nada contribui para um ensino de literatura como prática social, e, ao tentar se descolar desse modelo, recai na concepção interacionista na qual os sentidos estão postos, cabendo ao leitor apenas

reconstruí-los a partir de pistas e estratégias para a compreensão do texto, esse modelo ainda está muito presente nos livros didáticos.

Em relação ao professor/a reproduzir o que orienta os livros didáticos sobre a atividade de leitura como se fosse a única adequada e legítima, Orlandi afirma que:

no interior desse processo de legitimação, o professor retorna, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter modelado no crítico. (Orlandi, 2012, p. 115).

Modelos de leitura dessa natureza não contribuem para a formação leitora na perspectiva do sujeito sócio-histórico, cultural e ideológico, construindo uma relação de sentido entre o texto e o leitor, conforme assevera Ana Maria Esteves Bortolanza (2014, p. 40):

a concepção de leitura, em sua historicidade, desenvolvimento e transformação, como fenômeno em movimento que nasce da atividade humana e, se desenvolve através dela, parece não fazer parte das representações que os professores têm sobre a leitura. É imprescindível entender a leitura como prática social, vista como processo e produto do trabalho do homem, em movimento. Assim, apreender a linguagem e suas formas de manifestação significa resgatar o momento histórico em que essa linguagem se produziu, procurando explicitar sua função social.

Ter discernimento da concepção de leitura enquanto prática social a ser adotada pelo/a professor/a é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de formação leitora significativa para os/as alunos/as, bem como, para o/a professor/a no papel de mediador/a desse processo, mas também de sujeito leitor em formação.

Ainda com relação ao processo de mediação, Vera Aparecida de Lucas Freitas afirma que:

mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. (Freitas, 2012, p. 68).

Sendo assim, percebemos que para uma mediação de leitura é necessário interação, pois o mediador apoia o leitor iniciante, auxiliando-o na mobilização de conhecimentos anteriores a fim de desenvolver habilidades específicas diante da atividade sugerida.

Diante dessa questão, percebo que o meu processo de formação esteve aquém do que se esperava de um/a professor/a mediador/a, nesse caso, referente à formação leitora do/a aluno/a,

pois ao resgatar minhas experiências leitoras no curso de licenciatura, não me lembro de uma disciplina específica que discutisse estratégias de trabalho para a formação leitora. Além disso, dos cursos de formação ofertados pelas instituições, poucos exploravam essa temática, no entanto, fui me constituindo nesse processo, buscando possibilidades de amenizar essa dificuldade de trabalho com o texto na perspectiva da formação leitora.

O ensino de leitura ainda está preso à concepção de leitura mais próxima da oralização, quando atrelada ao pretexto para o trabalho com a gramática ou a busca de um único sentido para o texto, no caso, aqueles direcionados pelo livro didático.

Ao longo de minha experiência como professora, percebo que um dos grandes problemas da escola é ensinar leitura, até porque não é uma atividade fácil, e, muitos/as professores/as, também vêm de uma experiência leitora fragilizada, o que interfere no desenvolvimento de práticas de leitura significativas, tendo essa atividade reduzida a oralização do texto ou pretexto para o estudo de aspectos gramaticais.

Ao refletir sobre essa forma de desenvolver a leitura na escola, percebo a importância de políticas educacionais que potencializem as práticas do professor para um ensino eficiente de formação de leitor, respeitando as especificidades da realidade da escola pública. Será que as instituições estão preparando adequadamente os/as professores/as para a formação de leitores? Diante desse questionamento, concordo com Simone Bueno Borges (2010), quando afirma que,

pensar em como a instituição formadora de professores poderia contribuir para aperfeiçoar o fazer docente, nos parece uma proposição mais proativa e, do nosso ponto de vista, mais interessante. Estamos diante de um desafio político que é a formação de professores capazes de estruturar, com solidez, projetos de ensino que contemple as múltiplas práticas de letramento presentes no cotidiano social (Borges, 2010, p. 11).

Em seu livro “Letramento literário: teoria e prática”, Rildo Cosson (2014) propõe estratégias para a leitura literária em sala de aula com vistas ao desenvolvimento do letramento literário do aluno, já que o ensino da leitura tende a ser escolarizado, que aconteça de forma planejada, numa metodologia que assegure a interação do aluno enquanto leitor do texto literário e o professor o mediador na construção de sentido do texto.

Das estratégias sugeridas por Cosson (2014) há a sequência básica voltada para o ensino fundamental e a sequência expandida com ênfase no ensino médio. Interessa, aqui, a sequência básica, cujas etapas são a motivação, introdução, leitura e interpretação, possibilidade de potencializar o letramento literário como uma prática social que deve ser explorado pela escola de maneira adequada. Assim, Rildo Cosson (2014) afirma que:

ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (Cosson, 2014, p. 27).

Desse modo, para que o sentido do texto se efetive, a leitura de mundo do leitor só se completa no processo de interação entre texto-autor-leitor, tendo o professor como mediador a fim de conduzir as estratégias aplicadas, avaliar os caminhos metodológicos, adaptá-los ao contexto de seus alunos, compreendendo que na escola são disponibilizados procedimentos metodológicos capazes de ensinar o/a estudante a “compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (Cosson, 2014, p. 34).

Segundo Cosson (2014, p. 40-41), a leitura como práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas passa por etapas de compreensão da leitura, mas que devem ser pensadas linearmente, a saber: antecipação que consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito; decifração que diz respeito ao domínio e familiaridade com as palavras, e para finalizar a interpretação referente às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto para assim completar seu primeiro estágio para o desenvolvimento do letramento literário.

Ao adentrar nos estudos acerca do letramento literário, percebo o quanto o exercício de escrita do memorial de formação tem me ajudado a enxergar nesse movimento de reflexão e autorreflexão de minha constituição de professora, pesquisadora, leitora e formadora de leitores. Todavia, ainda é uma busca que tende a ganhar cada vez mais consciência dos caminhos a serem percorridos acerca de minha competência leitora e dos/as discentes das turmas em que atuo. Para tanto, faz-se necessário um trabalho com leitura que permita ao aluno atuar em sua própria história, bem como, “a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo” (Eni Puccinelli Orlandi, 2012, p. 48), uma vez que não cabe mais a escola formar leitores que reproduzem ou repetem leituras do professor. É preciso desenvolver leitura como prática social para construção de sentidos pelo leitor ativamente.

Nesse sentido, o trabalho, aqui, pretendido parte da perspectiva dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), bem como, do letramento racial crítico (Ferreiro, 2015) para que possamos desfazer estereótipos, além de deslegitimar uma pretensa supremacia branca, a fim de combater e desconstruir o racismo que precisa ser visto como um problema social atual e não apenas como um legado histórico. Para tanto, é preciso que o currículo privilegie conteúdos numa perspectiva antirracista para que a escola, enquanto instituição social, se responsabilize

“pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (Gomes, 2011, p.41).

Assim, o “conjunto de instrumentos pedagógicos de que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial” (Souta e Jovino, 2019, p.149). A partir da construção de sentidos, o letramento racial crítico pode ampliar nossos modos de ver sobre as lentes da construção de nossa subjetividade tendo em vista a possibilidade de refletirmos sobre as formas com as quais moldaram a sociedade numa perspectiva de pessoas negras como inferiores e incapazes, por isso, a relevância desse trabalho de leitura de literatura negra no âmbito da escola a fim de contribuir para formação de identidades raciais negra e branca e para que os participantes dessa investigação compreendam como o racismo se estrutura na sociedade, bem como forma de combatê-lo. Além disso, poder mostrar (aos) alunas(os) que essa compreensão pode ajudá-los/las a mudar a forma de agir no sentido de formar cidadãos e cidadãs que possam construir uma sociedade mais justa. (Ferreira, 2014).

Nesse sentido, Samanta dos Santos Alves afirma que:

o Letramento Racial Crítico nos remete a um meio de rebater, numa perspectiva individual, as tensões raciais no movimento de reeducar o indivíduo sob uma perspectiva antirracista. Logo, se uma sociedade aprende a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe “desaprender” tal perspectiva. Ou seja, a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial. (Alves, 2018. p.70).

Partindo desse pressuposto, é relevante organizar práticas pedagógicas que abarquem a diversidade e respeito às identidades dos sujeitos para a escola poder ampliar o letramento do/a aluno/a numa perspectiva antirracista a fim de buscarem uma ação transformadora de maneira reflexiva e crítica.

Concordo com Bárbara Carine Soares Pinheiro ao afirmar que:

é preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações. (Pinheiro, 2020, p.15).

Compreendo que desenvolver a leitura como prática social perpassa por essas questões de buscar ferramentas que contribuam para que nossos/as alunos/as utilizem a leitura e escrita para atribuírem sentidos à sua vida em contextos que exijam deles/as um posicionamento referente, nesse caso, ao combate ao racismo, além de conhecer que há perigo de uma história

única que é preciso saber que o povo negro foi sempre inferiorizado e subalternizado. Então, precisamos de uma contra narrativa em que somos nós que falamos a partir de nossa história e não do “outro”, pois sabemos que, quando socialmente compartilhadas, as palavras demonstram significações num processo de interação entre indivíduos, visto que ela é “de natureza social e ideológica” daí a importância de fortalecermos nossos diálogos acerca das narrativas negras sobre outros posicionamentos, não mais na perspectiva eurocêntrica como afirma (Souza, 2011, p.53) que:

a palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que a linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra. Se o sentido da palavra é projetado na relação entre os interlocutores e determinados pelos contextos, que podem ser múltiplos e variados, é no embate dialógico entre o processo de escutar e de compreender que se dá a compreensão da fala viva ou vivenciada.

Dessa forma, a escola precisa privilegiar o processo de interação de seus interlocutores, mas legitimando os usos sociais da linguagem numa relação de transformação discursiva pelo processo de interação social na constituição identitária do sujeito, daí, a necessidade de considerar a leitura a partir desse contexto, considerando as narrativas desses/as jovens, seus posicionamentos no contexto de produção do discurso.

Sendo assim, vejo que o fortalecimento do letramento racial perpassa pela forma como a linguagem vem sendo trabalhada na escola e uma das possibilidades de ampliar esse uso na perspectiva antirracista seja introduzindo a leitura de literatura negra nesse espaço, oportunizando a turma vivenciar o seu posicionamento diante das discussões suscitadas pelos textos de forma que compartilhem os usos sociais da linguagem.

### 3 A LITERATURA NEGRA DE ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS

Quando penso no espaço escolar e no trabalho com a literatura, volto à minha infância, mais especificamente em Terra Nova–BA, na Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães. Adentro a sala de aula e, naquele lugar, procuro a voz da professora lendo algum texto para nós, alunos(as), no entanto, a voz que encontro é aquela que reproduz textos ou fragmentos que constam no livro didático, narrativas de heróis brancos e de um povo negro desumanizado. Diante dessa lembrança, pergunto-me cadê a literatura? E a literatura negra? Onde está a voz das mulheres negras?

Constato que a voz que procuro está no terreiro de minha casa ou no quintal da vizinhança, a caminho da fonte ou nas bacias de roupas, no caramanchão ou salão da casa de mãe de santo, muitas vezes, na época de festas dos Orixás. Decerto que essa voz vem de longe, mas não estava escrita nos livros, sequer em cadernos, somente ouvíamos aquelas “vozes-mulheres” (Evaristo, 2008), contando sobre a vida, das alegrias e tristezas, da força de sua fé diante das adversidades. E, eu, menina, ficava observando e buscando entender aquelas vozes-mulheres.

quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite (Bárbara Araujo Machado, 2014, p. 68).

Fui crescendo dentro dessa vivência de narrativas orais, cuja experiência não foi construída na instituição de ensino, tampouco oportunizada de ser compartilhada com os/as colegas e professoras. Assim, o tempo foi passando, e, poucas são as lembranças das aulas de leitura de literatura restrita às escolas literárias, trechos de obras de escritores/as brancos/as, apenas nesse universo eurocêntrico.

Ao escolher o curso de Letras Vernáculas, o meu universo começava a se expandir, contudo, nos padrões sustentados pela escrita dominante dos cânones literários de difícil articulação com minhas experiências vivenciadas de meu cotidiano. Esse fato do ponto de vista de Doris Regina Barros da Silva ocorre porque,

as narrativas presentes nos currículos em geral referem-se exclusivamente aos conhecimentos produzidos no ocidente, mais especificamente nos países localizados ao norte do planeta. A História de pessoas e fatos considerados relevantes e legítimos para serem transmitidos aos(às) estudantes, desde os níveis mais básicos até

superiores da educação formal, são aqueles que contribuem para a construção de um imaginário de superioridade dos povos que habitam esse polo geográfico, em detrimento dos povos situados abaixo da linha do Equador. (Silva, 2018, p.157)

A construção de um imaginário de superioridade de personagens brancas sempre predominou o currículo escolar, de forma que parecia tão natural que, para mim, tanto na condição de aluna quanto de professora, não conseguia perceber essa forma de dominação em minhas atividades pedagógicas, pois não conhecia outras narrativas que personagens negras ocupassem o protagonismo.

O universo feminino tão sensível era tão ou quase nada conhecido, principalmente, quando se discute a vivência da mulher negra e periférica, bem como suas lutas e invisibilidades sofridas por elas ao longo da escravidão e pós-abolição. A escola enquanto espaço de privilégio para fomento à reflexão, divulgação, ampliação e a disseminação do conhecimento precisa promover políticas de formação para que os/as discentes organizem suas ações em torno da Lei 10.639/2003 a fim de ressignificar o trabalho em relação à produção cultural do povo negro, inclusive, quanto à escrita de mulheres negras enquanto instrumento de afirmação e de desabafo daqueles(as) que se encontravam à margem da sociedade.

Hoje, quando olho para a professora de lá, há mais de 20 anos, eu começo a recordar de meu incômodo com esse formato de aula, tentando recriar novas estratégias para motivar minhas alunas do curso de magistério acerca do encantamento da leitura dos clássicos, acreditando que esse era o melhor jeito de despertar o gosto pela leitura de literatura, isso sem sequer refletir sobre a presença de escritores/as negros/as, tampouco o lugar reservado às personagens negras, assim como suas identidades eram construídas. Foram muitos anos reproduzindo um ensino de literatura sem uma função definida que atendesse a perspectiva humanizadora, construída a partir da subjetividade do sujeito, ou seja, uma literatura negro-brasileira.

Em seu livro “Ensinando a transgredir”, bell hooks (2017, p. 17-18) fala do entusiasmo para que possamos afetar o outro, ouvi-lo, reconhecê-lo ali, naquele espaço, no entanto, como empreender isso, já que a professora, no meu caso, não vivenciou essa experiência nem conseguiu fazer uma reflexão crítica sobre a sua experiência como aluna de uma escola ausente de literatura, carregada de invisibilidade das pessoas negras? Enquanto adulta e professora, eu ainda não sabia realizar, contudo, fui tentando implementar, mesmo sabendo que era preciso investimento em minha formação e autoformação, pois para hooks apenas,

o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos

outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas.” (bell hooks, 2017, p. 17-18).

Concordo com hooks, quando fala desse entusiasmo que precisa ser coletivo, pois apenas o/a professor/a ou aluno/a nesse movimento é difícil transformar a educação numa prática libertadora, por isso, o/a docente precisa lançar mão de estratégias que transformem a sua sala de aula, a começar pelo seu jeito de ensinar atrelado ao desejo de aprender do aluno, fazendo de sua sala de aula um local de diálogo, onde os sujeitos têm suas histórias que precisam ser ditas, lidas, ouvidas com identidades que precisam ser respeitadas, marcando presença naquele espaço e que essa presença influencia contribuindo permanentemente na dinâmica da sala de aula.

É preciso construir um espaço de partilha de suas experiências, não só de alunos/as, mas também o/a professor/a precisa correr riscos, compartilhar suas narrativas, suas experiências com seus discentes a fim de encorajá-los a participarem da implementação de uma prática pedagógica libertadora, porque de acordo com hooks,

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico<sup>5</sup> de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorre não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo, em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2017, p.35).

Diante disso, percebo que refletir sobre as minhas experiências como aluna e professora, a sala de aula como espaço de partilha, ajuda-me a compreender o quanto ainda essa pedagogia engajada precisa ser experimentada numa possibilidade em que todos/as possam compartilhar suas narrativas sem julgamentos entre o “certo” e o “errado”, e sim, histórias de pessoas que precisam fortalecer suas identidades e aprender com suas narrativas e a dos outros.

Olhar para essa realidade não foi fácil, não tem sido fácil, visto que muitas experiências de alunos/as das turmas em que sou a professora, são narrativas que se revelam dolorosas,

---

<sup>5</sup> Segundo as autoras Jemima Matias Maia e Tatiana Cristina dos S. de Araújo, a abordagem holística fomenta a construção de uma visão de mundo e de homem integral, propondo-se a ter um olhar diferenciado sobre a realidade, e ampliando a visão que temos do mundo e nossa relação com ele, valorizando nossos potenciais humanos, tais como: o lado emocional, racional, corporal, nossa imaginação, nossa criatividade e a intuição, de maneira equilibrada. (CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A INTEGRALIDADE - Jemima Matias Maia; Tatiana Cristina dos S. de Araújo) <https://www.ufpe.br/documents/39399> acesso em 07 de setembro de 2023.

difíceis e violentas. Justamente por vivenciar esse cotidiano e por ter tido uma experiência de aluna muito parecida com a desses/as estudantes. Esse é um motivo forte que me faz acreditar, que o ensino de leitura por meio da literatura negro-brasileira é uma das maneiras de ajudar a mim e a eles/as a enxergarmos outras formas de leitura sobre o povo negro, principalmente pela ótica de mulheres negras escritoras a fim de articular a realidade desses/as estudantes com as histórias apresentadas num processo de construção de subjetividades e fortalecimento de identidades, bem como, uma nova perspectiva de lugar dessa mulher enquanto protagonista de suas narrativas.

Das vivências de tantas “faltas”, sinto-me movida a cada vez mais criar um ambiente onde ler tenha sentido e a experiência de literatura seja engajadora, onde a sala de aula seja um espaço dinâmico, significativo e acolhedor.

Quero que minhas turmas tenham a experiência de lembrar de personagens negras humanizadas e que reconheçam suas potencialidades; desejo fortalecer suas identidades a fim de que saibam que o racismo está em várias camadas da sociedade, inclusive na escola e nas histórias que são contadas em muitos livros; espero que saibam que há perigo, sim, na história única e que precisam ouvir o outro lado dessa história que lhes foi negada, de modo que possam construir seus próprios discursos e que possam fazer ecoar suas próprias vozes. Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p.14) em seu livro intitulado “O perigo de uma história única” apresenta sua reflexão acerca da descoberta dos escritores africanos:

eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros. (Adichie, 2019, p.14).

Assim, acredito que apresentar essa literatura escrita por mulheres negras, além de fortalecer as narrativas desses/as estudantes, também será uma oportunidade para que estudantes negras e negros acessem outro ponto da história, conhecendo as vozes que tanto estiveram negadas e invisibilizadas por um sistema patriarcado e opressor, visto que as mulheres negras vivenciam nas camadas mais profundas o racismo e o sexismo, um lugar de subalternidade. Faz-se necessário mostrar que essas pessoas existiram, existem, resistem e reexistem.

Como assevera Spivack (2010, p. 67), “se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Amplio que o sujeito feminino negro ocupa camadas muito mais profundas

num sistema de opressões estruturais, impedindo que essas mulheres “tenham o direito à fala, à humanidade” (Djamila Ribeiro, 2021, p.67).

Somando-se a isso, a autora Mirian Cristina dos Santos afirma que:

[...] considerar a produção de escritoras negro-brasileiras, na fronteira entre o público e o privado, permite observar e problematizar não apenas construções dicotômicas dos gêneros – homens versus mulheres - , mas também a forma como dentro da própria categoria mulher há uma grande quantidade de perspectivas que se tornam mais complexas, ao se considerar não “a mulher”, mas “as mulheres” – uma concepção não una e não homogênea. Mediante essa proposta de desessencialização da “mulher”, infere-se que haja um questionamento de como muitas vezes a categoria “mulher” foi utilizada apenas favorecer um feminismo em que a voz feminina é limitada à voz das mulheres brancas, letradas e de classe média alta. Nesse processo, considera-se que as representações literárias produzidas por intelectuais negras possibilitam a observação de uma grande luta para questionar privilégios não apenas de gênero, mas também étnico-raciais e de classe. (Santos, 2018, p.21).

Desse lugar de subalternidade, mulheres negras buscam em suas narrativas manter sua voz viva, resistindo e fazendo uma literatura de força, resistência, afirmação e denúncia, transformando a sua dor e a dor da coletividade numa forma de existir e reexistir, tendo a linguagem da literatura negra uma possibilidade de refletirmos sobre essa realidade e buscarmos pontos de articulação com a nossa vida.

A filósofa Djamila Ribeiro (2021) em seu livro “Lugar de fala”, nos provoca a pensar sobre novas perspectivas do saber, pois este serviu como classificação racial da população, sendo que o privilégio sempre esteve sobre a ótica do branco, ou seja, hierarquizou-se o conhecimento, legitimando como superior à produção epistemológica eurocêntrica, sustentando a ideia de que só é válido apenas o conhecimento produzido por pessoas brancas, e, assim, fortalecendo a história única. Essa autora diz que é:

importante ressaltar o quanto é fundamental para muitas feministas negras e latinas a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos, que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora. (Ribeiro, 2021, p. 25 – 26).

A partir dessa afirmativa, vejo o quanto é preciso adentrar nos espaços da sala de aula com um ensino que descolonize os saberes, visto que o currículo ao qual nos debruçamos para organizar nossas ações pedagógicas ainda é muito estruturado numa perspectiva colonizadora e sair disso, exige do/a professor/a investimento em sua (auto)formação que assegure leituras acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), bem como, o ensino de literatura voltado para a escrita desse grupo que esteve invisibilizado e silenciado.

A contribuição de Djamila Ribeiro (2021) é muito relevante para essa discussão quando ela afirma que

[...] para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (Ribeiro, 2021, p. 28)

Nesse sentido, a descolonização do saber perpassa pelo reconhecimento de identidades sociais dessas mulheres que ficaram apagadas de nossa literatura, a exemplo de escritoras negras como Maria Firmina, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, dentre outras, ainda à margem do espaço escolar.

Assim, acredito que este projeto de leitura com Literatura Negra Afro-brasileiras com autoras negras pode ser desenvolvido na perspectiva de uma educação antirracista, apresentando algumas dessas mulheres com suas escritas insurgentes como representatividade desse espaço que até então só era ocupado por escritores/as brancos/as.

Jamais a minha intenção é apagar a história do “outro”, o que pretendo é seguir as diretrizes oriundas da Lei 10639/2003, a partir da literatura negro-brasileira dessas escritoras, a fim de que os/as estudantes de 6º ano, das turmas em que leciono, adentrem esse universo literário mediante estudos de obras dessas autoras. A proposta é conhecermos como essa literatura é apresentada, refletirmos sobre a construção das personagens, e pensarmos sobre como questões raciais e de gênero são tão relevantes na construção da identidade da mulher negra na transformação da sociedade brasileira sobre o âmbito das questões étnico-raciais.

PINHEIRO (2023) em seu livro “Como ser um educador antirracista”, explica que:

em 2008, a lei n. 10639/2003 foi alterada para a lei n. 11645, que incluía a história e a cultura indígenas também na obrigatoriedade legal. Vale destacar que as leis são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio de convencimento, ou seja, não devemos trabalhar a EREER em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos consciência histórica da necessidade de reparação social dessas maiorias minorizadas no Brasil. (Pinheiro, 2023, p. 135).

Concordo com a autora quando fala que trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não pode se restringir a uma obrigatoriedade da lei, além disso, é preciso sair do lugar das “ausências” do conhecimento produzido pelo povo negro, e, a escola, bem como a universidade, enquanto instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, precisam organizar seu currículo de maneira a priorizar uma educação emancipatória, que não transforme as diferenças em exclusão e desigualdade.

Para Nilma Lino Gomes (2011, p.41):

a implementação da lei n.º 10639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representação positivas dos afro-brasileiros e por uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Para tanto, o trabalho não pode ser somente individualizado, mas construído a partir da coletividade com esse espaço, respeitando as identidades dos docentes, comunidade escolar e dos estudantes, com vistas a potencializar e qualificar a educação antirracista. Assim, podemos dizer que uma das possibilidades é a desconstrução desse lugar de subalternidade de estereótipos em torno dessa mulher, apresentando outros olhares sobre esse corpo, e, isso, pode ser impulsionado pelo desenvolvimento de aulas de leitura de literatura negro-brasileira na perspectiva do letramento racial crítico.

### **3.1. A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A relevância de considerar as produções literárias de mulheres negras a fim de desconstruir estereótipos, promovendo uma reflexão acerca da identidade de pessoas negras, propicia o fortalecimento da representatividade dessas mulheres nos diversos espaços de nossa sociedade, inclusive, na literatura, para que nossos/as estudantes compreendam que a prática de um currículo colonizador intenciona, reforça a identidade negra como um “corpo escravo” (Evaristo, 2009, p.12), sempre destituído de saberes.

Essa crença fortalece o discurso de que textos literários escritos por pessoas negras não atendem ao padrão canônico, de construção extremamente eurocentrada, sustentando o poder “da cultura branca masculina, ocidental e cristã, da qual provêm os fundamentos que ainda sustentam o cânone” (Eduardo de Assis Duarte, 2010a, p. 76).

O estudo da literatura negro-brasileira que estou propondo que seja desenvolvido não se reduz verificar meramente a cor da pele do/a escritor/a, além disso, escrutinar as marcas discursivas que indicam (ou não) uma relação com a história e cultura, em seus textos, bem como envolvimento teórico e temático constantes, já que é preciso considerar a subjetividade e experiência da pessoa negra que se enuncia no texto.

Há muito tempo, as narrativas canônicas construíram a imagem do negro como vítima ou criminoso, isso ainda persiste no currículo escolar durante muitos anos, por isso, a responsabilidade de apresentar e acessar uma narrativa outra, questionando a história ensinada

nas escolas e veiculadas nas mídias, ressaltando, sim, é função da escola repensar seu papel no que se refere ao ensino que contemple a lei 10639/2003.

No que diz respeito ao processo de educação pelo viés das relações étnico-raciais, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) afirma que:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que situam em contextos, de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (Silva, 2011, p.13).

Nesse sentido, partindo da leitura da vivência e escrita de mulheres negras, pretendo construir um espaço de reflexão e autorreflexão de nossas identidades com vistas ao desenvolvimento de uma educação de base antirracista, respeitando a voz dos/as estudantes atravessados/as por um cotidiano carregado de racismo, de violências que, se compartilhadas, podem ser transformadas em potência para o fortalecimento de sua identidade, de identidades diversas, além do reconhecimento de que a literatura negra cumpre o papel de trazer à tona a subjetividade da pessoa negra, desvinculando de tantos estereótipos construídos a partir do racismo estrutural.

Mirian Cristina Santos, em seu livro “Intelectuais Negras: Prosa Negro-Brasileira Contemporânea”, sobre as narrativas produzidas por mulheres negras, explica:

que as narrativas produzidas por mulheres negras têm seu ponto de convergência na vivência, observar essa literatura, bem como seus reflexos na sociedade atual, traz para a discussão o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao subemprego, considerado como formado por analfabetos e destituídos de capacidade de utilizar adequadamente a linguagem e, por conseguinte, de produzir cultura. Nessa interface, perpassa essa discussão o questionamento dos processos de formação do cânone literário e o estudo de construções identitárias. (Santos, 2018, p. 22).

Trazer para o centro da sala de aula a leitura de literatura negra a partir da escrita de mulheres negras pode aproximar suas narrativas da realidade de muitos/as alunos/as, pois as temáticas abordadas provocam uma reflexão em torno da imagem dessa mulher negra que raramente é reconhecida como intelectual. Historicamente, essa imagem esteve, na maioria das vezes, atrelada à empregada doméstica, à babá, à hipersexualizada, exceto à intelectual, não respeitando as identidades múltiplas, ficando relegada à população negra a estereotipização.

Contudo, essa não é uma tarefa simples, visto que estamos acostumados com um currículo que prioriza um ensino na perspectiva da invisibilização do povo negro, sempre

demarcando aspectos que tendem a inferiorizar aqueles que estão à margem de uma sociedade que mantém as desigualdades sociais e étnico-raciais.

Corroborando essa questão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirma que:

como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (Silva, 2011, p.16).

Apesar de a escola pública concentrar a maioria da população negra, ainda assim, o currículo apresentado aos nossos alunos perpassa por uma pedagogia aos moldes europeus, principalmente, a literatura sobre o domínio de escrita de homens brancos, além disso, muitos/as alunos/as não conseguem ainda construir sua identidade de pessoa negra, outro aspecto que exige cuidado e estratégias de abordar essa temática. Na ótica de Djamila Ribeiro (2019), em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, a autora declara que:

o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (Ribeiro, 2019, p. 24).

Diante dessa perspectiva, a necessidade de formação inicial e também continuada para o/a professor/a é uma questão imprescindível para ser possível transformar esse currículo de forma a acolher alunos/as que vivenciam o racismo cotidianamente, sabendo organizar estratégias pedagógicas de base antirracista, não só pensando nas crianças negras, mas também as não negras. Contudo, uma educação antirracista demanda um trabalho ancorado na Lei 10639/2003, de forma sistemática, que atinja todos os setores da escola, ou seja, toda a comunidade escolar.

A fim de não mais consolidar preconceitos e estereótipos, procedimentos pedagógicos, seleção de textos, materiais didáticos e encorajamento por parte de professores/as negros/as e não negros/as são alguns aspectos que precisam ser considerados nesse processo.

É preciso valorizar as diferenças, bem como a diversidade étnica, resgatando as memórias históricas brasileiras para um trabalho de fortalecimento dessa construção de nosso país não por

um grupo homogêneo, mas os vários povos que enriqueceram a nossa cultura, além de desenvolver atitudes e valores que possamos assumir uma postura que não seja discriminatória.

Ademais, faz-se necessário criar condições para que os/as estudantes vivenciem práticas de letramento literário, assim como o letramento racial, a fim de ampliar o repertório de leitura dos/as alunos/as numa perspectiva de não perpetuar esse sistema de discriminação racial, bem como, não naturalizar esse tipo de violência.

Nesse contexto, pensar o papel da mulher negra numa sociedade dominada pelo racismo e sexismo, nos coloca na condição de trazer novos olhares, novos pontos de vista acerca da condição dessas mulheres. Muito mais do que isso, “a possibilidade de inscrever passado, presente e futuro num só indivíduo (personagem de ficção) que carrega um legado de tradição e memória revela a escrevivência do ser mulher negra” (Figueiredo, 2009, p.42).

Assim, acredito que uma abordagem a partir da escrita de Conceição Evaristo, Carolina Maria, Geni Guimarães, dentre outras, mostrando personagens construídas a partir da subjetividade dessas mulheres, mas que representa a coletividade do povo negro, configura-se como um trabalho de literatura negra na construção de identidades diversas.

Adentrar, por exemplo, no universo do diário de Carolina Maria é apresentar para os alunos e alunas o quanto a realidade da fome, do descaso, da falta de políticas públicas estruturam a condição dessa mulher negra ao lugar de inferioridade, onde a “fome” era a personagem principal, no entanto, essa mesma “fome” que persistia em estar presente na vida de Carolina tornou-se o “alimento” para que ela pudesse escrever, para suportar as mazelas daquela vida, transformando-se assim, sua escrita num livro de denúncias tão atual e constante na vida de muitas pessoas negras.

De acordo com Elisângela Aparecida Lopes (2016), em seu artigo intitulado “A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo”, afirma que:

a fome, a miséria, a violência são os fatos do cotidiano que alimentam a escrita de Carolina e ela vê nisso um paradoxo: “quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristeza e lamentos” (JESUS, 2000, p. 161). Dessa forma, a escrita do seu diário, enquanto relato da experiência, está fortemente marcada pela angústia, pela dor, pela inconformidade, pela fome. A autora registra também a limitação da escrita e a dificuldade de simbolizar o que está para além da sua realidade sofrida. Ao contemplar o céu em um dia ensolarado, registra a tentativa de simbolizar o que é irrepresentável, aquilo que não pode ser apreendido pela escrita. escrita. (Lopes, 2016, p.174).

O processo de escrita revelando a subjetividade dessa mulher negra que tenta criar outros modos de ver o mundo, contudo, suas dores sobrepõem a ficção, trazendo à tona a realidade de

quem vive à margem numa vida carregada de discriminação, racismo e sexismo que tanto a atormenta. Assim, percebemos em várias passagens do diário “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus (2018):

enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades.(...) É preciso criar esse ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (JESUS, 2018, p. 58).

... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: - É pena você ser preta. (JESUS, 2018, p. 64).

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Fico pensando o que será “Quarto de despejo?”, umas coisas que eu escrevia há tanto tempo para desafogar as misérias que enlaçavam-me igual o cipó quando enlaça as árvores, unindo todas. (JESUS, 2018, p.195-196).

Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. (JESUS, 2018, p. 197).

A partir da escrita de mulheres negras, podemos captar traços de sua subjetividade, como é possível constatar na escrita de Carolina que demonstra uma profunda marca de sua experiência de mulher negra da favela que através de sua escrita busca uma maneira de desafogar suas dores que são dores da coletividade, ou seja, representa a vivência do povo negro com base em cenas do cotidiano carregado de injustiça e desigualdade.

Carolina rompe barreiras até então não pensadas dentro da literatura canônica, pois se construiu um modelo de texto do qual uma mulher negra, favelada, jamais poderia adentrar. Contudo, a força de sua escrita nos convida a pensar e repensar essa literatura. Conforme afirma Conceição Evaristo (2009), em seu artigo intitulado “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”:

O que se torna interessante para discutir sobre a escrita de Carolina Maria é o desejo de escrever vivido por uma mulher negra e favelada. O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus crê e inventa para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso movimento. Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca. (Evaristo, 2009, p.28. Grifos da autora).

Diante desse contexto, a necessidade de inserirmos a literatura de mulheres negras brasileiras nos diversos espaços da escola, principalmente, nas aulas de leitura, constitui-se de uma necessidade de apresentar novas abordagens em relação à identidade do povo negro a fim de desfazer estereótipos, potencializando as vozes dessas mulheres como forma de existir,

resistir e reexistir numa sociedade extremamente discriminatória do ponto de vista social, de gênero e étnico-racial.

Assim como Carolina, é possível perceber que esse universo feminino negro tem se alargado num processo de uma poética de transgressão ao cânone literário brasileiro, a exemplo da escritora Conceição Evaristo com a sua escrevivência, trazendo suas memórias do tempo de convivência no contato com as narrativas orais de sua mãe, tias, mulheres que marcaram a sua escrita representativa de sua memória individual para uma memória histórica, social e coletiva.

Dentro desse contexto, Maria Aparecida Andrade Salgueiro sobre a escrita de Conceição Evaristo afirma que:

sua obra narra, sob ótica nitidamente feminina, problemas do cotidiano das mulheres negras, da pobreza, do racismo estrutural e sistêmico reiterado dia a dia em nosso país, contra o qual lança mão da palavra, da escrita, da linguagem, da Literatura, enfim, como estratégia de combate. (Salgueiro, 2020 p.104).

Sem perder a relevância da oralidade, Evaristo vai tecendo sua poética de potência da voz negra que antes se via na condição de subalternizada, inferiorizada, hoje, se apropria não só da voz, mas também, da escrita como possibilidade de denúncia das dores e violências daqueles/as que se viam à margem de uma sociedade racista e sexista a fim de interromper esse círculo de história do patriarcado branco.

Pensando que a escrita dessas mulheres não se esgota em si, mas é ampliada e aprofundada, já que abrange histórias de uma coletividade, podemos perceber também na literatura de Geni Guimarães a preocupação dessa representatividade, visto que sua escrita revela muito das violências sofridas por ser negra e mulher, mas também as memórias de sua família, a influência de sua mãe, tudo isso constituindo a sua subjetividade de poeta. Geni Guimarães em entrevista para “Escrevendo O Futuro” revela que:

e às vezes os poemas até saem muito fortes, muito fortes, porque eu não quero engolir essa violência da porcentagem maior de mulheres negras presas, da porcentagem maior de assassinatos de mulheres negras e de negros de modo geral. Não dá. Eu não posso me calar. Não aguento. Então quando eu coloco alguma questão assim violenta no papel, parece que eu me descarrego um pouco, porque a minha preocupação é enorme com a sociedade, não só com crianças negras, mas também com as crianças brancas. Porque a criança não nasce racista, ela se torna, então é preciso que a gente mostre a verdade, de que temos a pele de cor diferente, de jeito diferente, mas que somos gentes, com as nossas diferenças, as nossas amarguras, as nossas potencialidades. (Guimarães, 2021).

Dessa literatura, podemos construir novos sentidos, abrir novas fronteiras de discussão acerca da escrita de mulheres negras, aguçando novos olhares, desconstruindo estereótipos para que possamos romper o círculo de inferiorização e silenciamento que insistem em colocar os

corpos negros. Por isso, a minha necessidade de compartilhar com meus alunos e minhas alunas um ambiente de experimentar outras vozes, a partir da vivência de uma escrita de mulheres negras em uma literatura de respeito às identidades diversas numa perspectiva de educação antirracista.

Nesse sentido, o desenvolvimento de oficinas de leitura de literatura negra pode contribuir para o letramento racial crítico e ampliar o conhecimento dos/as participantes acerca de questões referentes à raça e racismo, bem como refletir sobre a forma como se estruturam em nossa sociedade.

#### **4. TECENDO LEITURA DE LITERATURA NEGRA: FIOS DE UMA NARRATIVA AFETIVA E REFLEXIVA**

Neste estudo, adotamos a concepção de leitura como prática social e o texto literário de escritoras negras como objeto de ensino da literatura negra, o letramento literário como um meio para que os/as estudantes leiam o mundo de forma crítica e o letramento racial como um conjunto de práticas pedagógicas, nesse caso, para ensinar por meio da literatura negra, os/as discentes a desconstruir a forma de pensar e agir sobre racismo vivenciados no cotidiano, e, assim, construir criticidade acerca dessa realidade em que estão inseridos/as (Ferreira, 2015).

A escolha pela discussão sobre letramento racial neste estudo se deu por corroborar com a afirmação de Ferreira (2015) de que esse tipo de letramento, além de nos fazer refletir sobre raça e racismo:

[...] nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

Diante do exposto, é importante explicar que nessa proposta será apresentada estratégias de leitura por meio da leitura de textos literários de escritoras negras brasileiras visando ao processo de construção do letramento literário, bem como reflexão sobre raça e racismo, a fim de possibilitar o desenvolvimento do letramento racial e promover uma mudança social por meio da leitura de textos literários de escritoras negras brasileiras.

Para tanto, serão utilizadas estratégias de leitura de forma planejada, utilizando uma metodologia que assegure a interação discente durante a leitura do texto literário e que viabilize a intervenção docente como mediadora do processo de leitura na reconstrução de sentidos do texto.

Segundo as autoras Ana Aparecida Vieira Moura e Luzineth Rodrigues Martins (2012),

O trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiências de mundo para processar as informações contidas no texto. (Moura; Martins, 2012, p.88-89).

A mediação na leitura é constante nesse processo de interação, visto que o mediador auxilia o/a leitor/a no desenvolvimento de habilidades voltadas para aquela atividade. Por se tratar de uma proposta para turma de 6º ano, a sequência básica sugerida por Cosson (2014),

bem como as estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (1998), contribuíram para a organização das atividades.

Partindo do princípio de que não existe uma única forma de ensinar e aprender, a proposta, sugerida, aqui, configura-se como uma possibilidade de o/a professor/a e aluno/a compartilharem saberes a partir da construção de sentidos suscitados pelos textos, considerando suas narrativas e vivências, daí a relevância de adaptarmos as sugestões que melhor se adequam ao perfil de nossa turma e escola, privilegiando objetivos e estratégias de leitura.

De acordo com Isabel Solé (1998):

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p.23).

Assim, a relevância de organizarmos sequências de atividades baseadas nos textos, nesse caso, de escritoras negras brasileiras, tendo em vista que é possível fazermos previsões sobre informações proporcionadas pelo texto, considerando o contexto e o nosso conhecimento sobre a leitura e o mundo, em geral, são relevantes para construir uma interpretação e compreendermos como o contato com a literatura negra pode potencializar reflexões acerca do racismo e desenvolvimento do letramento racial. Por isso, os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios do(a) leitor(a) desempenham um papel importante nesse cenário.

Conforme afirma Isabel Solé (1998),

o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função de seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (Solé, 1998, p.32).

Nesse sentido, o papel do/a professor/a faz-se imprescindível para que a construção de sentido do texto ocorra, por meio de estratégias de leitura, como salienta a autora. Para tanto, a escolha da sequência básica pode contribuir para esse fim, pois “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação” no processo de leitura literária. (Cosson, 2014, p.54).

Dentro da perspectiva da sequência básica do letramento literário na escola, é válido ressaltar que esta é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Contudo, cada professor/a pode adaptá-la de acordo com seus objetivos, necessidades e características dos/as alunos/as.

Assim, Cosson (2014, p.56) afirma que:

a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto, nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura.

Ainda sobre os passos da sequência básica, o autor chama a atenção para a introdução, pois, é o momento de apresentar o autor e a obra, mas sugere que o/a professor/a deve atentar para alguns cuidados sem se alongar nas informações biográficas do/a escritor/a, já que esses detalhes interessam à pesquisadoras/as e não para quem vai ler um de seus textos. Diante disso, Cosson acrescenta que:

[...] não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.(Cosson, 2014, p.60).

Considerar a introdução no processo do letramento literário, aqui, não tem a “função de apenas permitir que o/a aluno/a receba a obra de maneira positiva”, além disso, é importante organização pedagógica no planejamento de leitura, selecionando criteriosamente os elementos textuais e paratextuais a serem explorados, bem como, elegendo estratégias para que o/a estudante tenha conhecimento de que pessoas negras também escrevem, produzem arte e cultura, mas que o racismo se estrutura para a invisibilidade ser reinante. Daí, nas sugestões das oficinas de leitura de escritoras negras, darei destaque às imagens dessas autoras, bem como sobre as suas biografias.

É válido ressaltar que os sentidos produzidos nesse contexto priorizam a interação entre os/as envolvidos/as nas atividades para ser propiciado “a construção de nossos posicionamentos, de nossas identidades e de nossas vozes sociais”. (Souza, 2011, p.114).

Sendo assim, a alteridade é imprescindível, pois nela e a partir dela que podemos nos constituir de nossa identidade, de nossa voz, num processo de interação com o outro, de suas histórias, conflitos, aproximação ou distanciamento que concorrem para o fortalecimento e respeito à diversidade.

Ainda em relação aos quatro passos da sequência básica sugerida por Cosson (2014), a leitura e interpretação demandam um olhar cuidadoso, pois o/a professor/a ao acompanhar o processo de leitura do/a aluno/a por meio de intervalos, pode auxiliá-lo/a em suas dificuldades, a fim de não perder o foco da atividade, desde o ritmo de leitura e a interação com o texto.

Desse modo a intervenção do/a professor/a por meio de estratégias de leitura contribuirá para a ampliação do letramento literário do/a aluno/a no que diz respeito à interpretação, dando atenção para o antes e durante a leitura. Nesse sentido, Cosson (2014,p.65) afirma que:

[...] em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são elementos de interferências da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social.

A interpretação oportuniza o/a aluno/a compartilhar e ampliar os sentidos construídos na leitura, registrando suas vivências, pois “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2014, p.66).

Baseada em minha experiência profissional, posso afirmar que o letramento literário exige que o/a professor/a invista em seu processo de formação e autoformação para que possa acessar saberes pedagógicos que sustentem a sua práxis. E, se pensarmos na perspectiva do letramento racial crítico e educação antirracista, essa prática torna-se muito mais complexa, pois, depende também de a escola promover projeto político pedagógico na perspectiva da Lei 10639/2003 e 11645/2008, com ações efetivas e significativas para a formação leitora de toda a comunidade escolar.

É urgente a necessidade de práticas pedagógicas que propiciem o rompimento do silenciamento no que diz respeito ao racismo que se manifesta no cotidiano escolar e que proponham o letramento racial crítico para se repensar as práticas de ensino na sala de aula, seus objetivos, bem como formas de agir reflexivamente, porque para Ferreira (2015, p. 36):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra, para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área de linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.

Nessa perspectiva, a educação antirracista traz uma abordagem que propiciará discussões e reflexões sobre igualdade racial e étnica, justiça, poder, questões referentes à exclusão. Além disso, possibilita um trabalho que respeita as diferenças, combatendo atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no ambiente escolar, já que o currículo tende

a priorizar o ensino da história crítica de diversos grupos, bem como o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Para tanto, é preciso aprofundamento teórico e prático acerca dos letramentos, compreendendo que ler e escrever são práticas sociais que envolvem sujeitos imbricados nas diversas experiências de leitura e escrita, por isso, o contato com livros e produções escritas diversas são imprescindíveis, e, se tratando de letramento racial crítico, a escolha de textos que tragam para o centro a discussão acerca do racismo e produções culturais do povo negro, desvinculando a sua imagem de subalternidade e inferioridade, ou seja, é preciso “desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas” (Lia Vainer Schuman, 2014).

Nesse sentido, Almeida (2017) sobre o letramento diz que:

[...] é óbvio que para formar leitores é fundamental ter contato com livros, com produções escritas diversas, experimentar múltiplas situações que envolvam a leitura, conhecer diferentes gêneros de textos, ler sobre muitos temas a partir de variadas perspectivas. O mesmo vale para a escrita. O conceito de letramento supõe, portanto, uma dimensão política. Afinal, se não há neutralidade nas práticas de ensino, ao decidir o que ensinar e como atuar nesse processo, poderemos nos comprometer com a legitimação ou com a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos, do que constitui e como são organizadas nossas escolas, bibliotecas, museus. Em síntese, é preciso implementar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades.

Diante desse aspecto, sinto a necessidade de investir cada vez mais na minha formação na perspectiva do letramento racial para que eu possa ampliar não só o meu repertório de leitura sobre a nossa história e nossas identidades, como também contribuir no processo de fortalecimento da identidade de meus alunos e minhas alunas, dando oportunidade de refletirmos em nossas aulas questões acerca do racismo, mas também, a produção intelectual do povo negro tão invisibilizada e silenciada pela branquitude.

Ainda sobre o ensino numa perspectiva antirracista, Djamila Ribeiro(2019 explica que:

um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (Ribeiro, 2019, p. 41- 42).

Assim, promover atividades de leitura de literatura de escritoras negras brasileiras configura-se como um começo a essa transformação de um currículo para uma educação antirracista com vistas a fortalecer a cultura do povo negro, bem como, a redução das desigualdades. Nesse sentido, as oficinas de leitura de literatura negra estão organizadas em 07

encontros de 4 horas/aulas para cada um deles, considerando que cada aula tem 50 minutos. E as escolhas dos textos literários priorizam obras de escritoras negras brasileiras.

Cada Encontro está organizado em:

- objetivos;
- roda de conversa: mobilização de conhecimentos prévios;
- leitura em voz alta pela professora;
- leitura colaborativa;
- dialogando sobre o texto;
- sistematização;
- momento de escrituragem.

Dessa forma, estruturei os seguintes momentos para sintetizar os encontros:

No primeiro encontro, considerado momento para levantamento de conhecimentos prévios, o/a professor/a deve compartilhar a proposta de trabalho a ser desenvolvida com os/as estudantes, mencionará a sua relevância para a construção de um leitor crítico. Numa roda de conversa, o/a professor/a precisa apresentar algumas perguntas referentes ao estudo de literatura negra de escritoras brasileiras com intuito de conhecer o que os/as estudantes sabem sobre literatura, literatura negra, racismo, tipos de racismo, preconceito, raça, bem como, a organização do portfólio de leitura.

Além disso, com os/as estudantes, o/a professora pode visitar a sala de leitura para poderem conhecer outras obras de escritores/as negros/as a fim de despertar a curiosidade e o interesse por esses livros, e, assim, livremente, aqueles/as estudantes que quiserem, poderão escolher uma obra para levar para casa e ler sem compromisso de responder uma tarefa, apenas por fruição.

**Observação:** A visita ocorrerá se a escola tiver biblioteca ou sala de leitura. Caso não tenha nenhuma das opções, é possível, ao longo do ano letivo, a escola organizar um espaço (pode ser na sala de aula) em que criem um acervo com esse tipo de literatura. Pode ser um baú, um cesto de palha ou uma caixa decorada pelos/as estudantes com o tema do projeto; um varal com livros; um painel com bolsos para colocar os livros, dentre outros.

#### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A escola de Educação Básica é o contexto social no qual a proposta de aplicação de oficinas de leitura organizadas no caderno didático pedagógico deverá ser desenvolvida, junto à turma de 6º ano. Na condição de professora e pesquisadora, ao elaborar essa proposição de atividades, senti-me imbricada nesse processo, desempenhando o papel de professora, mediadora, mas também, de pesquisadora que tem a própria narrativa contada com base em episódios de racismo e a experiência com a leitura de literatura negra tendo as personagens negras como inferiores, ou seja, histórias muito parecidas com a de muitos/as estudantes no que concerne a invisibilidade e inferioridade das pessoas negras.

Desse modo, os relatos dos/as participantes referentes aos textos trabalhados ao longo dos encontros contribuirão como registros para análise de dados acerca da temática sugerida. Sendo assim, a autoetnografia pode promover a compreensão de tantas inquietações que sinto ao me deparar com a minha escrita sobre o meu eu, mas também, a escrita do/a outro/a, pois é uma condição de quem vive, descreve, sente e aprende a partir de minha prática educativa, bem como, o próprio processo de pesquisa. Assim, “o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor” (Fabiano Bossle, 2008, p.133).

Sendo a minha pesquisa organizada numa perspectiva antirracista, com o intuito de fortalecimento e reconhecimento de identidades, não teria sentido eu não estar imersa nesse contexto, pois, enquanto mulher negra e professora-pesquisadora, também estarei fortalecendo a minha identidade de pessoa negra, visto que Magalhães explica que,

a autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo às suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa., a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento dentro do fenômeno pesquisado. (Magalhães, 2018, p.18)

A partir do conceito trazido por Magalhães (2018), busco nesta pesquisa desenvolver, um trabalho propositivo, com turmas de 6º ano, a partir de atividades de leitura de literatura negra com intuito de refletir sobre experiências e identidades de pessoas negras em uma sociedade na qual o racismo se manifesta em diversos aspectos. A literatura não fica de fora, quando inferioriza personagens negras e os livros didáticos, quando não valoriza textos de escritores/as negros/as. O trabalho na perspectiva da Lei 10639/2003 ainda é muito tímido nas

escolas por haver uma defasagem na formação do/a professor/a e na formação de demais atores da comunidade escolar. Além disso, a persistência quanto ao mito da democracia racial não permite avanços significativos.

Trazer para o centro das discussões essas questões importa para mim enquanto professora e pesquisadora, envolvida nesse processo de organização de estratégias de leitura que contribuam para o fortalecimento da identidade dos/as participantes dessa pesquisa.

Partindo desse contexto, Magalhães afirma que:

por intermédio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo, entenderá não só o contexto pesquisado como também os demais envolvidos (Magalhães, 2018, p.19).

Diante disso, compreendo que o meu trabalho a luz da pesquisa autoetnográfica permitiu que analisasse e refletisse sobre o meu estudo ora como participante, ora como pesquisadora, possibilitando que eu compreendesse a mim mesma sobre questões concernentes a episódios cotidianos de racismo, principalmente no contexto da escola, como também nas estratégias de desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com Ellis e Adams (2014, p. 260) apud Magalhães (2018, p.19),

o uso da experiência pessoal, no decorrer do estudo do pesquisador e do participante da pesquisa, bem como a familiaridade com a pesquisa existente, o autoetnógrafo pode focar aspectos de sua própria experiência pessoal dentro do grupo do qual faz parte no contexto da pesquisa a fim de refletir sobre aspectos sociais e culturais. Nesse caso, o pesquisador realiza o estudo com os outros membros no lugar de invadir o grupo e investigá-lo.

Outro aspecto da pesquisa autoetnográfica que justifica a minha opção por esse procedimento metodológico é porque ela possibilitou que eu compreendesse a minha questão investigativa no contexto escolar, onde atuo como docente, permitindo que eu analisasse e refletisse sobre as práticas pedagógicas, de maneira subjetiva e autorreflexiva, no ambiente em que me insiro e propondo, assim, um caderno de atividades de leitura de literatura de obras de escritoras negras brasileiras através de oficinas pedagógicas.

Ademais, durante o meu processo (auto)formativo utilizei os estudos sobre letramento racial por acreditar que esse contribuiu para formação de identidades raciais negra de pessoas negras e não negras, à medida que compreendam como o racismo se estrutura em nossa sociedade. Além disso, é possível mostrar aos/as alunas/as que essa compreensão pode ajudá-los/las a mudar a forma de agir com consciência diante de situações de racismo, no sentido de formar cidadãos e cidadãs que possam construir uma sociedade mais justa. (FERREIRA, 2014).

Para o registro dos encontros, sugiro a organização de um portfólio de cada atividade aplicada na turma a fim de que os participantes possam registrar suas impressões referentes às questões de cada temática desenvolvida e que considerem significativas a partir de suas reflexões.

Com relação aos registros para análise de dados, um diário de campo configura-se como um instrumento que auxiliará o/a professor/a durante suas observações desse cenário, registrando: descrição da aula, conteúdos, atividades, diálogos, suas reações e dos/as participantes, frases, palavras, expressões que considere marcante, ou seja, o diário de campo ajudará no registro de suas percepções a fim de poder analisá-las, avaliá-las e refletir a todo tempo.

Ao propor um trabalho em sala de aula em que relatos de vida referentes a episódios de racismo sejam reconhecidos, ou ao identificar-se com alguma personagem negra, bem como falas de algum/a colega e/ou professor/a, estabelecendo uma identificação permanente com esse grupo a ponto de ser reconhecido como um dos seus, podemos compreender “a autoetnografia como uma investigação de diversos autores sobre um determinado tema” (Hayano, 1979 apud Versiani, 2005, p. 101).

Ao incluir a própria experiência no contexto da pesquisa, participando dos diálogos, das atividades propostas, ouvindo e registrando os relatos dos participantes desta investigação, “é o ‘conhecimento em primeira mão’ da própria cultura a conferir a autoridade do seu texto” (Versiani, 2005, p. 103, grifos da autora).

Pratt (1992) apud Versiani (2005, p. 103), “denomina a autoetnografia como escritas de resistência surgidas das relações entre colonizadores e colonizados”. Dessa forma, minha pesquisa se enquadra nesse contexto, já que proponho um estudo voltado às questões étnico-raciais quando organizo oficinas de leitura de literatura negra de um grupo considerado inferiorizado, atravessado por questões de gênero e raça, nesse caso, escritoras negras brasileiras tão invisibilizadas em nossa sociedade, por conseguinte, muito pouco estudadas em nossas escolas.

Acredito que essa temática se caracteriza pelo viés antirracista, numa escrita de resistência que possibilita aos/as envolvidos/as refletir sobre a importância desse tipo de literatura para a ampliação de seu repertório de leitura, assim como acerca das questões de combate ao racismo com vistas ao letramento racial crítico. Nesse sentido, Versiani afirma que:

as autoetnografias também podem se apresentar como a reunião e interação de múltiplas narrativas associadas a sujeitos com diferentes “pontos de vista” – ou “prismas” – a partir dos quais olham o mundo e os outros. Enquanto editores e organizadores de produtos culturais, antropólogos e/ou teóricos e críticos de literatura

ou cultura podem também assumir o papel de interlocutores dessas vozes narrativas, integrando ao texto sua própria voz na narrativa e seu ponto de vista, o qual é apenas mais um entre outros. (Versiani, 2005, p. 200, grifos da autora).

Assim, vejo a minha pesquisa com múltiplas narrativas no processo de interação entre interlocutores que buscam potencializar suas vozes, além da formação de identidades diversas, respeitando seu ponto de vista e do outro com vistas a uma educação antirracista.

## 4.2 OFICINA I: LITERATURA NEGRA E ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS – O COMEÇO DE UMA PARCERIA

### 1º encontro:

#### Objetivos:

- a) Discutir e conhecer o tema das oficinas e informar quais as autoras que farão parte do repertório de leitura de literatura negra.
- b) Conhecer quais e quantas escritoras negras os/as alunos/as conhecem ou já ouviram falar.

#### 1º momento:

- Organização da sala: semicírculo

#### ➤ RODA DE CONVERSA

- *Mobilização de conhecimentos prévios*
- O/A professor/a deve levar um painel com imagens de escritoras negras (Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Livia Natália, Cristiane Sobral, Jarid Arraes, Sirlene Barbosa, dentre outras) para a sala de aula e prenderá no quadro.
- Depois, deve solicitar que os alunos respondam as seguintes perguntas:
  - Das imagens que aparecem no painel, alguém saberia dizer se são conhecidas?
  - Para você, qual seria a profissão dessas mulheres?
- O/A professor/a deve fazer a leitura dos nomes das escritoras. Depois, fará a seguinte pergunta:
  - Você já leu ou ouviu falar de algumas delas? Se sim, mencione o que sabem sobre ela(s).

#### 2º momento: Hora de conhecer a proposta de estudo

Após o 1º momento, o/a professor/a deve apresentar o título do projeto e fará as seguintes perguntas:

- Para você, o que é um texto literário?

- E textos literários de autoras negras, você conhece algum? Justifique a sua resposta.
- Para você, é importante ler esse tipo de texto na escola? Por quê?

### **3º momento: Sistematizando nossa conversa**

➤ O/A professor/a deve distribuir um questionário, que se encontra após o item “Sistematização”, para os alunos responderem às questões sobre a temática das oficinas.

#### **▪ sistematização:**

➤ Na roda de conversa, o/a professor/a deve explicitar o objetivo das oficinas. Após esse momento, fazer a seguinte dinâmica:

a. **Sugestão:** Numa caixa com um círculo no meio, do tamanho que os/as alunos/as possam colocar a mão, o/a professor/a pedirá que cada estudante retire um bombom e aguarde o próximo comando.

b. Colado nas balas terão as seguintes palavras: leitura, literatura, literatura negra; racismo; raça, autoras negras.

c. O/A professor/a deve pedir que os alunos se organizem em grupos de acordo com as palavras que tiverem iguais. Depois, discutirão sobre essa palavra para ser apresentada a conclusão do grupo na roda de conversa.

d. Após a interação na roda de conversa, o/a professor/a se achar necessário pode retomar alguns desses conceitos apresentados pelos/as estudantes

➤ Ao final, cada aluno registrará na segunda folha de seu portfólio suas impressões sobre o primeiro encontro.

## **QUESTIONÁRIO**

### **Objetivos:**

As questões propostas abaixo têm por objetivos:

- Conhecer um pouco sobre você, que é aluno do ensino fundamental anos finais.
- Utilizar esse conhecimento como objeto de estudo para a elaboração de um planejamento adequado às suas necessidades de aprendizagem.
- conhecer a respeito de experiências de leitura de literatura dos/as alunos/as, especialmente, literatura negra de escritoras brasileiras para que o/a professor/a possa organizar aulas dentro da perspectiva antirracista.

**Orientações:**

- Responda às questões com calma, procurando ser sincero/a e expondo a sua opinião sobre os assuntos constantes no questionário.
- Este questionário não tem valor de nota para a unidade didática, mas é muito importante para estudarmos sobre letramento literário e letramento racial crítico e, assim, ampliarmos o nosso repertório de leitura de escritoras negras brasileiras
- Utilize caneta azul ou preta.

**Parte I**

1. Qual o seu nome completo?

**R-**

2. Qual sua data de nascimento?

**R-**

3. Em que cidade e estado você nasceu?

**R-**

4. Em que bairro mora?

**R -**

5. Com quem você mora?

**R-**

6. Você se considera

( ) Amarelo/a

( ) Branco/a

( ) Indígena

( ) Preto/a

( ) Pardo/a

**Parte II**

1. O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?

( ) Assistir TV

( ) Brincar

( ) Usar o celular

( ) Jogar futebol

( ) Conversar com amigos/as

( ) Outros

Quais

2. Você gosta de ler? (Marque apenas uma alternativa)

( ) Muito

( ) Pouco

( ) Às vezes

2.1 Justifique a resposta da questão anterior.

**R.**

3. O que você mais gosta de ler?

( ) Revistas

( ) Livros didáticos

- Livros religiosos
  - Livros paradidáticos(contos, mitos, lendas, fábulas, romance, tirinhas)
  - Jornais
  - Panfletos
  - Facebook
  - Revista em quadrinhos
  - Outros.
- Quais?

4. Quando você quer ler, que assunto(s) mais lhe interessa(m)?

- Esporte
  - Moda
  - Ficção
  - Religião
  - Mitologia
  - Jogos
  - Outros
- Quais?

5. Onde você tem maior contato com a leitura?

- Na biblioteca
  - Na casa de outras pessoas
  - Na escola
  - Na igreja
  - Em sua própria casa
  - Outros lugares
- Quais?

6. Na escola, você tem aulas de “leitura”? (Marque apenas uma alternativa)

- Sim
- Não

6.1 Como são essas aulas?

- Divertidas
- Cansativas
- Interessantes
- Desinteressantes
- Chatas
- Emocionantes

Explique:

7. Em seu círculo de amizades/convivência, as pessoas têm o costume de ler?  
(Marque apenas uma alternativa)

- Sim
- Não

7.1 Quem são essas pessoas?

**R-**

7.2 O que elas costumam ler?

**R –**

### **Parte III**

1. Você conhece alguma escritora brasileira negra?

( ) Sim

( ) Não

1.1 Se você conhece, consegue lembrar o(s) nome(s) dela(s)?

**R-**

1.2 Se ainda não conhece texto de escritora brasileira negra, teria interesse em conhecê-lo?

( ) Sim

( ) Não

1.3 Você sabe se alguém, que mora com você, conhece algum texto de escritora brasileira negra? Se sim, quem conhece e qual(uais) autora(s)?

( ) Sim

( ) Não

**R-**

2. Na escola, você já ouviu ou leu algum texto de escritora brasileira negra?

( ) Sim

( ) Não

2.1 Se você já leu, consegue lembrar o nome de alguma personagem negra ou livro?

( ) Sim

( ) Não

Qual(ais) ?

3. Você acha importante conhecer escritoras brasileiras negras?

( ) Sim

( ) Não

Explique a sua resposta.

**R-**

Após o primeiro encontro, o segundo momento intitulado “Tecendo leituras” são de oficinas centradas nas leituras de literatura negra de escritoras brasileiras. Para isso, serão organizados sete encontros de 4 horas/aulas, dependendo da necessidade da turma, a fim de atividades de leitura para desenvolver ampliação da competência leitora de base antirracista. Por isso, não há uma organização fixa por unidade letiva para realizar as oficinas, ou seja, cada professor/a deve estruturar os encontros de acordo com as necessidades de sua turma.

#### 4.3 OFICINA II: FLUTUANDO COM GENI

##### **Livros – Leite do peito (2001) e Poemas do regresso (2020) - Geni Guimarães**

Nesta oficina, a atividade de leitura deve ser com o conto “Força Flutuante” retirado do livro “Leite do peito”, da autora Geni Guimarães (2001), com intuito de mostrar como a personagem pode enfrentar o racismo e como é possível desconstruir estereótipos. Depois, no segundo momento, o poema “Reforma” do livro Poemas do regresso(2020), da mesma autora, nessa etapa o trabalho deve ser encerrado com a discussão em torno da esperança e do amor

como uma construção de todos os dias e como estímulo para lutar pelos direitos de viver com dignidade.

## 2º encontro:

**Texto:** “*Força flutuante*” de Geni Guimarães (2001)

**Duração:** 4h/aula – 200 minutos (distribuídos de acordo com a realidade da sala de aula de cada professor/a).

**Recursos:** Projetor para exibir as imagens ou cartaz; livro “Leite do peito”; cópias do conto “Força flutuante”; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta, papel metro.

**Organização da sala:** semicírculo

## Objetivos:

- Compreender os elementos da narrativa, dando ênfase a narradora personagem na construção de sua subjetividade.
- Refletir acerca da construção e desconstrução de estereótipos da personagem negra no conto “Força flutuante”, de Geni Guimarães.
- Perceber a humanização da personagem negra sendo construída no decorrer do conto “Força flutuante” de Geni Guimarães.

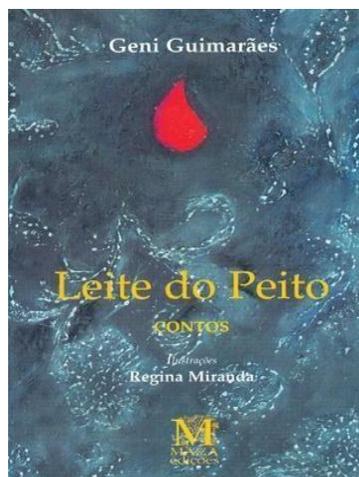
**Observação:** Professor/a, para as oficinas, a sala deve estar previamente organizada em semicírculo.

## ❖ Roda de conversa

### ▪ Mobilização de conhecimentos prévios

- ✓ O/A professor/a deve apresentar para os(as) alunos(as) a capa do livro “Leite do peito”, de Geni Guimaraes (2001), e fazer os seguintes questionamentos:

Figura 6: Capa do livro “Leite do peito”



Fonte: google foto

- ✓ O que a imagem do livro sugere?
- ✓ Você teve alguma sensação, sentimento ao observar a capa do livro?
- ✓ E o título do livro, lembra alguma coisa, alguém, algum momento para você?
- Após esse momento, o/a professor/a deve apresentar uma imagem da escritora Geni Guimarães e fará as seguintes perguntas:
  - ✓ O que mais lhe chamou a atenção nessa imagem?
  - ✓ Quem você acha que é essa mulher?
  - ✓ Você já ouviu falar de Geni Guimarães?
  - ✓ Apresentar a imagem da escritora e falar sobre a vida dela.

Figura 7: Geni Guimarães



Fonte: <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/24619549-005-a53/FT1086A/Geni-GuimaraescreditoItauSocial-Camilla-Kinker15A4387.jpg>

- Depois desse momento, o/a professor/a mostrará a imagem que ilustra o conto “Força flutuante”.

Figura 8: Imagem que ilustra o conto “Força flutuante”



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/textos-literarios/>

- ✓ O que mais lhe chamou a atenção nessa imagem?
- ✓ A imagem despertou em você algum sentimento ou sensação?
- ✓ E um texto cujo título é “Força flutuante? Você acha que vai falar de quê?
- ✓ Você sabe o que significa a palavra “flutuante”?
- ✓ Para você, quando uma força pode ser flutuante?
- ✓ Você acha que esse texto é uma música? Um poema? Um conto?
- O/A professor/a deve anotar no quadro algumas hipóteses levantadas pelos alunos sobre o título do texto e, ao final da oficina, fará a mediação para confirmá-las ou não.
  - Leitura silenciosa do texto pelo(a) aluno(a).
  - **Leitura colaborativa**
  - **Leitura em voz alta pelos/as alunos/as** (Professor/a deve perguntar se alguém gostaria de ler ou pode escolher algumas pessoas).
- ✓ Depois, as seguintes perguntas serão feitas pela professora:
- ✓ Vocês gostaram do texto? O que mais lhe chamou a atenção?
- ✓ E agora, é possível afirmar se o texto é uma música, poema ou conto?
- ✓ Que elementos você identificou no texto para descobrir?
- **Dialogando sobre o texto**
- **Etapa 1 : Elementos da narrativa e a subjetividade da narradora personagem**
  - O/A professor/a deve falar para os/as alunos/as que o texto “Força flutuante” é um conto porque é uma narrativa curta envolvendo personagens num determinado lugar e tempo, tendo um conflito vivenciado pelas personagens ?

**Observação:** Professor/a, seria interessante algumas aulas que antecedem as oficinas, trabalhar ou revisar alguns gêneros textuais que fazem parte dos conteúdos de 6º ano e que aparecerão

nos encontros, contudo, gostaria de ressaltar que a preocupação, aqui, não é discutir os gêneros textuais, e sim, o letramento literário e o letramento racial crítico.

- ✓ Quem são as personagens que participam da história? E a narradora participa da história?
- ✓ Se a narradora só contasse a história sem participar mudaria alguma coisa?
- ✓ Onde se passa a história? Você acha que o lugar é importante nessa história? Por quê?
- ✓ Qual foi o problema vivenciado pela professora?

### ➤ **Etapa 2: A construção de estereótipo da personagem negra**

- ✓ Para você, o que significa “engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito”
- ✓ Por que a diretora e as mães olhavam de forma duvidosa para a professora?
- ✓ Por que a narradora personagem (a professora) disse que só faltaram pedir seu certificado de professora?
- ✓ Você acha que existe essa desconfiança por quê?
- ✓ Como era a menina que não queria entrar na sala?
- ✓ “Eu tenho medo de professora preta” – O que essa fala revela sobre a imagem que essa criança tem da professora?
- ✓ Você acha que a “cor” de uma pessoa pode causar medo?
- ✓ Na sua opinião, por que essa criança sente medo de uma “pessoa preta”? Será que ela já nasceu com esse medo ou foi construído por alguém para que ela tivesse esse medo?
- ✓ Por que a professora disse que tinha “tanto medo e doce misturados” na fala da menina?
- ✓ Você sabe dizer o que significa a expressão “desarmou-me” que aparece no texto?

### ➤ **Etapa 3: Desconstruindo estereótipos**

- ✓ “O/A professor/a procurou argumentos”. Você sabe o que significa a palavra “argumentos”? Explique.
- ✓ Qual a sua opinião sobre a atitude da professora com relação à fala da menina?
- ✓ “Não faz mal. Eu a coloco na classe de outra professora.” Você acha que a solução da diretora foi a melhor? Qual seria outra forma de resolver esse problema?
- ✓ No decorrer da história, percebemos o comportamento da professora em relação à menina. Você acha que o modo como a professora agiu fez com que a menina perdesse o medo? Por quê?
- ✓ Você acha que seria possível encontrarmos uma história em que uma menina negra falasse que tinha medo da professora porque ela era branca? Por quê?

- ✓ O que você achou do final da história? Você se surpreendeu? Por quê?
- ✓ Alguma vez em sua vida, você já passou por uma situação de racismo? Como você descobriu que era racismo? Como você se sentiu?
- ✓ Você já presenciou alguma cena de racismo vivenciada por alguém? Como a pessoa ficou?
- ✓ Você acha que alguém deve ser desrespeitado, agredido verbalmente e/ou fisicamente porque ela não tem a mesma cor da outra pessoa, ou cabelo, jeito de falar, de se vestir, ou seja, pelo seu jeito de ser? Comente.

#### ➤ **Sistematização**

- ✓ O/A professor/a deve retomar as hipóteses levantadas pelos alunos para confirmá-las ou não.
  - Após esse momento, o/a professor/a deve pedir aos/às alunos/as que falem sobre:
- ✓ As opiniões das pessoas sobre as outras baseando-se no tipo físico, na cor da pele, não se preocupando sequer em conhecê-las.
- ✓ Além disso, o que acharam do comportamento da professora e da criança em relação a ter medo de alguém por causa da cor da pele.
- ✓ “O medo pode ser definido pela cor de alguém”?
- ✓ Como o texto desconstrói a ideia de que a pessoa negra dá medo?
- ✓ Qual a sua opinião sobre preconceito, discriminação e racismo?
  - Ao final, o/a professor/a deve sistematizar as discussões retomando conceitos sobre preconceito, estereótipo, discriminação e racismo ou outros pontos que achar relevante para sua turma.

#### ➤ **Momento de escritvência**

- ✓ Em dupla, ou individual, solicitar que os alunos elaborem cinco perguntas para a autora sobre o texto lido.

**SUGESTÃO:** Imagine que você tem um encontro com a autora “Geni Guimarães”, quais perguntas você faria para ela sobre o texto “Força flutuante”?

- ✓ Ao final, cada aluno/a deve registrar em seu portfólio suas impressões sobre o encontro. Esse registro pode ser através de desenho, palavras, frases ou textos.
- ✓ Para encerrar o encontro, o/a professor/a deve distribuir para a turma o poema “Reforma” de Geni Guimarães e depois fará a leitura em voz alta. Em seguida, pede que cada aluno/a registre no mural palavras que representam seus sentimentos referentes ao encontro.

## Texto 1

### *FORÇA FLUTUANTE*

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.

In: Geni Guimarães. Leite do peito: contos. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001, pp. 99-104.

Geni Mariano Guimarães é professora, poeta e escritora. Nasceu no município de São Manuel (SP), em 8 de setembro de 1947. Iniciou a carreira literária escrevendo para jornais no interior paulista, onde envolveu-se com questões socioculturais do campo e começou sua reflexão em torno da literatura negra. Escreveu vários livros, entre eles: Terceiro filho (poemas), Balé das emoções (poemas), A dona das folhas (infantil), A cor da ternura (contos), Leite do peito (contos), O rádio de Gabriel (infantil), Aquilo que a mãe não quer (infantil), O pênalti (infantil) e Poemas do regresso (poemas). Também publicou na série Cadernos Negros e participou de algumas antologias.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/forca-flutuante/>

## Texto 2

### Poema – Reforma

É preciso arrumar o peito,  
Preservar o jeito de ser feliz.  
Difundir o amor que dá rumo à vida,  
e plantar no coração do homem  
felicidades sem desespero.

É preciso impregnar a terra,

de paz e harmonia,  
viver o dia a dia em constante construção.

Ser útero fértil,  
pulmão e ventre,  
recheados de certezas quentes  
de um amanhã pleno de estrelas e luz.

É preciso derrubar muros, desativar cadeias,  
varrer do ser o velho ranço,  
triturar as teias,  
que nos mesclam o desejo de ser bom.

Tatuar nas consciências  
o direito de ser vivo com dignidade,  
implantar nas almas das cidades  
a leveza da fé  
e a verdade fácil do sorriso.

GUIMARÃES, Geni. Poemas do regresso. Malê, 2020, p. 27-28

#### 4.4 OFICINA III: LAÇOS E AFETOS EM “OLHOS D’ÁGUA”

##### **Livro: Olhos d’água - Conceição Evaristo(2016)**

A proposta desta oficina é trabalhar com o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2016), para refletir acerca dessa narrativa que traduz os laços afetivos entre mãe e filha, mas também, para pensar sobre o olhar de denúncia, de carências, de “faltas” causadas pela desigualdade social, frutos da sociedade capitalista e racista.

Segue a sugestão de atividade:

##### **3º encontro**

**Texto:** Conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo (2016)

**Duração:** 4h/aula – 200 minutos(distribuídos de acordo com a necessidade da turma).

**Recursos:** livro “Olhos d’água”; cópias do conto “Olhos d’água”; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta, cola, papel ofício, papel metro, celular ou máquina fotográfica.

**Organização da sala:** semicírculo( sala previamente arrumada)

##### **Objetivos:**

- ✓ Refletir sobre a questão de afeto entre mãe e filha.
- ✓ Identificar, no conto, trechos que revelam marcas de desigualdades vivenciadas pelas personagens em “Olhos d’água”.
- ✓ Fortalecer a identidade feminina através de laços de afetividade presentes no conto.

##### ❖ **Roda de conversa**

- **Mobilização de conhecimentos prévios**
- ✓ Apresentar para a turma a expressão olho d’água e perguntar:

**Figura 9:** Capa do livro



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/511a45eq5JL.jpg>

- **Olho d’água é?**

- ✓ Por que você acha que o título desse texto é “Olhos d’água”?
- ✓ Você acha que o texto vai contar uma história?
- ✓ Em que situações é possível ter “olhos d’água”?
- ✓ Você se lembra de algum momento em que teve “Olhos d’água”? Poderia descrever suas sensações e sentimentos?
- O/A professor/a deve anotar no quadro algumas hipóteses levantadas pelos alunos sobre o título do texto e ao final da oficina confirmá-las ou não.
- Perguntar se conhecem a autora Conceição Evaristo e apresentar sua imagem:

**Figura 10:** Conceição Evaristo



Fonte: [https://ogimg.infoglobo.com.br/in/15766814-440-aeb/FT1086A/652/2015-801686409-foto-autora-orelha.jpg\\_20150323.jpg](https://ogimg.infoglobo.com.br/in/15766814-440-aeb/FT1086A/652/2015-801686409-foto-autora-orelha.jpg_20150323.jpg)

- ✓ Falar sobre a autora.
- ✓ **Leitura em voz alta pela professora e colaborativa**
- ✓ O/A professor/a deve fazer a leitura do conto em voz alta.
  - **Observação:** Por ser um conto considerado “longo” para turma de 6º ano, a sugestão é que o/a professor/a faça a leitura para os/as alunos/as dando pausas para fazer algumas perguntas sobre o texto.
- **Dialogando sobre o texto**
- ✓ “Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca”. (Evaristo, 2016, p.15). Qual foi a pergunta feita pela narradora?
- ✓ O que a narradora fez para ter uma resposta para a sua pergunta?
- ✓ Ao longo da viagem, a narradora que é também uma personagem do conto, começa a lembrar de sua infância:
  - De que a menina sentia culpa?
  - De quais detalhes do corpo de sua mãe, a menina lembrava?

- Além de cuidar da casa e das filhas, qual tipo de trabalho a mãe exercia para sustentar a família?
  - Algum detalhe lhe chamou a atenção sobre a infância da mãe da narradora? Qual?
  - Quando a infância da narradora parecia com a da mãe?
  - Qual momento a mãe mais brincava com as filhas?
  - “E era justamente nos dias de **parco** ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas” (Evaristo, 2016, p.17). Você sabe o que significa “parco”?
- O/A professor/a deve tentar construir o significado dessa palavra a partir do trecho destacado. Depois, apresentar o significado da palavra a partir do dicionário.
- “Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha” (Evaristo, 2016, p.17). Você saberia dizer quais ocasiões a narradora se refere?
  - Você imagina alguém que você goste como rainha? Quem? Já brincou de rainha, princesa? Rei? Príncipe?
  - Para você, quando uma mulher pode ser considerada uma rainha?
  - “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” (Evaristo, 2016, p. 17 ). De que a mãe tinha medo? Você acha que, no Brasil, as pessoas vivem em condições justas? Quem mais sofre com as desigualdades? Em sua opinião, por que isso acontece?
  - Que outros trechos revelam a pobreza em que viviam aquelas personagens?
  - Apesar de tantas dificuldades, sofrimentos, a narradora descreve a mãe com muito carinho e ternura. Quais outras mulheres, a narradora reconhecia como importante para a sua vida? Escreva em seu caderno um trecho que confirma isso.
  - A narradora conseguiu descobrir a cor dos olhos de sua mãe?
  - E você, consegue lembrar quem são as mulheres importantes em sua vida? Quais?
  - O que você achou do conto? Qual a parte que mais lhe chamou a atenção? Por quê?
- **Sistematização**
- ✓ Ao som de uma música, o/a professor/a deve colocar numa caixa ou baú expressões, frases ou palavras do conto “Olhos d’água” e pedir que cada aluno/a retire e comente quando a música parar. Algumas sugestões: olhos d’água, infância, dias de parco, brincadeira, rainha, dias de chuva, desigualdades, discriminação, ternura, mulheres importantes, dentre outras que o/a professor/a considerar pertinente para a atividade.
  - ✓ O/A professor/a, após as opiniões da turma, deve sistematizar as principais ideias presentes no conto abordando a relação entre filha e mãe, a partir da voz da narradora personagem (a

filha), procurando, a partir de suas memórias, nos aproximar de sua infância que, apesar de muitas dores, possuía o amor de sua mãe que era mais forte.

✓ Além disso, é possível mostrar o retrato das desigualdades por que passa muitas mulheres negras que criam seus filhos e filhas sozinhas, enfrentando muitas dificuldades e discriminação por causa do racismo e do sexismo.

▪ **Sugestão:** Após esse momento, o/a professora pode montar um mural com fotos apenas da parte dos olhos dos/as alunos/as da turma com o título “Laços e afetos em “Olhos d’água”.

➤ **Momento de escrevivência**

✓ Pedir que cada aluno(a) registre em seu portfólio nomes de mulheres que consideram importantes em sua vida.

✓ Depois, criar uma frase que represente seu sentimento em relação ao encontro, e, se quiser, fazer desenhos para ilustrar esse momento.

#### 4.5 OFICINA IV: CABELO E IDENTIDADE - JENYFFER NASCIMENTO(2014)

Nessa oficina o objetivo é refletir sobre o padrão de beleza imposto pela sociedade eurocentrada e sobre o peso do racismo que impacta as infâncias de meninas negras. Entretanto, a busca pelo protagonismo e a escrita como forma de resistência são o fio condutor dessa tessitura. Ao final, cada aluno/a fará sua *selfie* ou autorretrato de palavras que compõem sua construção identitária.

#### **4º encontro:**

**Texto:** *Menina bonita sem laço de fita – Jenyffer Nascimento (2014)*

**Duração:** 4h/aula – 200 minutos

**Recursos:** cópias do poema “Menina bonita sem laço de fita”; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta, cartolina, papel metro, papel ofício, cola branca.

**Organização da sala:** semicírculo

#### **Objetivos:**

- ✓ Identificar, no poema, marcas de racismo que afetam a infância.
- ✓ Fortalecer a identidade feminina negra tendo como norteador o cabelo.
- ✓ Refletir sobre a importância do cabelo na construção da identidade da mulher negra.
- ✓ Conhecer o sentido das palavras ‘tradição’ e ‘ancestralidade’ empregadas no texto.

➤ **Dinâmica do espelho**

O/A professor/a deve levar para a sala uma caixa bem bonita e dentro dela deve ter um espelho colado no fundo. Ao iniciar a aula, deve falar para a turma que naquela caixa encontra-se a coisa mais linda do mundo, uma espécie de tesouro, algo muito valioso.

Após esse momento, deve perguntar se alguém gostaria de saber o que é a coisa mais linda do mundo, mas não pode contar para ninguém, pois quem quiser descobrir tem que olhar dentro da caixa. Quando o/a aluno/a olha dentro da caixa, verá a sua imagem refletida.

Depois da dinâmica, o/a professora deve perguntar para a turma se concorda com o que viu dentro da caixa e justifica sua resposta. Além disso, é possível falar sobre a importância de cada pessoa e a sua beleza que precisa ser valorizada primeiro por ela mesma, não esperar que somente o outro a valorize, pois é preciso autocuidado e que se amar é gostar de si próprio, antes de qualquer coisa.

❖ **Roda de conversa**

▪ **Mobilização de conhecimentos prévios**

- ✓ O que é ser uma pessoa bonita?
- ✓ Apresentar as palavras tradição e ancestralidade, identidade, raça, racismo e perguntar o que a turma sabe sobre essas palavras.
- ✓ Alguém se lembra de alguma história com título parecido com este do poema? Qual?
- O/A professora deve anotar no quadro algumas hipóteses levantadas pelos alunos sobre o título do texto e, ao final da oficina, irá confirmá-las ou não.
- Perguntar se conhecem a autora Jenyffer Nascimento e apresentar sua imagem:

**Figura 11:** Jenyffer Nascimento



Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/images/autoras/Imagens.jpg>

- Falar sobre a autora.
- **Leitura colaborativa**
- ✓ Leitura silenciosa, no primeiro momento.
- ✓ Depois, a turma pode ser dividida em grupos e cada um ficará com uma estrofe. O/A professor/a deve estabelecer um tempo para que os grupos possam ensaiar suas estrofes para depois apresentar em forma de jogral.

➤ **Dialogando sobre o texto**

A pessoa que fala no poema diz que a menina só quer ser bonita. Na sua opinião, por que ela só quer ser bonita? Para você, o que significa a expressão “só quer”?

Você sabe o que significa a palavra “ritual”?

Apresentar o significado de ritual para a turma.

Na sua opinião, por que a menina não gosta de seu nariz, nem de sua boca?

Qual é o ritual feito pela menina?

Por que ela faz sempre isso?

Você acha que uma pessoa, no caso menina, mulher, para se sentir bonita precisa mudar suas características físicas, por exemplo, no poema, a menina faz chapinha. Você sabe o que é “fazer chapinha”?

Apresentar imagens do ferro de alisar cabelos e sua evolução para a chapinha

Figura 12 : Ferro de alisar cabelo



Fonte: google foto

Figura 13: Pente de alisar cabelo



Fonte: google foto

Figura 14: Chapinha de alisar cabelo



Fonte: google foto

- Falar desse processo doloroso que muitas mulheres utilizaram para se protegerem do preconceito por causa de seu cabelo. Caso conheça alguma vivência desse tipo de violência, professor(a), aproveite para fazer esse relato.

- ✓ Perguntar para a turma se conhece alguém que já passou ou passa por essa situação. O que você acha disso?

- ✓ Você acha que existe algum problema se alguma mulher quiser alisar o cabelo? Quando isso pode ser um problema, em sua opinião?

- ✓ Você já se sentiu invisível alguma vez? Quando? Por quê?

- ✓ Nos versos “Ainda não percebeu/ Ao alisar seus cabelos/Alisa também seus crespos sonhos/ Os deixando sem brilho /Sem forma definida.” O que você entende por crespos sonhos?

- ✓ Apresentar para a turma as palavras “tradição” e “ancestralidade” e perguntar o que sabem sobre o sentido delas. Após escuta, explicar o significado dessas palavras e perguntar qual verso tem a ver com a palavra “tradição” e qual está relacionado à “ancestralidade”.

- ✓ Por que o eu lírico diz que não se pode negar a ancestralidade?

- ✓ Você acha importante valorizar o jeito de ser de cada pessoa? Como é possível fazer isso?

#### ➤ **Sistematização**

- ✓ O/A professor/a deve retomar as hipóteses levantadas pelos(as) alunos(as) para confirmá-las ou não.

- ✓ Comentar com a turma sobre o processo de invisibilização da mulher negra por conta de sua cor, cabelo e traços físicos, demonstrando que essa construção é fruto do racismo estrutural.

- ✓ O/A professor/a deve distribuir entre os grupos cartolinas ou papel metro e pedirá que desenhem uma mulher negra somente a parte superior(do pescoço até a cabeça) com o cabelo que considerarem bonito, e, cada pessoa do grupo escreve nessa parte palavras ou frases que fortaleçam a beleza da mulher negra.

- ✓ Após esse momento, cada grupo apresenta seu cartaz e fala porque escolheram aquelas palavras ou frases. O/A professor/a junto com a turma, deve escolher um local para expor os cartazes.

#### ➤ **Momento de escrivência**

- ✓ Ao final, cada estudante pode fazer sua selfie utilizando palavras que representem a sua identidade. Se quiser, também pode ilustrar com desenhos.

**Menina bonita sem laço de fita**

Laço de fita?  
Nunca botou no cabelo  
Diz que é feio, não combina.

Menina, só quer ser bonita.

Do nariz já não gosta  
Da boca tem vergonha.  
Toda semana o ritual.  
Acorda cedo, lava o cabelo  
Separa mecha por mecha  
Começa a chapinha.  
Às vezes o couro arde, queima.  
Ela já não liga.

Gosto assim  
Quando passa na rua e alguém diz:  
– Psiu, ô morena, ô moreninha!

Menina, só quer ser bonita.

Queria que os garotos  
A olhassem na escola  
Mas dia após dia  
Ela parece invisível.

Ainda não percebeu  
Ao alisar seus cabelos  
Alisa também seus crespos sonhos  
Os deixando sem brilho  
Sem forma definida.

Sexta-feira não abre mão  
Vestir de branco é tradição  
Sua vó lhe ensinou assim  
Vivendo a ancestralidade  
Essa não pode negar.

Ah menina...  
Te vendo assim  
Reconheço no seu presente  
Pedaços do meu passado.

Menina bonita, sem laço nem fita  
Tenho certeza  
Eu ainda vou te ver brilhar  
E seu cabelo crespo reinar.

|                     |
|---------------------|
| Futura Rainha Nagô. |
|---------------------|

|                            |
|----------------------------|
| Jenyffer Nascimento (p.76) |
|----------------------------|

#### 4.6 OFICINA V: DIÁRIO DE CAROLINA

**Livro:** O quarto de despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus(2014)

Dando continuidade aos estudos de escritoras negras brasileiras, nesse encontro a turma será apresentada a escritora Carolina Maria de Jesus(2014). Pretende-se, nesta oficina, ler alguns trechos do diário materializado na obra “O quarto de despejo”, da autora, a fim de que se articulem com os vídeos: “Quem foi Carolina de Jesus?” ; “Mulheres Fantásticas #9 | Carolina de Jesus” e “Carolina Maria de Jesus e seu QUARTO DE DESPEJO”. Para além disso, refletir sobre a questão da desigualdade social, numa escrita que se constrói a partir do olhar de quem vive aquela realidade e vê no seu texto uma forma de denunciar as injustiças em relação aos que vivem na favela sob a ótica do racismo cotidiano. Ao término, os alunos farão um registro em forma de escrita de diário relatando a experiência vivenciada na oficina. Além disso, serão emprestados para a turma o livro “Carolina”, de Sirlene Barbosa(2018), obra que retrata a vida da autora em forma de história em quadrinhos para que possam levar para casa e fazer a leitura.

##### 5º encontro

**Texto:** *Quarto de despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus(2014)*

**Duração:** 4h/aula – 200 minutos

**Recursos:** livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”; cópias de trechos do diário; TV; pendrive; notebook; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta.

**Organização da sala:** semicírculo

##### Objetivos:

- ✓ Refletir sobre a invisibilidade da mulher negra moradora da favela.
- ✓ Identificar marcas de racismo nos trechos do diário de Carolina Maria de Jesus.
- ✓ Perceber, a partir da leitura dos trechos do texto de Carolina Maria de Jesus, como a desigualdade social influencia nas práticas racistas.
- ✓ Compreender, nos trechos do diário de Carolina, a literatura como forma de denúncia.

##### ❖ Roda de conversa

##### ➤ Mobilização de conhecimentos prévios

- ✓ Apresentar para a turma a capa do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” e perguntar:

Figura 15: Capas do livro “O quarto de despejo: diário de uma favelada



Fonte: <https://tse4.mm.bing.net/th?id=OIP.hdZwDCfkmsXad7D9-5aFNQHafJ&pid=Api&P=0&h=180>

- ✓ Que detalhes na capa lhe chamam mais atenção?
- Apresentar as seguintes capas:

Figura 16: Capas do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”

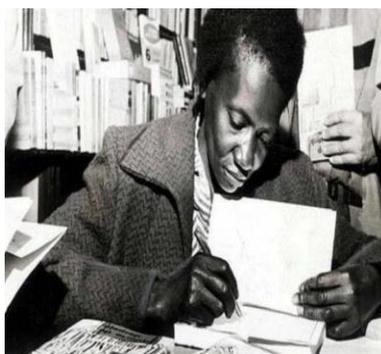


Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/11030/quarto-de-despejo-carolina-capas.png>

- ✓ Apesar de Carolina escrever em diferentes momentos do diário que não gostava de andar suja e que “gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido” (JESUS, 2004, p. 28), por que a capa de 2004 com a imagem da autora e seus três filhos aparece com roupa suja e uma postura de submissão? Será que essa capa é coerente com o modo como Carolina se vê e age? Ou a capa alimenta um imaginário racista, associando a imagem da mulher negra numa posição de precariedade e passividade?
- ✓ E as capas de 1960 e 2019 com desenhos de espaços neutros da favela? Será que revelam outras dimensões da vida de Carolina que não sejam só sobre a fome e a pobreza?
- ✓ Para você, o que é um quarto de despejo?
- ✓ Você sabe o que é um diário?
- ✓ O que pode conter num diário?

- ✓ Você já escreveu diário?
- ✓ Apresentar uma imagem da escritora Carolina Maria de Jesus. Você já ouviu falar de Carolina?
- ✓ Por que diário de uma favelada e não diário de Carolina Maria de Jesus? Você acha que muda o sentido?
- ✓ Será que a vida de Carolina só se resume à favela?

Figura 17 - Escritora Carolina Maria de Jesus



Fonte: [https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/04/carolina\\_maria\\_jesus.jpg](https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/04/carolina_maria_jesus.jpg)

- ✓ O que mais lhe chama a atenção ? Você acha que ela só escreveu esse livro? Por quê?

- Assistir aos vídeos:

- **QUEM FOI CAROLINA DE JESUS?**

[https://youtu.be/6P\\_q9O3VtIU?si=NUXqeT21BMmyCtfN](https://youtu.be/6P_q9O3VtIU?si=NUXqeT21BMmyCtfN)

- **Mulheres Fantásticas #9 | Carolina de Jesus**

<https://youtu.be/IufWv4430aA?si=ETu8knyT1pdD0Z9z>

- **Carolina Maria de Jesus e seu QUARTO DE DESPEJO**

<https://youtu.be/FOayCpwQSoU?si=ncdYTrPCz-gKKspE>

- **Carolina Maria de Jesus - O pobre e o rico**

[https://youtu.be/cRS-us\\_RpUQ?si=j9XWtiWRsEv1gBIc](https://youtu.be/cRS-us_RpUQ?si=j9XWtiWRsEv1gBIc)

- ✓ O que vocês acharam da biografia de Carolina?

- ✓ Leitura silenciosa dos trechos do diário.

- **Leitura em voz alta pelo/a professor/a e colaborativa**

- ✓ O/A professor/a fará a leitura de trechos do livro **“O quarto de despejo: diário de uma favelada”** de Carolina Maria de Jesus.

- **Dialogando sobre o texto**

- ✓ Ao ler o trecho do dia 29 de maio de 1958, do diário de Carolina Maria de Jesus, percebemos que a autora descreve a vida de quem mora na favela e das pessoas que chegam

para viver naquele lugar. Você acha que essa realidade existe ou só foi criada pela imaginação da escritora?

✓ Você acha que existem pessoas que levam uma vida parecida com a das personagens descritas? Se concorda, por que isso acontece, na sua opinião?

✓ Você acha que existem políticas que podem ajudar a mudar essa situação?

✓ “... Há de existir alguém lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais” (Jesus, p.46, 2014). Você concorda com esse trecho? Comente.

✓ Carolina fala da ganância dos homens. Você sabe o que significa a palavra “ganância”? A que homens, em sua opinião, a escritora está se referindo?

✓ Alguns estudiosos afirmam que Carolina escreve uma literatura considerada de denúncia. O que ela denuncia?

✓ No diário do dia 16 de junho de 1958, podemos perceber uma forma de racismo. Localize no texto o trecho que comprova isso.

✓ Apesar do preconceito e de todo sofrimento por que passa Carolina, podemos dizer que a escritora tem orgulho de sua cor, de seu cabelo. Localize no texto o trecho que comprova isso.

✓ Para você, por que Carolina diz que o branco se sente superior?

✓ Como a escritora demonstra que a origem de uma pessoa não prova sua superioridade?

✓ O que você sabe sobre racismo? Para você, o racismo pode deixar marcas de sofrimento na população negra?

✓ O que você achou da história de Carolina?

### ➤ **Sistematização**

✓ Confirmação ou não das hipóteses levantadas fazendo um contraponto com o que falaram anteriormente sobre a escritora, destacando as principais características sobre a vida e obra de Carolina.

✓ Reflexão sobre o trecho do livro lido, chamando a atenção para a escrita de Carolina que revela a falta de políticas públicas que amparem a população menos favorecida, no caso, as pessoas da favela.

✓ Compreensão da literatura de Carolina como uma forma de denúncia acerca das mazelas que viveu, mas também, uma possibilidade de acessar outros mundos através de uma escrita literária.

✓ Reflexão sobre o papel da mulher negra, mãe solteira/solo numa sociedade racista e machista.

✓ A importância da imagem ou desenho na construção de sentido de um texto.

➤ **Escrevivências**

✓ Organizar a turma em grupos, distribuir cartolinas e pedir que criem outras capas e títulos para o livro de Carolina. (Essa atividade pode ser realizada posteriormente com a contribuição do/a professor/a de “Artes”).

✓ Pense no seu dia, desde que acordou: O que você contemplou ao se levantar? Quais ações você praticou durante o dia? Algo lhe chamou atenção ou tudo ocorreu dentro de sua rotina “normal”? E como é a sua rotina “normal”? Você teve alguma sensação e/ou sentimento? Relate.

✓ E o nosso encontro? O que você considera ou considerou significativo?

✓ Os/as participantes registrarão em seu portfólio suas impressões acerca da oficina.

● O/A professor/a distribuirá para a turma o livro “Carolina”, da autora Sirlene Barbosa a fim de que conheçam a biografia de Carolina Maria de Jesus através da história em quadrinhos.

**29 de maio** até que enfim parou de chover. As nuvens deslisa-se para o poente. Apenas o frio nos fustiga. E várias pessoas da favela não tem agasalhos. Quando uns tem sapatos, não tem palitol. E eu fico condoída vendo as crianças pisar na lama. (...) percebi que chegaram novas pessoas para a favela. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condoí-me de ver tantas agruras reservadas aos proletários. Fitei a nova companheira de infortúnio. Ela olhava a favela, suas lamas e suas crianças paupérrimas. Foi o olhar mais triste que eu já presenciei. Talvez ela não mais tem ilusão. Entregou sua vida aos cuidados da vida. ... Há de existir alguém lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais.

... O que eu revolto é contra a ganância dos homens que espremem uns aos outros como se espremisse laranja.

(Quarto de despejo: diário de uma favelada/ Carolina Maria de Jesus. Editora Ática, 2014 p.46)

**\*A escrita foi mantida igual à original do livro.**

**16 de junho** – O José Carlos está melhor. Dei -lhe uma lavagem de alho e um chá de hortelã. Eu zombei do remédio da mulher, mas fui obrigada a dar-lhe porque atualmente a gente se arranja como pode. Devido ao custo de vida, temos que voltar ao primitivismo. Lavar nas tinas, cozinhar com lenha.

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me:

- É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de preto mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

...Um dia, um branco disse-me:

- Se os pretos tivessem chegado ao mundo, depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe? A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

(Quarto de despejo: diário de uma favelada/ Carolina Maria de Jesus. Editora Ática, 2014 p.64 e p.65)

**\*A escrita foi mantida igual à original do livro.**

#### 4.7 OFICINA VI: CUIDANDO DE MIM E DO OUTRO

**Livro:** Com qual penteado eu vou? – Kiusam de Oliveira

O cabelo assume uma nova perspectiva, não mais a estereotipada de “cabelo duro”, “cabelo ruim”. Na literatura de Kiusam, na obra “Com qual penteado eu vou”, o cabelo assume um viés de positividade, motivo de orgulho, de beleza e de fortalecimento da identidade da criança negra. Assim, nesta oficina, é possível refletir sobre a importância da ancestralidade, da família, do respeito e da valorização dos mais velhos, bem como sobre o papel humanizador da literatura, visto que é perceptível na apresentação de cada personagem o quanto se respeita e se valoriza a diversidade de identidades.

##### **6º encontro:**

**Livro:** *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira (2021)

**Duração:** 4h/aula – 200 minutos

**Recursos:** livro “Com qual penteado eu vou?” da autora Kiusam de Oliveira; projetor; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta, cópias do texto, cartolina, papel metro, cola branca, celular ou câmera fotográfica.

**Organização da sala:** semicírculo( previamente arrumada)

##### **Objetivos:**

- ✓ Refletir sobre a identidade na construção do povo negro.
  - ✓ Reconhecer o(a) idoso(a) como pessoa importante na construção da cultura de uma sociedade.
  - ✓ Propiciar reflexões acerca da diversidade como característica importante na construção da identidade de um povo.
  - ✓ Valorizar a cultura de respeito à pessoa idosa.
  - ✓ Refletir sobre a ancestralidade africana por meio de nomes e significados.
  - ✓ Propiciar reflexões sobre o empoderamento das crianças negras a partir da beleza de seus cabelos e penteados.
- Após esse momento, o/a professor/a deve fazer a seguinte dinâmica:

### Dinâmica – a flor do seu nome

✓ O/A professor/a deve oferecer uma flor a cada participante para que ele/a escreva o que significa seu nome ou origem do nome da família. Depois, socializa com os/as colegas.

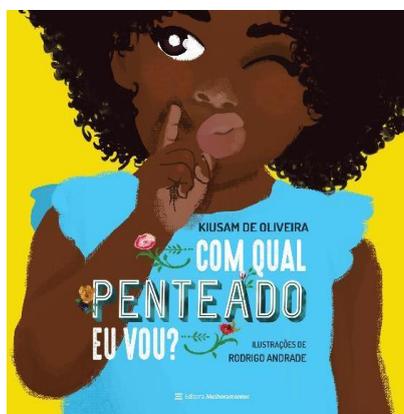
**Observação:** O/A professor/a pode trabalhar anteriormente com sua turma sobre a origem e significado do nome e/ou família, a partir de pesquisas e conversa com seus familiares.

### ❖ Roda de conversa

#### ▪ Mobilização de conhecimentos prévios

✓ Apresentação da capa do livro para a turma:

Figura 18: Capa do livro “Com qual penteado eu vou?”



Fonte: <https://www.livrarialoyola.com.br/resizer/view/373/373/true/true/401276.jpg>

✓ O que mais lhe chamou a atenção na capa do livro? Comente.

✓ Tem algum detalhe que você gostaria de falar acerca dessa imagem?

✓ Você acha que esse livro vai contar uma história? Por quê?

• Apresentar imagem da autora:

Figura19: Kiusam de Oliveira



Fonte: [https://estaticos.globo.com/fotos/2020/02/9b5a8dc3-132a-4b54-891b-dc384d9016e3.png.640x360\\_q75\\_box-0%2C23%2C680%2C405\\_crop\\_detail.jpg](https://estaticos.globo.com/fotos/2020/02/9b5a8dc3-132a-4b54-891b-dc384d9016e3.png.640x360_q75_box-0%2C23%2C680%2C405_crop_detail.jpg)

✓ Falar sobre a vida e obra da autora.

✓ Comentar sobre o ilustrador Rodrigo Andrade e sua importância na construção do livro.

➤ **Leitura colaborativa**

✓ O/A professor/a deve distribuir a cópia de uma página do livro onde aparece a personagem e o texto sobre o significado de seu nome, caso a escola não disponha de exemplares suficientes, para que cada aluno/a faça a leitura.

✓ Outra possibilidade é projetar o texto e cada aluno/a fazer a leitura da parte que ficou responsável.

▪ **Observação:** O(a) professor(a) deve chamar a atenção da turma sobre as ilustrações e sua importância na construção de sentido do texto.

➤ **Dialogando sobre o texto**

▪ **SUGESTÃO:** O/A professor/a deve formar grupos com as flores utilizadas na dinâmica “A flor de seu nome” que será confeccionada por cinco cores, por exemplo, para formar cinco grupos pela cor igual de cada aluno/a.

Após organizar os grupos, o/a professor/a deve distribuir no papel impresso blocos com as seguintes perguntas:

▪ **Grupo 1 – flores azuis**

✓ O que você achou da história apresentada?

✓ Você saberia definir o que significa a palavra “virtude”?

✓ Das virtudes apresentadas, qual(quais) lhe chamou (chamaram) mais a sua atenção? Por quê?

✓ Você gostou de algum penteado ou cabelo? Qual? Por quê?

✓ Você o usaria?

▪ **Grupo 2 – flores brancas**

✓ Você acha que o cabelo tem importância para as pessoas?

✓ Você conhece alguém que já foi discriminado por causa do cabelo ou penteado? Qual a sua opinião sobre isso?

✓ O ato de pentear os cabelos tem um significado importante para cada criança(personagem) que aparece na história. O que motivou cada uma delas a pensar no penteado?

▪ **Grupo 3 – flores verdes**

✓ E você, já passou por alguma situação em que precisou se preocupar com o cabelo?

✓ Das personagens apresentadas, você se identificou com alguma? Qual? Por quê?

✓ Você percebeu a importância do significado dos nomes das personagens? Qual a sua opinião sobre isso? E o seu nome, você sabe a origem e o significado?

▪ **Grupo 4 – flores rosas**

✓ Ao longo da história, percebemos que cada criança quer presentear o bisavô com o que tem de melhor, nesse caso, as suas virtudes. Você sabe o que significa virtude?

• Professor(a) deve escrever no quadro o significado dessa palavra de acordo com o contexto.

✓ Como você descreveria a relação das crianças com o bisavô?

✓ Você ainda convive com alguma pessoa idosa? Fale um pouco dessa relação.

✓ E a sociedade, pessoas de maneira geral, como tem tratado a pessoa idosa?

✓ Você acha que a pessoa idosa é importante na sociedade? A família?

▪ **Grupo 5 – flores amarelas**

✓ Sororidade. Você já tinha ouvido falar dessa palavra?

**Observe:** “Sororidade é quando nós, meninas, temos a certeza de que juntas somos mais fortes., mais belas, mais inteligentes, mais poderosas.” (Oliveira, 2021, p. 40).

✓ Você concorda com essa afirmação? É possível praticarmos a sororidade? De que forma?

✓ Será que precisamos ter a mesma cor, mesmo cabelo, penteado, jeito de falar e vestir, por exemplo, para sermos respeitados?

➤ **Sistematização**

✓ Cada grupo escolhe um/a representante para apresentar as respostas às perguntas.

✓ O/A professor/a deve retomar o conceito de ancestralidade na construção da identidade da pessoa negra.

✓ Enfatizar a importância do respeito e valorização das diferenças.

✓ Falar sobre a importância de gostar da pessoa respeitando a cor, o cabelo e o seu jeito de ser.

➤ **Escrevivências**

✓ Registre, em seu portfólio: o que você achou dessa história? De que mais gostou? Qual personagem mais lhe chamou a atenção? O que é preciso considerar quanto ao relacionamento com a pessoa idosa? Por que você acha importante respeitar essas pessoas?

• **Sugestões:**

✓ Antecipadamente, o/a professor/a deixa um painel preso na parede para que cada aluno/a cole a flor com o significado de seu nome.

✓ Após registro no portfólio, o/a professor/a pode fazer uma roda colocando as mãos juntas e, depois, tirar uma foto (somente das mãos) como forma de representar a diversidade.

- ✓ Formar grupos, distribuir papel metro e pedir que criem um cartaz que represente o respeito às pessoas, independentemente da idade, cabelo, gênero, cor , etc.
- ✓ Se você fosse convidado/a para uma festa considerada muito importante para você, com qual penteado iria? Qual a sua virtude seria levada para presentear o/a dono/a da festa?

### **Momento III: Tecendo leitura de literatura negra: fios de uma narrativa afetiva e reflexiva**

No último encontro, uma roda de conversa será o início da socialização das impressões dos/as envolvidos/as nesse processo. A escuta e oralidade entrarão ainda mais em cena, pois o diálogo com os pares consiste num momento reflexivo sobre a experiência de participação nos encontros de leitura de literatura de escritoras negras brasileiras. Além disso, aqueles/as que se sentirem à vontade, poderão escolher algum trecho de seu registro no portfólio para compartilhar sua leitura com a turma.

Ao final, o/a professor/a deve pedir a cada estudante que escolha um pedaço de retalho(tecido) que estará num baú e escreva uma palavra que represente, para ele/a, a importância da literatura negra.

Cada aluno/a deverá colar seu tecido no turbante do desenho da mulher negra, e, depois, o/a professor/a deixará o cartaz exposto em algum espaço da escola.

Segue a sugestão de atividade:

#### **❖ Culminância do projeto – *Tecendo leitura de literatura negra: fios de uma narrativa afetiva e reflexiva***

**Duração:** 2h/aula – 100 minutos

**Recursos:** bexiga; caixa ou baú pequeno; projetor; portfólio; lápis de cor; giz de cera; lápis; caneta, papel metro, cópias de textos, papel ofício, retalhos de tecido, caneta de tecido.

**Organização da sala:** semicírculo (previamente arrumada).

**Objetivos:** Compartilhar impressões referentes às leituras e vivências ao longo dos encontros de leitura de literatura de obras de escritoras negras brasileiras.

Avaliar se as atividades vivenciadas contribuíram para a compreensão de quanto o racismo pode afetar de forma negativa a vida do povo negro.

Refletir sobre o papel da literatura de obras de escritoras negras na construção da identidade de um povo, bem como o respeito à diversidade.

### **Roda de conversa**

- ✓ O/A professor/a deve iniciar o encontro fazendo a leitura do poema “Integridade” de Geni Guimarães(1981). Em seguida, pede para quem se sentir à vontade comentar sobre o texto.
- ✓ Após esse momento, o/a professor/a deve fazer a seguinte dinâmica:
  - Levar um painel com a palavra “racismo” escrita no centro. Em seguida, pedir aos/as alunos/as que escrevam palavras associadas a ela. Cada aluno/a deve dizer qual a relação que fez ao escolher aquela palavra.
- Depois desse momento, ao som de uma música, o/a professor/a deve passar uma caixa ou baú contendo os nomes das escritoras e suas respectivas obras estudadas nos encontros. O/A aluno/a que estiver com a caixa ou baú na hora que a música parar, retira um papel e faz seu comentário sobre o que mais lhe chamou a atenção sobre a escritora e/ou sua obra.
- **SISTEMATIZAÇÃO**
- ✓ O/A professor/a deve selecionar antecipadamente trechos de textos, frases, pensamentos, dentre outros que falam sobre a identidade negra de forma positiva.
- ✓ Cada aluno/a deve escolher uma bexiga que deverá estar previamente cheia e com um dos trechos dentro.
- ✓ Ao som de uma música, os/as alunos/as devem dançar jogando sua bexiga para o alto sem deixá-la cair no chão. Ao final, cada aluno/a estoura sua bexiga e ler o seu trecho e, se quiser, pode comentar. Depois, deve colar no painel que estará previamente preso na parede.
- **Avaliação**
- ✓ O/A professor/a pode enfeitar a sala com um varal literário, pendurando os portfólios produzidos pelos/as alunos/as.
- ✓ Numa roda de conversa, cada estudante pode falar sobre a sua experiência de ter participado dos encontros de leitura de literatura de obras de escritoras negras brasileiras. Caso queira, pode escolher algum registro de seu portfólio e ler para a turma.
- ✓ Ao final, o/a professor/a deve pedir a cada estudante que pegue o seu portfólio e a primeira página que estará em branco, crie a sua capa da forma que desejar. Pode ser: desenhos, palavras, frases, desenhos e palavras, recortes de imagens etc. O importante é que cada aluno/a use a sua imaginação e faça a confecção da capa de seu portfólio.

|  |
|--|
| <p><b>Integridade</b></p> <p>“Ser negra<br/>Na integridade</p> |
|--|

Calma e morna dos dias

Ser negra,  
De carapinhas,  
De dorso brilhante,  
De pés soltos nos caminhos.

Ser negra,  
De negras mãos,  
De negras mamas,  
De negra alma.

Ser negra,  
Nos traços,  
Nos passos,  
Na sensibilidade negra.

Ser negra,  
Do verso e reverso,  
De choro e riso,  
De verdades e mentiras,  
Como todos os seres que habitam a terra.

Negra  
Puro afro sangue negro  
Saindo aos jorros,  
Por todos os poros.”

In: Geni Guimarães. *Da flor o afeto, da pedra o protesto*. Barra Bonita: Ed. da Autora, 1981, 1ª e 2ª ed.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ESCRIVIVÊNCIAS: DAS DORES,(DIS)SABORES E SABERES

Enquanto procuro inspiração para escrever esse capítulo, relembro a minha caminhada acadêmica, especificamente, o Mestrado. Busquei dialogar com muitas mulheres que atravessaram o meu caminho e que de alguma forma marcaram e marcam a minha escrita. As vozes vêm de longe, desde os cômodos de minha casa, do terreiro, do quintal, da escola e da universidade. Vozes-mulheres que ecoam no meu jeito de ser e fazer, no exercício de querer viver, mas um viver que se quer livre, sem dores, com marcas de sensibilidade, de força, justiça, humanidade.

Não deveria ser dolorosa, penosa! A caminhada poderia ser mais tranquila, no entanto, a conquista do “lugar de fala” para uma mulher negra, muitas vezes é um caminho espinhoso, tortuoso, por isso, muitas desistem, outras sequer tentam e vão abandonando seus sonhos, desejos e travessias.

Essas vozes que ecoam em minha escrita também constituem um processo terapêutico, pois das dores procurei buscar um traçado que me ajude a entender o quanto me cobrei desde cedo para a responsabilidade de ser adulta e de resolver problemas que acometiam a minha família: desde a pobreza até as diversas formas de opressão que rondavam cotidianamente a nossa vida e que não sabíamos que tudo aquilo era fruto do racismo, aliás, muitos/as não sabem até hoje.

Estou tendo a oportunidade de conhecer sobre essa forma de violência e dar nome a essa dor, por isso, não posso ocultar essa realidade. Enquanto mulher negra, mãe, professora e intelectual, eu tenho que buscar formas de potencializar a minha voz para que tantas outras também possam ser potencializadas. Algumas vezes, Audre (1977) disse que havia se traído em pequenos silêncios esperando que um dia falasse ou outras falassem por ela, até que perdeu o medo e reconheceu a força do poder que tinha dentro dela mesma para transformar o silêncio em linguagem. Sinto-me representada por esse presente, por essa potência dessa voz, e, vejo-me, fortalecida e acolhida por tantas mulheres que fazem parte de minha caminhada.

Portanto, não nos afogemos, sigamos nessa luta para que não continuemos inferiorizadas, subalternizadas e invisibilizadas. Como fazer isso, talvez seja uma das grandes dificuldades, mas é preciso começar fazendo, e, isso, eu vejo que estudando tantas vozes-mulheres (Aparecidas, Analus, Audres, Carolinas, Conceições, Chimamandas, Davis, Djamilas, Fátimas, Gradas, Genis, hooks, Janaínas, Laurecis, Lavínias, Nilmas, Suelis...) tantas mulheres insurgentes que não caberiam nesse capítulo, mas que têm me ajudado a trilhar novos

traçados. E sigo, pensando na potência dessas vozes para transformar essa realidade que me circunda dentro de minha comunidade escolar, onde jovens precisam transformar seu silêncio em linguagem.

O desejo de refazer meu percurso formativo, às vezes, era maior do que eu mesma, a ponto de minha psicóloga me colocar de pés fincados: “você não é super-heroína”, “você é substituível”, então, “não se cobre tanto a ponto de esquecer de você mesma”. É tempo de autocuidado, de aprender a se priorizar, de ter compaixão por si mesma e compreender que nem tudo está sob nosso domínio, pois não controlamos tudo.

Mas como ter autocuidado quando nunca estive nesse lugar, não me foi ensinado isso? A nós, mulheres negras, sempre nos restou o papel de cuidar do/a outro/a. O lugar da “Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora” (Evaristo, 2020, p.30). No entanto, aqui, estamos para contar as nossas histórias, assumindo nossa escrita como um ato político, questionando e combatendo discursos coloniais (Kilomba, 2019). Ainda pesa para nós, mulheres negras, habitarmos no mundo como acadêmicas, sendo que este é um mundo branco que ainda silencia nossas vozes, invisibilizando nossas narrativas, nos enxergando sempre como objeto e não como sujeito, por isso, repito, não nos afogemos, sigamos nessa luta para que não continuemos inferiorizadas, subalternizadas e invisibilizadas.

Nesse processo de escrita de meu Memorial também tenho a oportunidade de dizer que o PROFLETRAS (UFBA) fortaleceu a minha voz, a minha identidade ainda mais, visto que a cada semestre, em cada disciplina, um novo aprendizado se iniciava e/ou novas possibilidades de ampliação de conhecimento e compartilhamento de saberes proporcionados pelo corpo docente, colegas de turma, a minha orientadora e a banca de qualificação. Além disso, uma força me movia a não desistir de minha pesquisa, principalmente, quando, nas rodas de conversa com minhas turmas de 6º ano, parávamos para conversar sobre a vida, sobre o percurso deles(as) até a escola e vice-versa, nesse processo de troca, eu saía ainda mais tocada, abalada e com a certeza de que desenvolver o letramento racial crítico é uma urgência.

Reconhecer quão valiosa é a experiência de cada estudante, seus relatos de dores que são, na maioria das vezes, fruto dessa condição do racismo, das desigualdades sociais, das injustiças que estão sempre de mãos dadas com as violências porque passam cotidianamente a ponto de serem naturalizadas, isso me faz querer cada vez mais investir numa educação antirracista.

Para mim, não foi fácil ter que abrir mão, naquele momento, início de III unidade (2023), da possibilidade de aplicar minha proposta de intervenção, contudo, era inviável essa ação por

conta de o Comitê de Ética aprovar meu projeto somente em novembro de 2023, encerrando praticamente a última unidade, com tantos problemas que enfrentamos ao longo do ano num espaço adaptado para ser escola, com tantas dores e adoecimentos.

E por falar em adoecimento, por mais que eu quisesse estar em sala de aula, infelizmente, a depressão e ansiedade foram mais fortes do que eu e entraram em cena a ponto de me paralisarem, naquele período, final de setembro de 2023. Como foi doloroso me enxergar naquela cena tão desumanizadora e constatar como somos tão frágeis quando não sabemos exercitar o autocuidado, pois não nos ensinaram a fazer isso. Para muitas mulheres negras, crescer ouvindo que precisa ser forte, não há tempo para choro, só para lutar para viver dentro desse mundo que não foi moldado para pessoas negras, são aspectos que vão nos adoecendo.

Dentro desse contexto, fui obrigada a entrar de licença médica durante 120 dias, por isso, não pude aplicar a minha proposta de intervenção, contudo, produzir um caderno com oficinas voltadas às atividades de literatura negra me ajudaram a não desanimar, visto que, não somente eu terei a oportunidade de trabalhar com minhas turmas (2024), mas também, outros/as docentes que desejem repensar a leitura numa nova ótica.

Conceição Evaristo fala que sua experiência com a escrita se dá desde cedo... as invenções para escamotear a realidade (2020, p. 33). Penso na grandeza do sentido de saber por que se escreve, para que se escreve, mesmo que seja para tentar criar um mundo mais justo e possível. E a literatura tem esse poder de mostrar outros mundos, outros modos de ler, nos sensibilizar, nos humanizar.

Carolina Maria, quando as dores queriam afogá-la, procurava escrever, porque “enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz a luz do sol”, dizia Carolina (2014, p. 58). Vejo como a literatura nos humaniza e como para muitas pessoas a escrita pode ser a cura ou ajuda para amenizar suas dores.

Confesso que escrever meu Memorial tem um misto de dor, sabor, dissabor e saberes, pois a minha trilha não foi fácil, mas impossível também não foi, visto que as demandas de nós, professores/as da educação básica são grandes, e quando se é mulher, mãe, dona de casa, certamente, fica muito mais difícil. Sabemos que é imprescindível a formação continuada de professor/a, porém é preciso que haja política que dê condição para que essa/a profissional invista em sua carreira, com disponibilidade para ampliar seu repertório de leitura, participar de congressos, simpósios, seminários, dentre outras atividades da academia a fim de ampliar sua pesquisa e, assim, ressignificar a sua prática pedagógica.

A falta de tempo para ampliar meus estudos também foi um fator preponderante para que as crises de ansiedade aumentassem e o adoecimento continuasse, no entanto, não pretendo

parar minhas leituras e pesquisa, principalmente tendo em vista a ampliação acerca da leitura na perspectiva decolonial, pois sinto a necessidade de aprofundamento nesse aspecto, isso porque não quero mais a voz só de lamento, nossas vozes-mulheres é de resistência para existirmos e reexistirmos porque não somos outras, somos nós mesmas, mulheres negras buscando ser sujeito de nossa própria existência.

Nessa busca incessante não podemos desistir porque “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p.11), portanto, insistirei, insistiremos para que não nos afoguemos pelo medo de transformarmos o silêncio em linguagem, pois a linguagem é poder, e, nós, mulheres negras, precisamos erguer nossa voz contra toda forma de preconceito, inferiorização e invisibilidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. Portal Geledés, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ALVES, Samantha dos Santos. **Letramento Racial Crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: A formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). 218, 160f. CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018.

AMORIM, Ivonete Barreto de. SILVA, Ana Maria Gomes da Silva. CASTRO, Selma Barros Daltro de (Orgs.) **Educação, territorialidade e formação docente: contextualizando pesquisa**. Curitiba: CRV, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_, Irandé. **Muito além da Gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSUNÇÃO, Simone Souza de. O Material de Formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUNÇÃO (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019, p. 115-133.

AZEVEDO, Luciene. **O professor e a literatura**. 2018. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2018/02/>. Acesso 24 de jan. de 2023.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **Pedagogia imaginal: uma narrativa formativa autobiográfica entre os lugares da saúde e da educação**. Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 19-35, 2010.

BERND, Zilá (Org.). **Poesia negra brasileira**. Porto Alegre: AGE/IEL/IGEL, 1992.

BOAKARI, Francis Musa (Orgs.). **Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2018. p.496.

BORGES, Rosane. Escrivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrivência: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

BORGES DA SILVA, S. B. O texto literário na formação de jovens e adultos. In: Silva Mabel Serrani. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. 1ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, v. 1, p. 56-70.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BOSSLE, F. “**O Eu do Nós**”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 02 nov. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 02 nov. 2022

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **O homem dos avessos**. Ficção completa, em dois volumes. Trad. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 96-124, 2005.

COELHO NETO, Agripino. Territorialidade: uma proposição teórico-conceitual. In: Ana Silva; Ivonete Amorim; Selma Castro. (Org.). **Educação, Territorialidade e Formação Docente**: contextualizando pesquisas. Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 1, p. 15-29

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto 2014.

CROACINI, Maria José. Apresentação. In: ECKERT-HOF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação, Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: Um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Tita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DEBUS, Eliane. **Literatura, literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira**. In: \_\_\_\_\_. A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura para crianças e jovens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 27 -63.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPIR, 2014, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 245-277.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231171186.pdf>. Acesso em 8 de março de 2023.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. **Etnografia: Saberes e Práticas**. ILUMINURAS, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. DOI: 10.22456/1984-1191.9301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 22 nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos.p.27–46 In. DUARTE Lima, Constância. NUNES Rosado, Isabella (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

\_\_\_\_\_. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**, v. 1, n. 1, p. 52–57, 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

\_\_\_\_\_. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. Florianópolis–SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236–263, jul./out.,2014.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alessandra Borges (Ed.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Mazza Edições, 2011.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura negra**: os sentidos e as ramificações. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, v. 4, p. 245-278, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora**.

In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. 2005. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 33, n. 120. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de jan. de 2023.

GUIMARÃES, Geni. **Da flor o afeto, da pedra o protesto**. Barra Bonita: Edição da Autora, 1981.

\_\_\_\_\_. **Leite do peito**: contos. In: *Leite do peito: contos*. 1988. p. 88–88.

\_\_\_\_\_. **Poemas do regresso**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade**: Um debate. *GEOgraphia - Ano IX - Nº 17 - 2007*.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: \_\_\_\_\_. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 101-122.

LINO, Gomes, Nilma. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação." *Superando o racismo na escola 2* (2005): 143-154.

NÁTALIA, Lívía. Intelectuais escrevintes: enegrecendo os estudos literários. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020

LOPES, Elisângela Aparecida. **A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo**. 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/1024-a-importancia-da-leitura-e-da-escrita-para-carolina-maria-de-jesus-uma-analise-do-seu-quarto-de-despejo-elisangela-aparecida-lobes>. Acesso em: 20 de julho. de 2022.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: **Associação de Línguas Modernas, painel Lésbicas e literatura**, 1977. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/atransformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MACHADO, B. A. “**Recordar é preciso**”: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982 – 2008). Dissertação (Mestrado em História) – UFF. Niterói, 130 p. 2014.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares**. Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 17-33, 2018.

MAGALHÃES, Laerte (Org). **Análise de discurso, Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política**. Teresina: EDUFPI, 2019. 246 p.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em 10 de março de 2023.

NASCIMENTO, Jenyffer Silva do. **Terra fértil**. Edição da Autora, 2016. OLIVEIRA,

Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Editora Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Os limites do poder do leitor**. I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. UESC - Ilhéus - BA/ 14 a 17 de outubro de 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação** antirracista e intercultural no Brasil. Educ. Rev. 2010, vol.26, n.01, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>. Acesso em 08 set. 2023

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação. Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62 Universidade do Minho Braga, Portugal.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira. 2010 In: PEREIRA, E. A; DAIBERT Jr, Robert. (Org.). **Depois, o Atlântico: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 319-349. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1035-territorios-cruzados-relacoes-entre-canone-literario-e-literatura-negra-e-ou-afrobrasileira1>>. Acesso em: 24 abril. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, v. 160, 2020.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. Editora Livraria da Física, 2020.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade; TILLIS, A. D. **Traduzindo literatura da diáspora africana: os mundos poéticos de Conceição Evaristo em -poemas da recordação e outros movimentos**. Revista de letras (fortaleza), v. 1, p. 1, 2020.

SANTOS, Mirian Cristina dos. **Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea**. Malê, 2018.

SANTOS ALVES, Samanta dos. **Letramento Racial Crítico e Práticas Educacionais no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro: A Formação Continuada de Professores da sala de leitura e suas narrativas**. 2018. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

SANTOS, Victor. **Como construir uma escola antirracista**  
<https://novaescola.org.br/conteudo/21397/e-book-educacao-antirracista-baixe-gratuitamente>. Acesso em: 22 nov. 2022

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicol. Soc.** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pág. 83-94, abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SILVA, Doris Regina Barros da. **Conversas com Carolina**: vivências periféricas de mulheres negras. In: E-Book: Descolonialidades e Cosmovisões – Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Teresina – PI: EDUFPI, 2018, p. 155-168.

SILVA, Priscila Elisabete da. **O potencial de práticas decoloniais na formação docente**. [https://bit.ly/praticas\\_decoloniais\\_is](https://bit.ly/praticas_decoloniais_is) Acesso em 06 de abril 2023.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre–RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>

SILVA, Simone Bueno Borges da./ Pereira, Júlio Neves (Orgs.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático**: Desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. São Paulo: 1998

SOUTA, Marivete; DA SILVA JOVINO, Ione. **Letramento racial e educação antirracista nas aulas de língua portuguesa**. UniLetras, v. 41, n. 2, p. 147-166, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes; SILVA Kácio dos Santos. Descolonização e educação escolar: dialogando sobre diferenças, diversidades e currículo. In: BOAKARI, Francis Musa et al. (Orgs.). **Descolonialidades e Cosmovisões**: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência. Teresina: EDUFPI, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. 2011. Online. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em, v. 13, 2018.

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

Tfouni, L. V. **Letramento – mosaico multifacetado**. Em L. V. Tfouni (Org.). Letramento, escrita e leitura (pp. 217-228). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. 7Letras, 2005.

**ANEXO**

Você está em: Público &gt; Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

**CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER**

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

69808923.7.0000.5531

Número do Parecer:

Pesquisar

*Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.*

**DETALHAMENTO**

Título do Projeto de Pesquisa:

LEITURA DE LITERATURA NEGRA DE ESCRITORAS BRASILEIRAS NUMA ESCOLA DE ENSINO

Número do CAAE:

69808923.7.0000.5531

Número do Parecer:

6481557

Quem Assinou o Parecer:

Anderson Reis de Sousa

Pesquisador Responsável:

FATIMA DA SILVA PEREIRA

Data Início do Cronograma: Data Fim do Cronograma: Contato Público:

04/04/2023

22/12/2023

FATIMA DA SILVA PEREIRA

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.481.557

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 01 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Anderson Reis de Sousa**  
**(Coordenador(a))**