



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS - ILUFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LOUISE CONCEIÇÃO PEREIRA TANAJURA

**LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCRIVIVÊNCIAS E
REEXISTÊNCIA:**
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Salvador

2019

LOUISE CONCEIÇÃO PEREIRA TANAJURA

**LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCRIVIVÊNCIAS E
REEXISTÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

Salvador

2019

**LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCRIVÊNCIAS E
REEXISTÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Ana Lúcia Silva Souza (Orientadora)

Prof. Dra. Alvanita Almeida Santos (UFBA-Profletras)

Prof. Dra. Lívia Maria Natália de Souza Santos (UFBA)

Salvador, 16 de maio de 2019

A Dinda e laiá, que nunca soltaram minha mão.
A Ana e Ian, ancestralidade e continuação, luzes de meus olhos.
A Saeane, parceria e amor. Desta e de muitas vidas.

AGRADECIMENTOS

“Nossos passos vêm de longe!” Abro esta seção de agradecimentos com a frase da intelectual negra Jurema Werneck, porque este memorial é fruto de uma caminhada longa, que se inicia bem antes do Profletras, muito antes da graduação: ele é resultado da batalha de mulheres pretas que se sacrificaram para que uma das suas pudesse ocupar espaços que elas não puderam ocupar. *Adupé*, Flora, Palmira, Ana e Marlene, minhas mais velhas. Somos nós todas aqui, em suores e *lagrimalegrias*;

Às deusas e deuses, candeeiro quando o caminho se fez breu, meu sustentáculo e a absoluta certeza de que nunca estarei só;

A Ian, filho e amigo, tão versado na arte de compreender as necessárias ausências: obrigada por ser tanto, meu amor;

A Ana e Gilson, mãe e pai: obrigada pelo crédito incondicional. Universo sempre dando jeito de sarar tudo, meus velhos. Sigamos!;

A Saeane, parceira de vida e luta, ar e água em meu *sagitário com áries*: obrigada por me equilibrar, por ser porto e abrigo, mas, sobretudo, por esse apoio sem medidas de sempre;

A Jessica, prima e irmã, pelos abraços e palavras de calma quando a tecnologia insistia em não funcionar;

A tia Adélia, incentivadora animadíssima de minhas empreitadas;

A minha orientadora, Profa. Dra. Analu Souza, exemplo de intelectual negra: obrigada por ter acreditado em meu trabalho, pela orientação-parceria leve, rica, em uma troca sincera e cheia de afeto, e por fazer valer, na prática, a máxima tão conhecida por nós: “uma sobe e puxa a outra”;

A Cristiane Lima, Derilene Santos, Elaine Anunciação, Luciano Cruz, Márcia Sento-Sé, Mônica Leal e Sheila Varjão, melhor corpo docente desta rede municipal: vocês são para sempre. Obrigada por terem deixado mais leves e possíveis tempos tão complicados;

A Milena Caires, Edvaldo Pereira, Fernanda Ventapane e Antônio Lourival: companheiras e companheiros dos extra-acadêmicos mais produtivos: quanto aprendido em meio às risadas e cervejas! Muito obrigada pela riqueza e generosidade no partilhar, pela parceria cheia de boniteza que a gente soube construir;

A Danielle Florence, amiga querida, pelo abstract e amizade de sempre;

A Moisés Farias, meu irmão, que me abriu portas, me ensinou os caminhos da autovalorização profissional e acreditou no meu trabalho desde o início;

Às/aos colegas do Profletras, pela riqueza na troca diária; por serem gentileza em situações, por vezes, tão hostis;

A todas/os as professoras e professores do Profletras por quem passei nesses semestres: Alvanita Almeida, Júlio Neves, Mônica Menezes, Raquel Nery, Simone Bueno, Simone Assumpção, obrigada por compartilhar o conhecimento de vocês conosco;

Às professoras Alvanita Almeida e Lívia Natália pelas valiosas contribuições na banca de qualificação;

Ao professor Márcio Muniz, por ser o encorajamento e a generosidade que mudaram os rumos do meu trabalho;

A todas as escritoras que se dispuseram a atender, com generosidade e afeto, minhas e meus estudantes que as procuraram, em uma prova de que a intelectualidade não precisa ser inacessível;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pelo suporte financeiro;

À Escola Elysio Athayde por ter sido minha casa por cinco anos e por, entre erros e acertos, ser espaço para minha evolução como professora e como pessoa;

E, especialmente, ao meu 9º ano/2018: obrigada por serem a razão de minha permanência no Elysio, por me acolherem, por me permitirem fazer meu trabalho, com respeito e colaboração. Espero ter afetado vocês da mesma forma bonita e tocante como fizeram comigo.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira Tanajura. **Literatura negra feminina, escrituras e reexistência**: uma proposta de letramento literário em sala de aula. 141fl.,2019. Memorial (Mestrado Profissional em Letras) –Profletras/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Este memorial nasce como produto de uma pesquisa de cunho autoetnográfico (JONES et al, 2013; KILOMBA, 2010) que analisa a proposta de intervenção que comportou um projeto de letramento literário (COSSON, 2010, 2011, 2014) negro e feminino em uma classe de nono ano de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Salvador. Para a construção do projeto, partimos dos postulados dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995, 2005, 2008; ROJO, 2010) e dos conceitos de Letramentos de Reexistência de Souza (2011) e de Escrivência (EVARISTO) e ancoramo-nos na metodologia de Círculo Literário (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014) aliada à proposta de roda de conversa. Buscou-se, com o projeto, atender uma demanda de efetivação da Lei 10.639/03 no sentido de construir uma educação antirracista através de uma metodologia que buscou aliar duas lacunas ainda persistentes no espaço escolar: a pedagogização da literatura e a ausência de textos escritos por mulheres negras, A Literatura, como forma de expressão que reflete o mundo e ajuda a construir ou desconstruir paradigmas, visões e estereótipos se apresentou como um caminho para a construção de indivíduos que possam repensar e cambiar suas atitudes, ao mesmo tempo em que pode fomentar noções de pertencimento e identidades, como raça e gênero.

Palavras-chave: escrituras; ensino de literatura; letramento literário; letramento de reexistência; literatura negra e feminina.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira Tanajura. **Black women literature, *escrevivências e reexistência***: a proposal of literary literacy at a classroom. 141fl.,2019. (Professional Masters Memorial in Letters) - Profletras/Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador,2019

ABSTRACT

This memorial rises as the result of a self-ethnographic research (JONES et al, 2013; KILOMBA, 2010) which analyzes the intervention proposal that englobe a literary literacy project (COSSON 2011, 2010, 2014) within a ninth grade class in a public municipal Middle School in the city of Salvador. In order to create this project, the New Studies in Literacy postulates (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995, 2005, 2008; ROJO, 2010), Re-existence Literacy concepts (Souza, 2011) and Experience Writings (Escrevivência) (EVARISTO) were used. The methodology is anchored in the Literary Circle Methodology (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014) which is associated with chatting circle proposal. The project's goal is to attend a demand for a real effectiveness of the Law 10.639/03 in order to build a antiracist education using a methodology that aims to ally two gaps still persisting inside the school: the pedagogization of Literature and the lack of texts written by black women. Literature is a form of expression that reflects the world and helps to build or to destroy paradigms, points of views and stereotypes. It has presented itself as a path to individuals' formation who can rethink and change their attitude and, at the same time, can promote belonging's and the identity's notion of race and gender.

Key words: *escrevivências*; literature teaching; literacy literary; *reexistência* literacy; black women literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Fachada da Escola Elyseo Athayde.....	35
Figura 2 Cartaz de estudantes Projeto “A coisa ficou preta!” (2017).....	38
Figura 3 Oficina com poetas do Coletivo ZeferinaS Projeto “A coisa ficou preta!” (2017).....	38
Figura 4 Cartaz de turma de 8º ano Projeto “Gênero e diversidade” (2015).....	39
Figura 5 Reprodução da capa do livro didático.....	87
Figura 6 Capa do caderno-diário da estudante Bianca.....	94
Figura 7 Ficha de funções retificada por equipe.....	96
Figura 8 Estudantes realizam leitura em grupo no corredor	98
Figura 9 Depoimento da estudante Bianca.....	100
Figura 10 Registro da cenógrafa Raquel (Conto <i>Isaltina Campo Belo</i>).....	103
Figura 11 Registro da conectora Daniela (Conto <i>Maria Imaculada do Rosário dos Santos</i>).....	103
Figura 12 Registro da estudante Daniela.....	107
Figura 13 Registro da estudante Lorena.....	108
Figura 14 Estudante convidada lê poema para a turma	112
Figura 15 Conversa entre estudante e a escritora Cristiane Sobral.....	113
Figura 16 Conversa entre estudante e a escritora Cristiane Sobral.....	113
Figura 17 Devolutiva de Cristiane Sobral a estudante.....	114
Figura 18 Conversa em rede social entre estudante e a poeta Mel Duarte.....	115
Figura 19 Conversa em rede social entre estudante e a poeta Mel Duarte.....	115
Figura 20 Cartaz-convite.....	117
Figura 21 Cartaz-convite.....	118
Figura 22 Estudante em cenário de apresentação.....	119
Figura 23 Vídeo gravado por Jeniffer Nascimento a pedido de equipe.....	120
Figura 24 Cartaz de equipe.....	121
Figura 25 Registro da estudante Larissa.....	122
Figura 26 Registro do estudante Carlos.....	123

Figura 27 Registro da estudante Daniela.....	124
Figura 28 Registro da estudante Amanda.....	125
Figura 29 Conversa entre estudante e a poeta Elizandra Souza.....	126
Figura 30 Conversa entre estudante e a poeta Elizandra Souza.....	126

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

UFBA	Universidade Federal da Bahia
Proletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
LGBTQI+.	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queers</i> , Intersexo e mais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EU, MULHER, NEGRA, LÉSBICA, PROFESSORA: REEXISTINDO.....	16
2.1	COLOCANDO EM DIÁLOGO TEORIA E PRÁTICA.....	25
2.2	ENCONTRANDO CAMINHOS: PROFLETRAS E MUDANÇAS.....	29
3	CAJAZEIRAS-REEXISTÊNCIA (DA ZEFERINA DO QUILOMBO DO URUBU ÀS MENINAS ZEFERINAS): BAIRRO, ESCOLA, ESTUDANTES.....	32
3.1	ESCOLA E COMUNIDADE: DIÁLOGOS.....	34
3.2	MEU NONO ANO.....	39
4	A OPÇÃO METODOLÓGICA PELA AUTOETNOGRAFIA.....	42
5	ENSINO DE LITERATURA: DAS DIFICULDADES DESSE FAZER DOCENTE A UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	45
5.1	LITERATURA E ENSINO: LETRAMENTO LITERÁRIO.....	48
5.2	LETRAMENTO LITERÁRIO... DE REEXISTÊNCIA!.....	51
6	PARA ALÉM DA 10.639/03 ou POR QUE UM PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NEGRO E FEMININO?.....	54
6.1	LITERATURA E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO BÁSICO: POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	60
6.2	LITERATURA NEGRA FEMININA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	65
7	FAZENDO ACONTECER: UMA ANÁLISE DE NOSSA AÇÃO.....	73
7.1	CÍRCULO LITERÁRIO E RODAS DE CONVERSA: A METODOLOGIA DO PROJETO.....	74
7.2	BLOCO 1: CONCEIÇÃO EVARISTO E SUAS INSUBMISSAS.....	78
7.3	BLOCO 2: CONHECENDO AS ESCRITORAS “INSUBMISSAS”.....	109
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS		
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO.....	140
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE <i>PRINT</i> DE TELA DE CELULAR.....	141

1 INTRODUÇÃO

Este memorial nasce como produto-relato de meu percurso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA. Os desafios, as dores, os (des)encontros dessa trajetória estão aqui. Estão, por outro lado, também, as conquistas, o conhecimento, as gratas surpresas e, sobretudo, meu encontro com um eu-professora adormecido. A vontade de fazer, tantas vezes apagada pelos percalços do cotidiano da escola pública, reacendeu quando me encorajei a fazer um mestrado, quando retornei aos bancos da universidade, quando me encontrei com colegas e mestres que me mostraram o quanto é possível ser e fazer, apesar de tudo e de tanto.

O que o motivou foi, sobretudo, a vontade de sustentar um projeto dessa natureza em um contexto nacional que assusta, amordaça, silencia: levar à sala de aula do segundo ciclo do Ensino Fundamental mulheres negras que escrevem e discutir com estudantes seus textos, movimentando transformações a partir do contato com um universo que, através da beleza da palavra, denuncia racismo e sexismo estruturantes é força para que novas gerações possam enfrentar a violência racial e de gênero que acomete este país há mais de 500 anos, especialmente neste momento em que nossas existências parecem ainda mais ameaçadas.

Assim, o objetivo geral do estudo foi verificar de que maneira o letramento literário em literatura negra feminina pode se apresentar como um caminho que ajude a construir leitoras e leitores que desenvolvam uma relação positiva com sua identidade negra e se configurem como sujeitos antirracistas em uma perspectiva interseccional, isto é, que considere a problemática das lutas das mulheres negras e sua necessidade, portanto, de políticas específicas.

Para isso, foram objetivos específicos:

- ✓ a promoção de interação com textos de escritoras negras, explorando o lugar de raça e gênero que reverbera nas suas produções;
- ✓ a desmistificação da ideia da literatura como um espaço reservado a homens e/ou brancos;
- ✓ e o desenvolvimento de práticas de um letramento literário negro e feminino.

Estruturado em seis seções, além desta a introdução e considerações finais, este memorial se inicia com *Eu, mulher, negra, lésbica, professora: reexistindo*, seção em que apresento minha trajetória pessoal e profissional, desde a “descoberta” como mulher negra até a chegada ao Profletras, costurando, no caminho, meu ser com meu fazer pedagógico, na medida em que trago erros e acertos, buscas e frustrações e experiências de letramento extra-escolares, especialmente meu letramento negro, para formar minha porção educadora.

Na segunda seção, *Cajazeiras-reexistência (da Zeferina do Quilombo do Urubu às meninas ZeferinaS): bairro, escola, estudantes* é apresentada ao leitor a realidade da escola e de seu entorno, especialmente na turma que se constitui como sujeito na pesquisa, evidenciando em que medida um projeto de letramento literário negro e feminino interessa àquele público.

Em *A autoetnografia como opção metodológica*, seção três, apresento a metodologia da pesquisa, evidenciando a relação que a temática da pesquisa, seu contexto de desenvolvimento e a atuação da professora da classe como pesquisadora desse mesmo *locus* concorrem para a adoção da autoetnografia como metodologia mais acertada.

Uma discussão sobre o que pesquisadoras/es têm dito sobre o ensino de literatura, o conceito de letramento literário e as razões de nosso letramento literário ser de reexistência aparecem na quarta seção, *Ensino de literatura: das dificuldades desse fazer docente*.

Para além da 10.639/03 ou Por que um projeto de letramento literário negro e feminino? é a quinta seção, no qual se discute a necessidade de uma pedagogia antirracista, assim como seu fazer a partir de uma metodologia que se estrutura sobre literatura feita por e com mulheres negras, que tira o feminino negro da visão estereotipada da tradicional literatura brasileira e o põe em papel de protagonista de sua própria história.

Na sexta e última seção, *Fazendo acontecer: uma análise do nosso projeto*, apresento o resumo da metodologia empregada no projeto e uma análise das ações desenvolvidas em sala de aula. Nas *Considerações Finais*, faço um balanço do percurso seção a seção, a partir de reflexões sobre erros e acertos do projeto, bem

como de sua validade em um cenário político nacional de ameaça às existências, pela sua potência de fortalecimento de identidades e autorreconhecimento.

Em volume à parte, estão o módulo de textos construído por mim e pela turma – no qual estão todos os textos apresentados neste memorial e usados ao longo da realização do projeto - e um caderno de planejamento, que compila todas as aulas e apresenta o passo-a-passo metodológico empregado. Esse caderno, espera-se, pode servir de suporte a profissionais que desejem realizar trabalho semelhante em suas salas de aula.

2 EU, NEGRA, MULHER, LÉSBICA, PROFESSORA: REEXISTINDO!

Costumo brincar, dizendo que estou na vida pelas ações afirmativas das cotas. Afinal, pertencço a uma confluência de corpos socialmente minorizados que, diuturnamente, precisa gritar para se fazer escutar: ser mulher, negra, lésbica, que optou pela docência como profissão, é lidar com invisibilidade e reiteradas negativas que chegam de todos os lados. Entretanto, importa para este memorial não exatamente as dificuldades cotidianas mais agravadas racismo e preconceitos que essas condições mobilizam - uma obviedade aos que usam um grau mínimo da lente da empatia -, mas a maneira como meu gênero, raça e orientação sexual me construíram como esta professora, que ora se desnuda na escrita.

Demorei a construir minha identidade negra. A despeito de todos os indícios a mim dados pelo racismo nosso de cada dia, eu, de pele mais clara, não me percebia como tal. Mulatinha, moreninha. Negra, nunca. Acreditava no, ainda veiculado no Brasil, mito da democracia racial, que, por anos, “congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça.” (MUNANGA, 2005-2006) e ajudou a ignorar as assimetrias existentes entre pessoas brancas e não-brancas e, conseqüentemente, desobrigar o Estado de assumir os efeitos de tais diferenças.

Muito se fala sobre a existência de um “racismo velado” no Brasil. Em verdade, há uma certa ingenuidade (ou maldade) nessa ideia, já que a realidade permite ver um racismo escancarado na violência policial que encontra sem demora alvo em jovens corpos negros; no ódio às religiões de matriz africana; nas negações de beleza em nossos traços e cabelos. Ora, se se ignora esse componente de racismo existente nas três situações anteriormente mencionadas, é porque, de fato, conseguiu-se naturalizar a lógica de uma igualdade racial no país.

Importa desfazer equívocos no que está aqui tomado como raça. Afinal, por muito tempo, esse era um conceito ancorado na biologia e usado em teorias que desejavam justificar uma suposta superioridade branca como forma de dominação de povos. Entretanto, o uso da palavra tem a ver exatamente com o combate ao racismo, como afirmam Crosso e Souza (2007), na medida em que explicita e afirma sua existência, ao auxiliar na compreensão das complexas relações existentes entre brancos e negros.

Munanga (2005-2006) assevera que o uso da categoria analítica raça, diferentemente do que se pensava, não é o problema da existência do racismo. Antes:

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de "etnia", de "identidade" ou de "diversidade cultural", pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos. (MUNANGA, 2005-2006, p.53)

O que nos diz Munanga é que, ainda que a ideia de raça não exista, o racismo, tal como ele é, continua existindo em qualquer outra categoria de análise que se apresente.

Voltando à minha trajetória, retorno à infância. Filha única de uma família de poucos recursos que valorizava o estudo, vi vidas sacrificadas - mãe, avó e madrinha - para que eu pudesse estudar em escolas particulares. Hoje me percebo nos ambientes escolares e voltar no tempo me faz perceber que, por muitas e muitas vezes, eu fui a única negra em minha sala. Na época, sabia que era um sacrifício para elas me manterem ali – o dinheiro era curto; o padrão de vida passava ao largo do da maioria dos colegas - mas não que as questões que me faziam discriminada diziam, também, respeito ao racismo: meus traços fenotípicos, especialmente meu cabelo, colaboravam para certo isolamento e alguns comentários que me passaram tantas vezes despercebidos.

Acredito que a experiência enquanto criança/adolescente negra à época seria diferente se já existissem políticas públicas de efetivação de uma educação voltada para a diversidade e valorização de cultura e saberes afro-brasileiros, assim como para a melhoria das relações étnico-raciais na escola. Os documentos escolares da década de 1990, como afirmou Glória Moura (2005), já tinham ciência da necessidade de se considerar as experiências trazidas pelas/os estudantes, sua origem étnica e racial, os saberes ancestrais e familiares. Contudo, pouco foi considerada essa perspectiva no currículo. Então, nesse sentido, o silenciamento da educação formal, aliada a uma formação doméstica que me criava para ser "a negra que deu certo", me deixou invisível a meus próprios olhos.

Foi na Universidade Estadual de Feira de Santana, quando passei, em 1999, aos 17 anos, para o curso de História, que comecei a construir identidade como negra. O contato com colegas que integravam o Diretório Acadêmico (D.A) do curso e o

Diretório Central dos Estudantes (D.C.E.) me colocou frente a questões que, até então, não eram exatamente uma preocupação da estudante que, tendo passado em primeiro lugar, precisava manter-se como melhor aluna. Afinal, em casa era explícito: “Quem escapou de ser branco tem que estudar duas vezes mais!”, o que, hoje, me traz as palavras de Franz Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas*: “Quando desobedeço ou faço barulho demais, me dizem: ‘não se comporte como um preto!’” (2008, p.162). Ou seja, se já não há como consertar o “defeito” de não ter nascido branca, ao menos deveria haver um esforço para que esse defeito não aparecesse.

Vale a atenção para o verbo “escapar” na assertiva familiar: eu não era negra; apenas tinha escapado de ser branca. Ou seja: ainda que ser mais clara me fizesse aceita em alguns contextos, eu continuava em posição desprivilegiada, porque, de qualquer maneira, branca não era. Por isso, a máxima “Estude, dê certo e ninguém terá o que dizer de você.” me acompanhou ao longo da infância e mesmo depois da entrada na universidade.

“Não ter o que dizer”, nesse caso, faz parte da ideia do branco como um padrão a ser alcançado e ao qual se dá a possibilidade do deslize, já que sua cor lhe redime. A branquidade! Resta a nós, negros, a corrida para nos igualarmos, com a diferença de que, ao menor indício de erro, nossa cor logo entra como causa do problema: “coisa de preto”.

Na já mencionada obra, Franz Fanon mostra de que maneira o racismo impacta no comportamento do negro:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34).

Esse processo de negação deriva da ideia de universalização de Europa, que marca o sujeito não branco, criando na pessoa negra uma espécie de fascínio pelo ser branco, já que é aquela a cor que não sofre depreciação apenas por sê-lo. Assim, em uma tentativa desesperada de atingir o “universal”, a pessoa negra, no lugar do não-ser (que se opõe ao ser, que é o branco) dá início a um complexo de inferioridade que se manifesta na busca incessante de ser o outro (em verdade, ele mesmo é que

é o outro, o marcado) em ações, vestimentas, valores, já que a dimensão daquilo que se é lhe é dada pelo europeu; é este que lhe diz como é um preto, como se comporta um preto, como se veste um preto, a partir de uma visão encharcada de estereotípias.

Fanon, porém, mostra que, na “queda” das máscaras brancas, o preto continua sendo preto: “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (2008, p.149), ou seja, voltando ao discurso de minha família, mesmo que minha pele não fosse tão escura e eu circulasse por esferas dominadas pela branquidade, eu ainda era uma menina negra, cujo comportamento estava sob o julgamento depreciativo atrelado à minha raça.

Neusa Santos Souza (1983) também fala sobre a necessidade plantada no ser negro de ter o ser branco como meta, da sua sujeição e da rejeição ao seu próprio corpo e sobre os prejuízos emocionais desse fenômeno. Segundo a autora, a ascensão social seria uma maneira de o negro se perceber socialmente como gente, já que homem não significa homem negro. Ser um ser humano quer dizer ser um homem branco.

A vivência na universidade falou mais alto que os conselhos da família: pela primeira vez, percebi, verdadeiramente, o quão político é “assumir-se” como negra, a necessidade de reafirmar nossas lutas, de entender nossa história, de valorizar nossa cultura e ancestralidade. Colegas foram verdadeiramente professoras/es; me pegaram pela mão e me fizeram olhar para o espelho e começar a entender quem eu realmente era. O contato com meninas e meninos do Núcleo de Estudantes Negros da UEFS, por exemplo, era um choque de realidade. Estava diante de jovens que já se entendiam negras e negros e cientes, portanto, de todas as implicações que ser negro traz, coisa da qual ainda não havia me dado conta.

Foi nesse contexto que percebi que, por anos, joguei contra mim mesma, negando-me a todo tempo em cabelos, traços, cultura. Mas foi ali também que fui redimida da culpa desse jogo contrário, sabendo-me vítima, já que, para usar as palavras de Malcolm X, militante estadunidense na luta contra o racismo, “o pior crime que o branco cometeu foi ter-nos ensinado a odiarmo-nos”. Assim, a ideia de negritude foi se construindo em mim e a “moreninha” ia se tornando negra.

Anos depois, me reconheci na frase da feminista amefricana¹ Lélia González: “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista” (GONZÁLEZ, 1988 apud CARDOSO, 2014). A intelectual fala exatamente da constituição da mulher negra como uma categoria forjada na consciência do processo de tornar-se. Por isso a ideia de *conquista*.

Por razões que não cabem neste texto, tive que deixar para trás o curso de História, prestando vestibular para o curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, três anos depois, em 2004, apenas porque “sempre gostei de português”. Entretanto, minhas expectativas de um curso que seria “gramatiquero”, que formaria futuros membros da Academia Brasileira de Letras foram surpreendentemente desconstruídas. Até então, não fazia ideia de que a língua é prática sócio-histórica, que se efetiva de maneira contextualizada, o que me fez repensar o que seria uma aula de Língua Portuguesa, embora as experiências, mais adiante, como estagiária, na graduação e mesmo depois, fossem formadas no tradicionalismo.

Iniciava, ali, um encontro da ex estudante de História com a nova estudante de Letras, que, no novo curso, tomou contato com estudos que contribuíram, significativamente, para desconstruir ideias pré-concebidas, pensar em deslocamentos, em pontos de vista diferentes, em diferentes tempos e espaços.

À essa época, da graduação, eu começava a saber que minha opção pela docência se constituía como um ato político. Como seria minha prática futuramente, talvez não soubesse, mas, inegavelmente, já tinha a noção do papel político do professor e que, ao entrar em sala de aula, não há neutralidade e, sim, minha(s) identidade(s) me acompanhariam e forjariam meu fazer pedagógico. Sabia que eu não teria como deixar para fora dos limites da sala de aula a mulher, negra e lésbica e todas as implicações dessas condições. Entretanto, não sabia ainda o quão difícil seria empunhar bandeiras em um contexto ainda tão aprisionado em ideias e práticas com tendências conservadoras como o espaço escolar.

¹ “Amefricanidade, categoria cunhada por Lélia Gonzalez nos anos de 1980, que se insere na perspectiva pós-colonial, surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder.” (CARDOSO, 2014)

Um divisor de águas foi a noção de que as coisas não andam separadas; estão interligadas. Perceber-me como uma mulher negra foi o que forjou em mim a necessidade de entender meu corpo como performance de luta e de resistência. Porque mulher e porque negra.

O contato com pessoas do movimento negro e com feministas me fez perceber que a problemática da mulher negra exige ações políticas específicas. Não há feminismo real se não se pensar no racismo estruturante que divide mulheres negras e não-negras e que remete a uma história resumida brilhantemente por Sueli Carneiro (2003):

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. [...] Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados [...] Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003, p.49-50)

O que Carneiro traz remete à necessidade de se pensar nas especificidades do sujeito “mulher negra”, neste país, evidenciando a assimetria existente entre esta e a mulher branca. A mesma autora (CARNEIRO,1995) defende, por exemplo, que o mito da democracia racial e a cordialidade do povo brasileiro estão assentados no estupro da mulher negra pelo homem branco. Ou seja: enquanto mulheres brancas lutaram e lutam pela sua “desfragilização”, pelo seu espaço de trabalho, a mulher negra tem sido alvo de violências de toda natureza, objetificação e indiferenças. Enquanto, para aquelas, o discurso da fragilidade e inutilidade incomoda pelo fato de reduzir a mulher a mero apêndice masculino, inferiorizando-as intelectualmente, estas nem a isso têm “direito”, o que evidencia que as mulheres negras necessitam de uma luta que diz respeito a uma realidade muito mais cruel.

Assim como Carneiro, falam da necessária marcação de um feminismo negro, agora, Carla Akotirene, Djamila Ribeiro, Bianca Santana, Joice Berth, que bebem na fonte de Lélia González, Joselina da Silva, Luiza Bairros, Vilma Reis e da própria Sueli Carneiro, por exemplo, nossas “mais velhas”, mostrando que, como bem afirmou Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe”.

Carla Akotirene, apoiada em Kimberlé Crenshaw, afirma que o feminismo negro “dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas [...] do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (AKOTIRENE, 2018, p.18). Segundo a autora,

a interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem. (AKOTIRENE, 2018, p. 33)

De acordo com Akotirene, então, a interseccionalidade seria uma ferramenta pela qual se pensa como é impossível separar estruturalmente o modo capitalista, o racismo e o cisheteropatriarcado, que, estando articulados, vulnerabilizam as mulheres negras. Dessa forma, se necessita reforçar a existência de um paradigma afrocêntrico nessa discussão, no sentido de não se permitir esvaziar a ideia de um feminismo interseccional, ou seja, sem levar em consideração as propostas epistemológicas e os fundamentos do feminismo negro.

A questão da mulher negra, portanto, está para além do racismo sofrido pelo homem negro, dado o componente do machismo, o qual, exatamente por estar imbricado de racismo, não atinge essa mulher da maneira sofrida por mulheres brancas.

No Brasil de hoje, nós, mulheres negras, estamos na base da pirâmide social: são maiores nossas taxas de analfabetismo em comparação às mulheres brancas² ; são grandes nossas chances de sofrer violência [o volume de assassinatos de mulheres negras dobrou (54%), em 2015, enquanto o de brancas diminuiu (9,4%)³], assim como também sofremos mais com a precarização do trabalho .

Não se pode esquecer, ainda, que estamos sujeitas à estereotipização que nos hipersexualiza, relegando-nos à posição de objetos. Mulheres destinadas à satisfação dos desejos masculinos. Nas palavras de bell hooks (1995):

(...) Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas 'só corpo, sem mente'. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as 'mulheres desregradadas'

² Dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em ibge.org.br

³ Disponível em <agenciapatriciagalvao.org.br> Acesso em 23 de janeiro de 2018.

deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (hooks, 1995, p.469)

No meu caso, sou uma mulher negra lésbica. Curiosamente, perceber-me como uma mulher homossexual foi um processo muito menos doloroso do que minha construção como negra. Não apenas porque tive uma criação muito livre no que diz respeito à sexualidade, mas também porque vivi, por muito tempo, na privilegiada zona da “performance feminina”.

Judith Butler conceitua como performance a ideia de que gênero e sexo são socialmente construídos e que toda identidade sexual é fabricada a partir da imitação, isto é, da encenação reiterada daquilo que socialmente se significou, como feminilidade ou masculinidade:

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 20, p. 200, grifos da autora).

Assim é que a ideia de gênero está vinculada a uma imposição, baseada no que a estrutura hegemônica do patriarcado heterossexual determina como um comportamento que seria essencialmente masculino ou feminino. Ou seja, é fabricado culturalmente por quem domina as convenções.

Nesse processo de ocultação da ideia performática do gênero, o que se espera, por exemplo, de uma mulher lésbica é que ela, pelo fato de sentir sexualmente atraída por mulheres, tenha a sua “essência” mais próxima do que se convencionou chamar de masculino. “Desvirtuando-se”, portanto, daquilo que seria seu “comportamento essencial”, quanto mais “masculinizadas” sejam mulheres lésbicas, tanto maior será o preconceito por elas sofrido. O mesmo ocorre com homossexuais masculinos: quanto mais “femininos”, mais discriminados serão. Essa discriminação é decorrência, por suposto, de um engessamento daquilo que se convencionou chamar de homem ou mulher.

É nesse sentido que, pelo fato de eu não aproximar o meu comportamento de atitudes que, em tese, seriam “masculinas”, não sofria tanta discriminação, o que me concedeu certo passaporte para o trânsito social sem maiores problemas. Durante muito tempo, essa zona me foi bastante confortável, já que minha aparência, no que se refere ao binômio homem x mulher, me “camuflava”, não demandando de mim qualquer “saída de armário” no ambiente de trabalho.

Ocorre que, à medida que me apropriava de conhecimento e da minha certeza com relação à minha orientação sexual, percebi que não mais interessava a mim o armário. Não quero dizer, com isso, que me tornei alguém comportamental ou fisicamente diferente, mas sim que tratei de usar os espaços que ocupava, valer-me do meu trânsito fluido, com relação à performance de gênero, em espaços hegemonicamente heterossexuais, para militar de alguma forma.

Dessa forma, a sala de aula, onde nunca sofri nenhum tipo de discriminação de orientação sexual, também é espaço de manifestação dessa minha identidade. Não necessariamente dizendo às/aos estudantes que sou lésbica - o que também o faço, se preciso, sem o menor problema e da maneira o mais natural possível - mas tratando do assunto como ele merece, a partir do meu lugar de fala como homossexual e, especialmente, criando uma atmosfera de respeito à diversidade que se constrói dentro da sala de aula e que deve extrapolar suas paredes, caminhando com a/o estudante vida afora.

É importante dizer, porém, que esse autorreconhecimento é fruto de processo e que, por muito tempo, a minha prática de professora não refletia o engajamento construído fora da escola. Empunhar bandeiras de luta às quais me referi parágrafos atrás foi e ainda é resultado do diálogo entre a Louise militante e a Louise professora.

2.1 COLOCANDO EM DIÁLOGO TEORIA E PRÁTICA

Saindo da graduação, em 2010, as primeiras experiências em sala de aula não conseguiam se desprender da ideia de um ensino de Língua Portuguesa normativo, a partir de uma literatura essencialmente branca, heterossexual e masculina. Ainda não era visível para mim como seria possível ser contrária àquilo que, no fundo, eu mesma

achava que estudantes precisavam aprender. Assim é que, embora eu tenha percorrido um caminho extra acadêmico que construiu uma mente suficientemente livre para entender práticas não tradicionais, não sabia como exercê-las sem deixar de dar ao aluno o que ditava o currículo.

Hoje, como mestranda do Profletras, reflito sobre a maneira como nossa experiência enquanto estudantes do ensino básico influencia diretamente na maneira como exerceremos nossa prática docente. Em meu caso, especificamente, isso está diretamente ligado ao perfil da universidade onde graduei.

Sendo aluna do curso de Letras Vernáculas da UFBA, passei por uma graduação mais voltada para o bacharelado do que para a licenciatura, ainda que tivesse optado por sair licenciada. Embora de qualidade incontestável, lamentavelmente o curso não atende às demandas de licenciatura. Muitas são as disciplinas que atendem às demandas do/a provável pesquisador/a, o que não encontra quem opta pela licenciatura. Dessa maneira, o/a licenciada/o não acha de imediato uma maneira de fazer dialogar aquilo que se aprendeu ao longo da graduação com as necessidades do chão da sala de aula.

Acrescente-se a isso a força que ainda tem a concepção tradicional de ensino de língua materna. Não é incomum, em escolas públicas e particulares, a exigência de aulas de gramática tradicional e o uso de textos como um pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais.

Nesse sentido, o/a docente acaba recorrendo à sua memória mais viva do que são aulas de Língua Portuguesa: sua experiência como aluno do ensino básico. Assim é que, embora compreenda, por exemplo, a necessidade do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais ou da ideia de língua como uma atividade interativa socialmente situada, o professor acaba recorrendo a práticas que tomam a língua como estrutura, analisada a partir de unidades isoladas, como se não existisse contexto.

Posso dizer que contribuí significativamente para essa situação, também, o livro didático. Único recurso disponível para leitura, na maioria das vezes, torna-se complicado oferecer outros materiais, especialmente porque é realidade nas escolas públicas de Salvador, por exemplo, a indisponibilidade de fotocópias. Assim, promover o acesso a uma literatura para além da trazida pelo livro didático se torna mais difícil.

Meu trabalho, então, embora com alguma pincelada de novidade, acabava girando em torno de produções ditas consagradas. Era como se o universo da escola não conseguisse dialogar com aquilo que parecia pertencer somente à esfera acadêmica. Precisava de uma prática mais crítica. Sabia disso, mas não sabia exatamente como fazê-lo.

Redimo-me, porém, nas palavras de Ana Célia Silva:

(...) a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a reelaboração e a resistência às ideologias do recalque das diferenças étnico-raciais. (2010, p.23)

Ou seja: não é tão fácil desconstruir o que, ao longo de quase toda a vida, foi plantado como verdade. Cabia-me, ainda, a contradição de ter-me descoberto como negra, entender o valor e a qualidade da literatura negra, mas achar que o currículo ainda poderia - e talvez até devesse – ser pautado em valores eurocêntricos

Um forte redirecionamento pessoal e profissional ocorreu quando fui ser professora em Cajazeiras. Era a primeira vez que tomava contato mais estreito com bairros mais afastados da região central de Salvador, com a periferia. O público dali era inédito para mim, que, até então, era professora de escolas, ainda que públicas, do centro da cidade, e também de escolas particulares.

Cheguei na escola no mês de novembro de 2013 e, como de praxe, especialmente para atender à lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino básico, havia um movimento para a celebração do chamado “Novembro Negro”. Entretanto, como de praxe nas escolas, a celebração se resumiu a um evento folclórico, com a presença de baiana do acarajé e um grupo de capoeira, além de estudantes com turbantes e colares. Enquanto se falava de forma tão superficial sobre questões raciais no Brasil, ignorava-se, por exemplo, que o bairro onde está situada a escola e em que boa parte do corpo discente vive é fundado a partir de um quilombo e que abriga um dos maiores símbolos das religiões de matriz africana em Salvador, a Pedra de Xangô.

De maneira que agora percebo como arrogante, achei, à época, absurdo que a comunidade escolar não fosse mais consciente com relação a essas questões que lhe implicam indiscutivelmente. Hoje assumo até certa ingenuidade desse pensamento:

consciência não aparece por geração espontânea. Assim como vivi tanto tempo sem dar conta dessas questões, exatamente pela falta de referências que me despertassem, por que para aquelas pessoas seria diferente? Porque carregavam mais melanina em suas peles? Porque eram mais pobres? Porque eram periféricos?

Passado o estágio da perplexidade, passei ao estágio de auto cobrança: eu precisava funcionar como instrumento de alguma mudança dessa realidade. Da minha e da deles. Se eu acreditava na educação como agente de transformação, no sentido do que Freire (1979) chama de “compromisso do profissional com a sociedade”, o que estaria ligado à capacidade de atuar e refletir e que o profissional assume como dívida quando se profissionaliza. Em outras palavras: ao me tornar professora, eu assumi um compromisso de atuação e reflexão do qual não posso me desvincular.

Assim, mais do que me assustar ou cobrar que adolescentes ganhem consciência de raça, por exemplo, com tantas referências negativas de ser uma pessoa negra que circulam na sociedade e colam em nossas peles, era responsabilidade minha e daquele espaço escolar criar condições para que uma outra perspectiva em relação a isso acontecesse.

No terceiro estágio, então, eu busquei articular teoria e prática a partir da crença na dimensão política do educar. Já tendo lido trechos de Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido na graduação, em disciplinas da Faculdade de Educação, não bastava teorizar tanto e manter uma prática que efetivamente não construía sujeitos livres. Ler Paulo Freire ajudou a forjar a professora em mim. Precisava não esquecer disso.

Precisava não esquecer a relevância que tinha tido a experiência inestimável de, ainda na graduação, alfabetizar jovens e adultos em um programa do Serviço Social da Indústria –SESI. Nesse projeto, discentes de Pedagogia e Letras ministravam aula, à noite, em canteiros de obra ou indústrias. Ali, bastante jovem, lecionei para homens, em sua maioria negros e de meia-idade, que, boa parte das vezes, por falta de oportunidade em sua juventude, precisavam retornar à sala de aula àquela altura, após uma jornada de trabalho pesada.

A metodologia do projeto era freiriana e, portanto, procurava proporcionar às/aos trabalhadoras/es a leitura e a escrita a partir da realidade deles,

comprometendo-os com suas circunstâncias, com vistas a - ao menos em teoria - desenvolver consciência que os fizessem apreender de forma crítica.

Voltando ao ponto de mudança, redimensionei meu fazer pedagógico, buscando aliar teoria e prática: as bandeiras empunhadas por mim fora do contexto escolar começavam a fazer parte daquele espaço, a partir da adoção de uma postura que me situou como sujeito histórico dentro do espaço, um corpo político, e, assim, entrar no lugar e fazer dele espaço praticado. E só pude fazer isso sendo eu mesma, com minhas descobertas, incertezas, batalhas cotidianas. E a escola em Cajazeiras passa a ser mais uma estação de parada e de construção

Desde aquele momento, então, tenho buscado trabalhar para a alteração de algumas estruturas dentro da escola, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pela já mencionada lei 10.639/03, fruto de movimentos sociais que forçaram a obrigatoriedade de cultura africana e afro-brasileiras no ensino básico, sobre o que falarei mais detalhadamente mais adiante. E, assim, questões étnico-raciais são pautas das aulas de Língua Portuguesa, sim, seguindo, inclusive, as orientações que pautavam os editais para escolha de livros didáticos, os quais tiveram grande avanço nos últimos anos.

A dimensão política do educar ia me tomando e passei a mediar de forma a levar minhas classes a analisar, refletir, criticar a (re)construir, a (re)elaborar, a propor, percebendo, em que medida, como pessoas negras e periféricas (em maioria), podem ser invisibilizadas, excluídas, estereotipadas, em um processo de construção identitária que exclui os marcadores de raça, classe, sexualidade e outros favorecendo a negação de si mesmo, de suas ancestralidades de seu pertencimento étnico-racial.

A despeito das mudanças que as lutas - que acontecem muito além do espaço escolar - trouxeram para dentro dos muros da escola, ainda se constitui um desafio para o/a professor/a abordar temáticas que, por serem consideradas menos importantes, são, por vezes, negligenciadas por direção, coordenação e outros membros do corpo docente. Por vezes, é preciso movimentar batalhas para a execução de alguns projetos e ações que toquem em temas pouco caros ao espaço escolar.

Entretanto, sabemos que escola não se faz sozinha, e sim coletivamente. Em unidades escolares em que o movimento contrário ao trabalho com temas transversais ligados a raça, gênero, sexualidade, por exemplo, seja forte, empreender um projeto dessa natureza se torna um fardo à/ao profissional. No caso da minha escola, o corpo docente, praticamente em sua maioria, é formado por profissionais que entendem a necessidade de um trabalho que ajude a construir/reforçar a identidade de nossas e nossos estudantes. Há, ali, uma preocupação com sua formação para muito além de conteúdos que atendam, somente, por exemplo, ao “mundo do trabalho”. Nos preocupamos com a formação de sujeitos autônomos, críticos. Nesse sentido, tem sido necessário, por vezes, entrar em conflito com gestão e coordenação, em alguma medida, para que questões relativas à diversidade sejam entendidas como importantes e trabalhadas de forma efetiva.

Meu percurso, já se modificando, ganhou ainda novos contornos com a chegada ao mestrado profissional, quando ampliei minha visão como professora e ganhei mais segurança para buscar novas formas de fazer e ser em sala de aula.

2.2 ENCONTRANDO CAMINHOS: PROFLETRAS E MUDANÇAS

“Não existe ensinar sem aprender”, segundo Paulo Freire, com quem concordo: penso que ao/à professor/a não cabe se sentir completo/a, pronto/a. Especialmente porque sua porção aprendiz manifesta-se, sobretudo, na sua zona de atuação, a sala de aula, “na medida em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.” (FREIRE, 1997, p.27)

E é exatamente por me ver na condição de ensinante e aprendiz que voltei à universidade, pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Regressar à instituição onde me graduei, em 2009 – agora na condição de mestranda – se apresentou como uma experiência que vai além da realização de uma vontade antiga; é a ressignificação da professora que se formou há quase uma década e que percebe, hoje, a necessidade de reinventar-se na e para a sala de aula. Mas já com uma trajetória a ser compartilhada no novo espaço.

Não há mais aquela pessoa que não sabia de seu corpo político. O contato com outras experiências de ensinantes-aprendizes, talvez, seja uma das maiores riquezas do curso. Conhecer realidades diferentes, embora tão semelhantes, nos impulsiona a rever nossa prática, a perceber a necessidade de fazer um balanço interno sobre que professoras e professores somos e que profissionais queremos/precisamos ser. Assim como ouvir relatos dos nossos pares nos dá a certeza de não estarmos sós e é alento para angústias e incertezas do cotidiano.

Importa dizer que, ao início do curso, o que eu pretendia como pesquisa ainda estava nebuloso para mim. Não sabia exatamente como funcionava o Profletras, em que medida se apresentava tão diferente do mestrado acadêmico, a não ser pelo fato de sermos, ali, professoras e professores do ensino básico em exercício.

Importa, porém, dizer também que aprendi, logo depois, que o protagonismo, no Profletras não é de quem pesquisa é tudo feito com e para a/o estudante. São as necessidades do chão da sala de aula que devem motivar a pesquisa: em que medida se deseja trabalhar de forma a impactar/dialogar em/com o que seu público solicita, carece e merece?

Esse é um choque de realidade que me fez repensar nas vaidades que podem impregnar os que ultrapassam as barreiras da graduação e ocupam os espaços de mestrado e doutorado públicos e gratuitos. Para muito além da pesquisa como autorrealização, não se pode perder de vista que o diálogo entre academia e sociedade precisa acontecer em uma via em que esta perceba de que maneira seus investimentos naquela retornam para si.

A mim, permitiu o contato com teorias que versam sobre gêneros textuais, noções de língua, letramento, práticas de leitura. Já percebo mudanças reais na minha docência, desde minha entrada no curso: desempoerei conceitos guardados no canto da memória, repensei outros tantos; tomei contato com orientações que já tenho usado em minhas classes e que ressignificaram meu fazer docente; entendi que o que, por vezes, me limitei a não levar à sala de aula, não só é possível, como é necessário. As reflexões promovidas pelas disciplinas vão desde revisita à concepção de língua à ideia de leitura como conteúdo real de aulas de Língua Portuguesa, passando pelo entendimento de que o texto literário não é mero pretexto para conteúdos gramaticais.

A ação pedagógica como maneira de desenvolver pesquisas que visam a entender como os estudos reverberam em sala de aula de modo a formar sujeitos proficientes em língua portuguesa faz a interação estudos acadêmicos com a sala de aula do ensino básico. Nesse sentido, o professor, ao se tornar mediador desse diálogo, como afirma Bortoni-Ricardo (2008), para além de ser usuário do conhecimento que outros produziram, é, também, produtor, distinguindo-se de outros professores por estar em reflexão sobre sua prática, “buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46). O Proletras, dessa maneira, me faz assumir papel de uma professora-pesquisadora que, em parceria com os sujeitos de sua pesquisa, busca desenvolver-lhes habilidades, revelando potenciais e sistematizando experiências.

3 CAJAZEIRAS-REEXISTÊNCIA (DA ZEFERINA DO QUILOMBO DO URUBU ÀS MENINAS ZEFERINAS): O BAIRRO E A ESCOLA

A primeira vez que estreitei contato com Cajazeiras foi quando, em 2013, assumi o cargo de professora na Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. De pronto, a sensação foi de angústia: bairro distante de minha casa, à época em Piatã, bairro situado na orla marítima de Salvador, e a ideia de estar em um lugar nada familiar balançou a expectativa de atuar como professora efetiva pela primeira vez, já que as experiências anteriores haviam sido em caráter de estágio.

O que eu sabia sobre o bairro vinha carregado de uma visão estigmatizada não só do que seria periferia, mas do que seria *Cajazeiras*: grande demais, distante de tudo, público complicado, violência. Mal sabia eu da sensação de pertencimento que me tomaria, tempos depois.

Uma das descobertas que me deixou surpresa foi o fato de que, aquela região havia sido um quilombo. O máximo que conhecia com relação à história do bairro era da existência da Pedra de Xangô, símbolo sagrado para as religiões de matriz africana. Entretanto, não fazia ideia da origem quilombola daquele bairro.

Através de uma colega da escola, tomei conhecimento desse fato. Ela já trabalhava com as turmas na perspectiva de reconhecimento desse passado, do resgate da história sob um ponto de vista negro. Foi assim que fiquei sabendo que Cajazeiras faz parte da região onde nasceu o Quilombo do Urubu: foi nas imediações da Lagoa do *Orobu*, ali situada, que aquele nicho de resistência surgiu. Nesse contexto é que conheci, também, a história de Zeferina, líder daquele quilombo, que, como memora Abdias do Nascimento (1980, p.51), “manejou o arco e a flecha, lutou com denodo antes de ser capturada”, sendo símbolo de resistência e luta.

Essas e outras informações, além da rotina na escola, passaram a criar, em mim, uma relação afetiva com aquele lugar. Vi, mais uma vez, a possibilidade de me aproximar de valores e crenças que me ajudariam a me entender, a rever posturas e a, sobretudo, inseri-las em meu fazer pedagógico, como já mencionado aqui.

Além da “descoberta” de Zeferina e a ancestralidade do bairro, também tive a grata surpresa de encontrar um cenário culturalmente forte em Cajazeiras. Falo, por

exemplo, do JACA – Juventude Ativista de Cajazeiras, grupo que surgiu em 2004 e que mobiliza a juventude do bairro, propondo o fortalecimento da identidade comunitária a partir de atividades artísticas e culturais, como o Sarau de Poesia, que acontece mensalmente na sede do projeto, em que a literatura, a poesia e a música promovem um encontro de jovens do bairro e de outros lugares da cidade.

Falo também das meninas do Coletivo ZeferinaS, grupo formado por oito jovens poetas do bairro, que, através da literatura oral, tem extrapolado os limites da periferia e levado Cajazeiras ao conhecimento de Salvador e do Brasil, nos campeonatos de *slam*, que, nas palavras da pesquisadora Roberta Estrela D’Alva, é “uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento” (ESTRELA D’ALVA, 2014, p. 109). No bairro, o coletivo, já promoveu intervenções artísticas como o Sarau das ZeferinaS, além de serem presença em escolas da redondeza, com oficinas e bate-papos com estudantes, inclusive na nossa unidade.

Cajazeiras reexiste!

Reexistir: verbo-conceito cunhado pela orientadora desta pesquisa, Ana Lúcia Silva Souza, para defender a ideia do RAP como agência de letramento. Em “Letramentos de reexistência” (2011), Souza mostra como a cultura do hip-hop promove um tipo de letramento que, não legitimado, não reconhecido pelo espaço escolar, REinventa e REformula a cultura letrada da escola, deixando-a marcada pela identidade cultural daqueles indivíduos. Reexistir seria, então, resistir política e ideologicamente para continuar existindo. Cajazeiras: preta, periférica, de dimensões tão amplas que poderia ser alçada ao status de cidade, mas cuja população sofre com as ausências do Estado, na carência de serviços básicos e de segurança, é reexistência porque se reinventa para existir. Suas filhas e filhos são o Urubu, que se reinventou, mesmo quando derrubado. *Reexistência* é de Cajazeiras, assim como de outras periferias Brasil e mundo afora, seu sobrenome mais forte.

3.1 ESCOLA E COMUNIDADE: DIÁLOGOS

Essa relação de pertença que desenvolvi com o bairro se deu, também, a partir do contato mais próximo com a unidade escolar. A Escola Municipal Elysio Athayde, a princípio uma escola estadual, foi municipalizada desde o ano de 2012 e fica próxima à Rótula da Cajazeiras V, setor do bairro de Cajazeiras.

Considerada de médio porte (não pelo seu tamanho, mas por oferecer aulas em todos os turnos e em todos os ciclos do Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos), a escola conta com apenas sete salas de aula. De espaços de convivência, há apenas um refeitório, visto que a antiga biblioteca hoje funciona como uma sala de aula e uma quadra de esportes é um sonho ainda distante

Como em boa parte das escolas da rede municipal de Salvador, a estrutura física colabora negativamente para o andamento dos trabalhos na escola. Sofremos, em nossa escola, com salas mal estruturadas, de baixa ventilação e luminosidade, nas quais há, quando muito, dois ventiladores, que, posicionados pouco estrategicamente, quase não fazem o efeito necessário, o que já levou a episódio de desmaios de estudantes e docentes.

Nesse contexto, as portas precisam ficar sempre abertas e o barulho excessivo invade a sala e, então, não é raro que estudantes saiam de sala para ir ao banheiro ou beber água circulem pelo pavilhão de aulas, o que nunca é feito de forma silenciosa. Estes podem, ainda, juntar-se às/aos que estejam de aula vaga, superdimensionando o ruído. Temos aí, então, uma combinação bastante complexa: calor e barulho. Se fechamos as portas, não há condição de permanência em sala; se as deixamos abertas, quem está no fundo da sala, às vezes, nem consegue escutar o/a professor/a e a desconcentração, por óbvio, é certa. Os efeitos negativos seriam minimizados se, ao menos, tivéssemos espaços de aprendizagem com o mínimo de conforto térmico, que permitissem portas fechadas, reduzindo a desconcentração provocada pelos gritos e conversas de corredor.

Assim, apesar de as turmas serem relativamente pequenas – em comparação com escolas que chegam a contar com 45 estudantes por sala – e o ambiente ter dois fatores favoráveis para ser tranquilo, o tamanho da escola e o número total de estudantes por turno, a estrutura física prejudica o bom andamento do ensino e da aprendizagem.

O desconforto térmico nas salas de aula das escolas municipais desta cidade é pauta constante das lutas das/os servidoras/es da educação, existindo até uma alcunha para as calorosas salas: *saunas de aula*. Ainda assim, precisamos seguir e, dentro da medida do possível, atenuamos os efeitos danosos do descaso com a educação, que sentimos, literalmente, em nossos corpos suados e exaustos.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Elysio Athayde



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Ao longo dos anos em que estou na Elysio Athayde, tenho desenvolvido uma relação estreita com o corpo discente, entremeando com afeto minha prática pedagógica, tentando minimizar, quando possível, a dureza da realidade do entorno. Afinal, apesar de a escola ser tranquila no que se refere à violência, o bairro, não diferenciando de outras periferias, sofre com violências e violações cotidianas, o que, de certo modo, impacta na relação ensino x aprendizagem: ausências derivadas do bairro ter sido fechado pelo tráfico (ou pela polícia) ou da falta de dinheiro para se deslocar até a escola; falta de água na unidade, que nos obriga a liberar os estudantes mais cedo; estudante que desmaia em sala por não ter se alimentado. Não são poucos nem simplórios os fatores que transformam o estar em sala de aula um desafio. E, nesse caso, não me refiro somente ao desafio da/o profissional em lidar com essas contingências, mas também do próprio estudante, que, em constante estado de superação, batalha para se manter ali. *Cajazeiras é reexistência!*

Importa ressaltar, aqui, que não há nenhuma intenção messiânica com esta minha postura de entendimento da realidade do meu público. Profissionais da educação não são nem precisam ser salvação na vida de estudantes. O fato de destacar o afeto como substância de minha prática é, especialmente, pela necessidade de nós, docentes, pensarmos como a escola funciona como o que Foucault denomina de “instituição de sequestro”, a qual, visando à formação de corpos socialmente produtivos, busca docilizá-los, o que passa pela construção de relações de poder e hierarquia das quais dificilmente docentes conseguem se desvencilhar. De acordo com Foucault, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

De acordo com esse pensamento, os dispositivos disciplinares seriam uma construção que ele analisou a partir do modelo de prisão panóptico de Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo inglês, que inspirou a construção de hospitais, manicômios, asilos, *escolas*: uma torre central de vigilância em uma construção circular com vários compartimentos. Em um contexto dessa natureza, a disciplina é internalizada pelo fato de que as pessoas que estão nos compartimentos veem umas às outras, mas não sabem se há ou não alguém na torre, ou seja, seu comportamento está sob constante vigília de uma invisibilidade que as obriga a estarem alinhadas com o que se padroniza como comportamento e que, portanto, se naturaliza.

Nesse contexto escolar de disciplinarização, em que o poder permeia as relações, em que se criam padrões homogeneizadores de comportamento, intenciono o uso do afeto como uma forma não só de aproximação com as/os adolescentes, mas, sobretudo como tentativa de libertar a mim mesma da visão que castra e limita ao tomar uma turma como uma homogeneidade, sem desconsiderar os universos que habitam o espaço da sala de aula.

Digo “tentativa de libertar-me dessa visão” porque, apesar de tentarmos fazer diferente, tendemos a repetir práticas marcadas por imposições; pouca ou nenhuma negociação com suas turmas; padronização; desrespeito às individualidades, divisão hierárquica; aprisionamento; controle e vigilância. Refletir, porém, sobre essas práticas e de que maneira podemos, paulatinamente, desconstruí-las, em nosso

cotidiano vale como passo inicial em busca da construção de um espaço escolar em que, para além das exigências do mercado de trabalho, a educação seja “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996), no sentido de intentar transformá-lo positivamente.

A proximidade entre unidade de educação e corpo docente e entre este e o entorno deriva da relação de pertença que a escola tem com a comunidade. Oferecendo todos os segmentos educacionais da Rede Municipal com exceção da creche, o Elysio Athayde acaba atendendo a uma quantidade significativa de estudantes até mesmo de regiões mais distantes, porque, muitas vezes, supre as demandas de famílias que têm estudantes em todos os segmentos oferecidos, de filhos a pais e mães.

Também colabora para a aproximação o trabalho desenvolvido na unidade, que preza pelo fortalecimento de identidades e reforço do vínculo com a origem. São exemplos projetos desenvolvidos coletivamente, como o *Gênero e diversidade*, de 2015, e *A coisa ficou preta!*, de 2017, momentos em que estudantes e professoras/es tiveram a oportunidade de desconstruir paradigmas, trazendo à baila temas que, grande parte das vezes, são apenas superficialmente discutidos no espaço escolar.

Figura 2 – Cartaz de estudantes | Projeto “A coisa ficou preta!”⁴ (2017)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

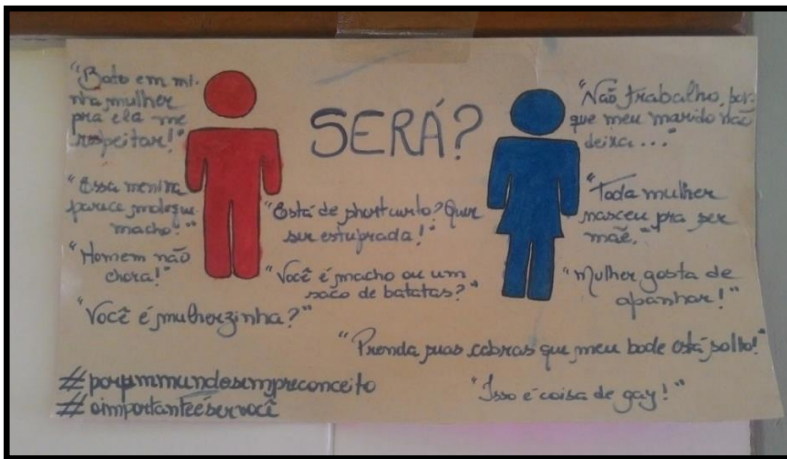
Figura 3 – Oficina com poetas do Coletivo ZeferinaS | Projeto A coisa ficou preta! (2017)



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

⁴ As frases menores: dizem “Ficou boa”, “Ficou colaborativa”, “Ficou autocrítica”, “Ficou divertida”, “Ficou solidário”, “Ficou talentosa”, “Ficou consciente”.

Figura 4 – Cartaz de turma de 8º ano | Projeto *Gênero e diversidade* (2015) ⁵



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

3.2 MEU NONO ANO

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, a maioria desde o sexto ano na nossa escola ou do primeiro ciclo do Fundamental. Costumamos chamá-las/los de “crias do Elysio”, por terem feito o percurso formativo do segmento Fundamental praticamente todo ali; são fruto do trabalho que temos construído desde a municipalização da escola. São meninos e meninas que moram na proximidade da escola ou em bairros da região de Cajazeiras, como Águas Claras ou Fazenda Grande II.

Inicialmente 32 estudantes compunham a turma, mas tivemos duas evasões no início do ano. As 30 pessoas que continuaram tinham uma média de idade de 14 anos, destoando de muitas realidades próximas, onde há forte distorção idade x série.

⁵ Estão escritas no cartaz as frases “Bato em minha mulher para ele me respeitar!”, “Essa menina parece um moleque-macho!”, “Homem não chora!”, “Você é mulherzinha?”, “Está de shortinho? Quer ser estuprada!”, “Você é macho ou um saco de batatas?”, “Não trabalho porque meu marido não deixa...”, “Toda mulher nasceu pra ser mãe.”, “Mulher gosta de apanhar!”, “Prenda suas cabras que meu bode está solto!”, “Isso é coisa de gay!” e as hashtags #porummundosempreconceito e #oimportanteéservocê

Com exceção de três pessoas que apresentavam maior distorção, a sala era composta por estudantes que faziam o nono ano pela primeira vez.

Pelo questionário aplicado no início do projeto, sobre o qual falarei mais detalhadamente adiante, nove pessoas são, declaradamente, do gênero masculino e 21, do gênero feminino. Com relação à cor/raça, 13 se declararam negras; 13, pardas; uma, branca; duas, indígenas. Uma pessoa não respondeu a essa pergunta. Ou seja, tínhamos uma turma majoritariamente negra e feminina

O perfil acima traçado no que se refere à auto declaração de gênero e raça, além da faixa etária, pode ser acrescentado da minha visão sobre aquela classe: das três últimas turmas de nono ano para as quais havia lecionado, aquela era a que tinha menos iniciativa; as duas anteriores eram compostas por meninas e meninos que se engajavam em projetos e mostraram desde o início seu potencial. Com isso, caí no grave erro da comparação. O projeto que se assemelhava ao que eu iria aplicar tinha sido um sucesso na escola porque o nono ano da época se envolveu e se dedicou. Era o perfil da turma. Mas a turma de 2018 era diferente, e eu, de imediato, até receei que o trabalho não fosse fluir.

Boa parte da turma havia estudado comigo no sexto ano e se caracterizava, à época, pela grande agitação durante as aulas. Acredito que construí minha visão inicial baseada nas lembranças daquele período e na informação de que o perfil não tinha mudado muito, segundo colegas que estiveram com o grupo no sétimo e oitavo ano. Então, já entrei em sala com certo desânimo.

O que desconstruí da visão inicial foi fruto das nossas conversas e envolvimento com a turma. Não posso dizer que não era, de fato, um grupo agitado, mas minhas impressões iniciais estavam superdimensionadas. Assim, em conversas em sala ou pelos corredores, fui descobrindo características da turma que, depois, seriam muito aproveitadas na execução do projeto: na classe que eu acreditava sem iniciativa, tinha menino que participava de batalhas de rima, meninas que faziam teatro em ONG, uma que escreve poema. Mais um ponto para desfazer meu entrave inicial, construir outro perfil para aquela turma e, sobretudo, explorar essas potências a favor do nosso trabalho

Com tanto receio da agitação e da pouca iniciativa, não havia me dado conta de que meu maior desafio com a turma seria a leitura de textos literários. Em uma roda de conversa que precedeu à aplicação do projeto, quase toda a sala manifestou não ter, em casa, livros que não fossem os didáticos ou, no caso de quem já havia estudado em escolas particulares, paradidáticos, por exemplo. Ainda assim, quase todas e todos disseram, também, não apreciar a leitura de textos literários na escola, porque há sempre um cunho de obrigatoriedade. Houve, ainda, quem dissesse nunca ter lido um livro de literatura inteiro, entre coletânea de contos ou poemas ou romances de aventura ou de amor. Mais desse perfil leitor será detalhado na seção em que falarei do questionário. Para preservar as identidades das/dos estudantes, as/os chamarei por nomes fictícios.

Eis alguns depoimentos recolhidos quando da negociação em torno da fala de que teríamos um projeto com literatura, por exemplo:

JOSÉ: “Professora, literatura é negócio de ficar lendo um bocado de livro, né? É obrigatório participar?”

CAMILA: “Só gostei porque é projeto. Projeto é massa!”

Selecionei essas duas falas porque trazem dois pontos que evidenciam a visão geral que a/o estudante, não somente aquelas/es do nono ano, acerca da leitura no espaço escolar: é obrigação, mas pode se tornar mais prazeroso se for em forma de projeto. Estava posto um desafio: usar o caminho da pedagogia de projeto para motivar o nono ano! Para isso, eu precisava me dispor a conhecer a turma, afastando a inicial visão preconceituosa.

4 A OPÇÃO METODOLÓGICA PELA AUTOETNOGRAFIA

A autoetnografia, para a investigação, surge, nas ciências sociais, como aporte teórico-metodológico e tem como suporte as experiências do pesquisador. Para esta pesquisa de caráter qualitativo optei por esse instrumento, primeiramente, porque estou inserida na investigação também como professora. De acordo com Versiani (2015, p.85), autoetnografias são “espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o 'encontro de subjetividades'; é uma interação de subjetividades em diálogo. Em outras palavras, pode-se dizer que a pessoa pesquisadora está envolvida na pesquisa e suas experiências pessoais, incluindo, aí, a emocional, são transmitidas nos relatos. Fala-se, portanto, do fenômeno a partir de uma visão de dentro.

Para Jones et al. (2013), um dos aspectos da escrita autoetnográfica é a reflexividade: esse encontro e reciprocidade entre as subjetividades de pesquisador e pesquisada/o. Sendo eu a professora da turma em pesquisa, minha subjetividade não ficaria suprimida, assim como está refletida nas das/dos estudantes e vice-versa, em experiências reveladas em nossas escritas: deste memorial e dos relatos daqueles sujeitos.

Como professora da turma, investiguei e avaliei minha própria prática pedagógica. Refiz o percurso de minha formação como estudante, leitora e mestranda e quais são as reverberações dessa formação no meu espaço de atuação. Me parece infrutífero, assim, perseguir uma neutralidade: implicada no meu espaço de pesquisa, não teria como colher resultados e analisá-los de maneira fria e distante. Traduzo os resultados colhidos em relatos em primeira pessoa, nos quais estão aliadas a descrição dos fatos e sua análise crítica. O envolvimento com as situações vividas e vivenciadas traz sentimentos e reflexões, o que não significa deixar de lado a identificação da problemática e o rigor metodológico.

Além disso, na construção de um projeto calcado em perspectiva antirracista, que buscou reconhecimento e fortalecimento de identidades, eu, como uma mulher negra, também fortaleci identidade e pertencimento em diálogo com as identidades da classe. Levei a uma sala de aula de educação básica majoritariamente negra e feminina uma literatura que é do Outro, o não universal, o que é o marcado: a mulher negra. Implicados estão estudantes do gênero masculino, nesse contexto, sendo um

Outro, negro; implicadas estamos eu e minhas estudantes: somos o Outro do Outro; somos mulheres negras. Assim, a metodologia autoetnográfica, ao dialogar com o tema e os sujeitos da pesquisa, evidencia o que propõe Grada Kilomba (2010):

Portanto, eu chamo para uma epistemologia que inclua a subjetividade e o pessoal como parte do discurso acadêmico, para que possamos todos juntos falar de um espaço, lugar e tempo específico, de uma realidade e história específica (HALL, 1990), não há discursos neutros. Quando acadêmicos brancos reivindicam um discurso neutro e objetivo, eles não reconhecem o fato de que eles também escrevem de um lugar específico que, certamente, não é neutro, nem objetivo, nem universal, mas dominante. É um lugar de poder. Então, se meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém. (KILOMBA⁶)

A proposta de Kilomba, um diálogo com a decolonialidade, desuniversaliza o eurocêntrico, apresentando como possíveis outros saberes, outras possibilidades de construção de conhecimento, negadas pela Europa quando do processo de dominação e subjugação de outros povos, considerados como atrasados e, portanto, “necessitados” – ainda que a despeito de sua vontade - de uma europeização contida em um arcabouço cultural e epistemológico que seria a solução para todos os problemas, em qualquer contexto.

Sobre esse aspecto, Giovana Xavier⁷ (2018) aponta como estratégias da academia para a manutenção dessa hegemonia, além da neutralidade, “a desqualificação de expressões de intelectualidade não ligadas a uma ciência dita universal”, assim como as dificuldades de praticar a premissa de que “todo mundo tem lugar de fala”, não somente os ‘subalternos’.

Dessa forma, a subjetividade que pode marcar a fala negra e que é deslegitimada na academia é o tom que assumo nesta etnografia, como uma afronta ao que Xavier (2018), chama de “privilégio epistêmico”, que, em outras palavras, quer dizer a monopolização pelos brancos de tudo aquilo que pode ser considerado como ciência. Desconstruir esse privilégio passa por localizar o saber produzido, colocando

Comentado [LT1]: Ana, li isso em uma coluna dela, no Nexos Jornal. Posso citar? Como?

⁶ Tradução livre do texto por Anne Caroline Quiangala originalmente publicado em inglês na página oficial da autora. (Excerto do livro: 'Plantation Memories'). Disponível em <<http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>>. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

⁷ Em coluna do jornal Nexos, disponível em <<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2018/Ci%C3%Aancia-lugar-de-fala-e-mulheres-negras-na-academia>>

na berlinda o poder branco e hegemônico que valida o que pode ou não ser acadêmico e controla a universalidade e o objetivismo. Isso porque, nos lembra Kilomba, o que encontramos na academia não é uma ciência apolítica, mas sim relações de poder construídas sobre relações raciais que definem o que é ou não verdade, o que é ou não crível, o que é ou não científico.

Assim, com toda a carga de subjetividade que não se poderia negar, esta autoetnografia se ancorou em três objetos de análise: um questionário, um diário de observações e os diários das/dos estudantes. O percurso foi iniciado com a aplicação do questionário pelo qual se intencionou buscar informações acerca da relação que a turma tinha com a leitura de textos literários e sua visão acerca de literatura negra feminina. Com isso, foi possível traçar um perfil leitor dos sujeitos pesquisados, o que foi fundamental para a construção e direcionamento do objetivo do projeto de letramento que ali seria desenvolvido.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, construí o diário, no qual anotei minhas impressões aula a aula. Mais do que observações frias e metódicas, aqueles registros, carregados dos sentimentos e emoções, foram fundamentais, no processo de análise, posto que funcionaram como uma memória viva não só do que de fato aconteceu, mas de como eu me sentia inserida naquele contexto. Além disso, me era possível, também, fazer uma análise de minha própria atuação como professora, percebendo, por exemplo, como o projeto avançava ou não, considerando minha prática docente.

Meu diário, então, dialogou com os cadernos-diário escritos pela classe. Nossas subjetividades, já tão conectadas em classe, se imbricavam através de nossos registros escritos. Ali, eu, como pesquisadora e como professora, tinha a oportunidade de ver o projeto a partir do olhar da classe, confirmando ou refutando minhas próprias impressões. Compuseram, ainda, material de pesquisa, gravações de algumas aulas, o que foi feito após autorização dos responsáveis.

5 ENSINO DE LITERATURA: DAS DIFICULDADES DESSE FAZER DOCENTE A UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Como professora do ensino básico, percebo que, no geral, as/os professoras/es não são preparadas/os para tratar nenhuma das dimensões do texto literário: nem sua possibilidade de fruição nem sua potência de reflexão sobre o mundo são exploradas em sala de aula.

Analisando a situação do ensino de literatura na escola, Regina Zilberman (2005) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ao preconizar que se propicie à/ao estudante uso eficiente da linguagem no sentido de promover o exercício consciente e competente de cidadania, trazem o texto como unidade básica de ensino e, com isso, os diversos gêneros apresentados em sala de aula devem reproduzir situações comunicativas a partir de constante leitura e produção de textos, proporcionando à/ao discente o uso pragmático da língua e a percepção de como esta pode se manifestar, reconhecendo características e estruturas de cada gênero. É nesse contexto, nos diz a autora, que o texto literário é, apenas, mais uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso.

Para Zilberman, essa redução do estudo do texto à finalidade em si mesmo é fruto do modelo capitalista, que impôs uma escolarização em massa com vistas a aumentar a produção e o consumo. Essa visão, que está na base dos PCN's, se oporia a uma tradição de Estudos Literários ancorada na especificidade da escrita artística, derivada da Teoria da Literatura, que restringia ao literário a qualidade intrínseca à arte da palavra, colocando-se, portanto, em um lugar superior, maior, que separava os *críticos* dos consumidores *comuns*.

Reforçando essa ideia, ao longo do século XX, a escola brasileira alimentou esse status elitista da literatura: reforçou o cânone, ajudou a sacralizá-la, colocou-a em um lugar inacessível, para poucos, até a chegada da visão hoje manifestada nos PCN's, já analisada acima.

Zilberman nos diz, então que, a literatura foge ao horizonte da/o estudante, porque, a despeito da mudança na esfera escolar, a visão de uma literatura sacra ainda permanece e restringe seu acesso às classes mais altas, porque a educação

voltada para o ensino de textos, orais ou escritos, dilui, especialmente para as classes menos favorecidas - já que estas acabam tendo a escola como único espaço de contato com esse tipo de texto-. o texto literário no conceito vago de *texto* ou *discurso*. Ou seja: a mudança de paradigma que buscava atender às demandas do sistema capitalista acirra as diferenças entre dominados e dominantes, na medida em que se cerceia dos que estão no base o direito à arte e à literatura⁸, “degustados” apenas por quem está no topo e usados, inclusive, como forma de distinção e discriminação.

O fenômeno analisado por Zilberman se manifesta na ignorância das peculiaridades do texto literário; na perspectiva historiográfica com que se trabalha esse tipo de texto, isto é, com destaque para uma história da literatura, suas escolas e estilos; no utilitarismo, que o transforma em pretexto para o trabalho com aspectos gramaticais ou o utiliza para fins morais, pedagogizantes; ou ainda na sua conversão em uma obrigação, cujo “ápice” se traduziria no preenchimento de fichas de leitura ou realização de “trabalhos”, pensamentos e atitudes.

Segundo Rildo Cosson (2010), essa perspectiva foi construída sob condições pedagógicas, sociais e teóricas que transformaram o espaço que a literatura ocupa em sala: por muito tempo, literatura, leitura e escrita ocupavam espaços semelhantes em um ensino de Língua Portuguesa que conectava língua, escola e sociedade. Entretanto, nos diz o autor, aos poucos, literatura foi reduzida a uma ferramenta para o ensino de gramática ou outras abordagens “mais interessantes” ao currículo, como a perspectiva de gêneros mencionada por Zilberman.

O mesmo pensamento encontramos em Egon Rangel (2003) que, sobre o ensino de literatura no ensino básico, nos diz que “[...] não contemplar o que o texto literário tem de próprio [...] só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a

⁸ Faço menção, aqui, a “O direito à literatura”, artigo do crítico Antônio Cândido, em que o autor defende que, assim com o direito a moradia, alimentação e saúde, entre outros direitos, o ser humano tem direito à apreciação da arte e da literatura, na medida em que: todo indivíduo precisa mergulhar, em algum momento, no universo ficcional – proporcionado pela literatura – sendo uma manifestação de todo e qualquer povo existente, além de proporcionar humanização, a saber: “[...] 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, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CÂNDIDO, 1995, p.180)

sensação, cada vez mais disseminada, de que é 'difícil' ou mesmo "impossível" para o ensino fundamental." (RANGEL, 2003, p.133)

A fragmentação dos textos levados ao livro didático, geralmente único recurso disponível em sala de aula, também é um fator que contribui para um ensino de literatura que intencione formar reais leitoras e leitores desses textos. De acordo com Ricardo Azevedo (2003), um dos problemas de não conseguirmos formar leitoras/es é que os textos literários, na escola, via de regra, restringem-se ao livro didático, espaço em que, pelo seu caráter metodológico, rigoroso e normativo por excelência, não seria possível o despertar das emoções e prazeres ao se excluírem a subjetividade, a criatividade, as transgressões e os rompimentos de paradigmas que podem ser vistos na literatura (AZEVEDO, 2003, p. 79), mesmo porque o que se vê no livro didático são trechos soltos, descontextualizados, com coerência e coesão, muitas vezes, comprometidas.

O que podemos ver, então, é um contexto de pedagogização do texto literário, em que são excluídos aspectos substanciais promovidas pela literatura, como sua potência de reflexão e sua capacidade de afetar sujeitos, que poderiam ser levantados em sala de aula, em prol de um trabalho mais "tecnicamente" importante, com vistas a atender uma sociedade que "precisa" menos de leitoras e leitores sensibilizadas/os pelo universo literário e mais de sujeitos técnicos, que produzam mais e melhor. A seleção vocabular do/a autor/a, os caminhos percorridos por personagens, as sensações despertadas em quem lê, a possibilidade de experimentar outras vidas através de uma vida ficcional, por exemplo, não têm lugar na leitura literária escolar.

De acordo com Colomer (2007), no processo de formação da pessoa está a formação do leitor. O que se pode relacionar a essa ideia da autora é uma noção de literatura como parte fundamental da construção de sujeitos, pensamento, também, presente na Base Nacional Curricular Comum, a BNCC - documento oficial que, em tese, será não só um eixo norteador na construção de currículos escolares de todo o país, mas um documento que *garantiria* que todas as crianças e adolescentes aprenderão da mesma forma o mesmo conteúdo em qualquer lugar do país. Pelo referido documento, arte e literatura precisam ser vistos como expedientes que "permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, **pelo**

confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p. 154. grifo meu)

É nessa perspectiva de texto literário que se intenciona a construção de um indivíduo-leitor/a que, ao mesmo tempo em que viva a experiência de texto literário, seja capaz de lidar com diversidades de discursos e posicionamentos na literatura e de transitar em um mundo marcado pela heterogeneidade sócio-cultural. Nesse movimento de mão dupla, sujeitos podem construir visões de mundo a partir da literatura assim como esta reflete a diversidade ideológica da sociedade.

Importa, aqui, reforçar o quanto vale o papel do/a professor/a na mediação desse processo. Como afirmei alguns parágrafos acima, o trabalho geralmente feito com o texto literário não o alcança nas dimensões em que seu potencial de prazer e, sobretudo, de reflexão possa ser plenamente alcançado. Não seria errôneo dizer que, adicionada a uma graduação que, via de regra, não tem o trabalho com o texto literário em salas do ensino básico como uma preocupação, há, ainda, o fato de que, também via de regra, as/os profissionais que hoje estão regentes de salas de aula do ensino básico, formaram-se nessa tradição, reproduzindo, sem dar por isso, o mesmo modelo incipiente de trabalho com a literatura.

É buscando pensar o ensino de literatura em uma perspectiva que vise à formação de público leitor, afastando-a do esvaziamento historiográfico ou gramatical, problematizando sua esfera privilegiada e analisando o espaço em que a formação desse público ocorre que se criou o conceito de *letramento literário*.

5.1 LITERATURA E ENSINO: LETRAMENTO LITERÁRIO.

Os novos estudos de letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995, 2005), tomam essa como uma atividade que extrapola os muros da escola, relacionando-se com a escrita (mas não somente com ela) em qualquer atividade da vida social. Tais concepções entendem que a escrita não possui apenas a forma que a escola legitima e reconhece como válida, mas sim outras, que se encontram em práticas que se estabelecem em situações sócio históricas. Ou seja, esses estudos, nas palavras de Ângela Kleiman, “defendem uma concepção pluralista e multiculturalista das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008).

Comentado [LT2]: Coloquei esses anos, pois são as referências dos estudos, mas não do livro que acessei. Está certo?

A mesma autora (KLEIMAN, 1995) nos aponta o fato de que a instituição escolar é a principal agência de letramento, mas que, diferentemente de outras agências, como família e igreja, por exemplo, debruça suas preocupações sobre um único tipo de letramento, a alfabetização, centrando-se na escrita mais sob o ponto de vista da aquisição de código que em seus usos sociais. Roxane Rojo (2010) corrobora essa visão ao afirmar que não se desenvolverão plenamente competências de leitura e escrita no Brasil, enquanto não se usarem eventos escolares como uma inserção do estudante em práticas de letramento.

Street (1984, 2003, 2014) distingue dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro está ligado à concepção de que há uma dicotomia entre oralidade e escrita, sendo esta evidenciada em detrimento daquela e tomada de maneira independente de seu contexto de produção e leitura, ficando esta última, portanto, próxima da ideia de mera decodificação. Ainda presa ao modelo autônomo, a escola possui histórico de invalidar as situações de letramento experimentadas por seus estudantes fora de seus domínios.

O modelo ideológico, por sua vez, considera que os textos são lidos e produzidos socialmente, bem como possuem valores e representações, ou seja, considera-se que são as situações que determinam a forma de uso da linguagem; a intencionalidade, os objetivos, as relações entre os interlocutores é que condicionarão a construção do texto. Nesse sentido, parece inevitável que se estudem culturas e sociedades no intuito de resgatar suas formas de lidar com a palavra escrita, não as tomando hierarquicamente, mas considerando-as possíveis em suas particularidades. Cabe, então, falar em *letramentos*, no plural, já que essas seriam práticas múltiplas, surgidas a partir das necessidades humanas, variando, portanto, de acordo com as condições socioculturais e, conseqüentemente, sujeitas a relações de poder.

Por esse modelo, pode-se entender que as práticas de letramento, experiências sociais que são, acontecem nas situações comunicativas cotidianas, ou seja, nas interações estabelecidas pelos sujeitos. Nesse sentido, sendo o texto literário uma construção específica com a palavra, tendo, portanto, suas particularidades e estando fortemente ligada a subjetividades, podemos falar da possibilidade de *letrar literariamente* os sujeitos. De acordo com Cosson e Souza (2011),

o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON e SOUZA, 2011, p.102)

Nesse sentido, não se trata de usar o texto literário para promover o que Street designou de *letramento autônomo*, mas sim desenvolver, a partir da apresentação desse tipo de texto à futura comunidade leitora, uma competência de leitor de literatura, o que se iniciaria com a escola, mas a extrapola e se atualiza ao longo da vida. demandando uma atualização constante do universo literário de quem lê. Seria, segundo os referidos autores, “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (COSSON e SOUZA, 2011, p. 103).

Para Cosson (2010), o letramento literário pode ser efetivado de diversas maneiras, precisa, obrigatoriamente, atender a quatro características básicas: *contato direto entre leitor/a e obra; construção de comunidade de leitores; ampliação de repertório literário; e estratégias para o desenvolvimento de competência literária*, o que significa, respectivamente, o rompimento com a fragmentação de textos tão comum em livros didáticos; a possibilidade de uma leitura em conjunto, exercitando olhares interpretativos distintos e a ajuda mútua; o abraço a manifestações literárias que extrapolem aquelas ditadas pela escola e também a materialidade do livro; e o compromisso da/o profissional com atividades que proporcionem a formação de leitoras/es literárias/os competentes.

Para o autor (COSSON, 2010), o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola, na medida e que deve ter sua preocupação focada não só no fato de *que* (ou *do quê*) a/o estudante está ou não lendo, mas, especialmente, no *como* está sendo feita esta leitura. Pensar em práticas que oportunizem às/aos docentes a possibilidade da fruição e, ao mesmo tempo, do pensar criticamente é o que propõe esse conceito.

Assim, aprender a ler literatura tem como vantagens a possibilidade de avaliar valores sociais – porque “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade”; a ampliação de horizontes, na medida em que se entra em contato com possibilidades múltiplas de construção de identidades; e o exercício da imaginação, que nos coloca em posição de sujeito e, conseqüentemente, no exercício da criticidade.

Esse pensamento dialoga com Egon Rangel (RANGEL, 2005), que acredita ser o texto literário indispensável no processo de ensino/aprendizagem de leitura e na formação do gosto literário, sendo “direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental” (2005, p.09) demandando uma programação cotidiana com destaque cultural e pedagógico e com atividades que contenham estratégias adequadas para abordar e processar o texto literário.

Assim, é indispensável à/ao profissional o domínio de metodologias que consigam desenvolver habilidades e competências de leitura literária em suas classes, o que demanda uma reformulação da concepção de ensino de literatura, visto que são necessárias estratégias para além da simples leitura em sala de aula, o que passa, obrigatoriamente por mudanças curriculares nos cursos de licenciatura em Letras e a promoção de atualização das/os professoras/es da rede básica de educação.

5.2 LETRAMENTO LITERÁRIO... DE REEXISTÊNCIA!

Os Novos Estudos do Letramento, como já mencionado aqui, postulam um ensino de leitura e escrita feito por meio de textos que circulem em sociedade, na esfera pública ou na privada, e que considera como válidos os conhecimentos trazidos pela(os) estudantes, ou seja, imbricado às vidas para muito além da escola. Por essa visão, respeitam-se os variados contextos de produção, circulação e recepção.

Nessa perspectiva, parece necessário, que a/o docente lance mão de

estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008, p.511)

Nesse campo, o do ensino, encontram espaço as práticas de letramento que são excluídas e marginalizadas pela escola, a qual, historicamente, tem dado como válidas apenas aquelas circulantes por grupos ligados à esfera de poder. Ora, como pensar em práticas sociais de letramento sem considerar os sujeitos, suas experiências, seus valores e crenças? É possível, dentro da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, letrar literariamente sem uma aproximação com o universo sensível da/o estudante?

Responder a essa pergunta significa voltar ao terceiro ponto que Cosson considera indispensável para o letramento literário: *ampliação de repertório literário*. Isso significa que o conceito de literatura precisa ultrapassar a limitação da materialidade do livro e das manifestações culturais que se restrinjam ao que a escola entende que sejam as “adequadas” para adentrar seu espaço. Mas vamos ainda além.

Mais uma vez, voltamos à importância da figura da/o professor/a na mediação desse processo. Há uma certa dependência de seu universo literário: será pouco provável que uma literatura não tradicional, caso ela não faça parte da formação leitora da/o docente, adentre a escola. O livro didático e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar não ofertam em quantidade e diversidade obras que fujam à “lista” do que “se deve ler”. Ainda assim, mesmo entre professora/es consumidoras/es de literaturas outras, a imposição do que deve ou não habitar a escola pode inibir a “ousadia” de levar essas literaturas para o pasteurizado espaço escolar.

Há, portanto, uma necessidade de, ao se pensar sobre o letramento literário com vistas a capacitar para tal a/o professor/a, voltar atenção para a escuta de suas turmas sobre o que gostam de ler, pondo em diálogo manifestações não abraçadas pela escola com as já tradicionalmente aceitas por ela.

É nesse momento que, para conseguir pôr em prática uma metodologia que, minimamente, consiga promover uma experiência de leitura com vistas a formar público leitor, a instituição *escola* senta no banco para aprender sobre uma literatura que transita pelas ruas, fanzines, blogs e redes sociais, que traz linguagens da periferia, que fala de um lugar marcado por raça, gênero, orientação sexual, classe social.

Sob essa percepção, o conceito de Cosson, ainda que se ancore na perspectiva das novas teorias do letramento e preconize o diálogo com manifestações para além das escolares, não tem exatamente uma preocupação com o uso literário das palavras por grupos sócio-historicamente marginalizados. Mesmo pensando na literatura como agente de letramento, não traz, em sua metodologia, por exemplo, outras formas de tratar, ou uma menção à necessidade de fazê-lo, textos que demandam forma(s) distinta(s) de análise pelas suas peculiaridades, no sentido de trazer à baila questões que, se não estão fora do circuito da transversalidade, são incipientemente problematizadas, como o racismo e a desigualdade de gênero.

Assim, para a composição de um projeto de letramento literário com literatura negra e feminina, para nós foi fundamental o conceito de letramento de reexistência de Ana Lúcia Souza (2011), que nos diz como manifestações marginalizadas funcionam como uma agência de letramento, não legitimadas pela escola, mas que (e, talvez, por isso):

Ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p.32)

As mulheres escritoras dos textos estudados são *escrevíveis*: sua produção demanda um olhar para a relação entre vida e obra que vai além do puro biografismo. De sua *escrevivência* emana um eu-lírico que é coletivo, uma narração que evoca uma aliança e empatia entre mulheres que se reconhecem, uma seleção vocabular posicionada. Nossa metodologia, então, buscou uma leitura que teve afetividade, aconchego, circularidade, um reconhecimento que é preto.

6 PARA ALÉM DA 10.639 ou POR QUE UM PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NEGRO

A perspectiva *antirracista* de sociedade caracteriza-se por ir além da noção de ser *não-racista*: enquanto esta baliza-se na ideia de não se afirmar racista, aquela fala sobre o empreendimento de ações efetivas que visem à produção de políticas que auxiliem na desconstrução das bases racistas nas quais ainda nos assentamos.

Os caminhos percorridos pela tecnologia antirracista passam pela ocupação de espaços sociais cruciais, aos quais, historicamente, negras e negros foram impedidos de acessar, o que ajuda a manter a lógica que hierarquiza e subalterniza a parcela negra da população. Ou seja: se se deseja destruir essa lógica, é necessário penetrar nessas esferas e construir novos saberes, novas formas de ocupar com novas visões de mundo.

Nilma Lino Gomes (2011), refletindo sobre a educação formal da população negra, mostra como o movimento negro pode ser entendido como um sujeito político, que participa de uma articulação com outros movimentos, no sentido de construir uma sociedade democrática, através de, entre outras formas, ações afirmativas e educação voltada para a diversidade étnico-racial.

A visão do movimento negro e outros movimentos sociais entende a educação como uma articulação entre saberes institucionalizados e processos que estão para além da escola e faz desse “um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil” (GOMES, 2011, p.134). A autora entende a educação como um campo de luta, também, porque

quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2011, p.134)

A educação, nesse sentido, precisa vir acompanhada de mudanças, todas elas voltadas para a democratização do acesso ao ensino, a uma educação de qualidade, que requer pensar a educação antirracista desde a educação básica até o ensino superior. Isso significa investir em processos que possam favorecer reeducação das

relações étnico raciais, em especial nas escolas e em várias dimensões: a quebra de imagens negativas em relação à população negra, a reestruturação de políticas referentes aos materiais didáticos, em especial no que diz respeito à Literatura e outras artes que povoam o espaço escolar e outros.

Parte do que apontei tem sido vislumbrado com mais força a partir da alteração da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 26-A, pela Lei 10.639/03, como segue:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

(...)

§ 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)

A alteração na LDB também envolve o artigo 79-B que institui o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra. E, seguida à chegada da 10639/03 vem a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, identificadas como resolução CNE/CP 1/2004 da qual destaco o 1º e 2º parágrafos do Artigo 2º:

Parágrafo 1º: “A educação das Relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”.

Parágrafo 2º: “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, européias e asiáticas”.

Estas diretrizes explicitam aspectos e princípios fundamentais para a produção de sentidos que contribuem para fazer circular os novos ordenamentos que para Gomes e Jesus (2011),

compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional

voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. (GOMES e JESUS, 2011, p.21)

Nas palavras acima se evidencia a percepção de dispositivos legais como indutores de mudança e fruto das reflexões e lutas necessárias para uma sociedade que, negando ser racista, pouco se movimenta para alterar as relações de poder até então instituídas sob o manto de que “somos iguais”.

A própria Nilma Lino Gomes (2005), define o mito da democracia racial como uma ideologia que, negando conflitos existentes e a desigualdade de raça entre negros e brancos busca fazer acreditar que, em oportunidades e tratamentos, em direitos, os dois grupos raciais estariam em pé de igualdade. No entanto, aponta a autora:

As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, p.46)

Diante do que traz Gomes, seria impossível a convivência harmoniosa entre todas as pessoas e grupos, dadas tantas e tão consideráveis distinções. No Brasil, a existência desse mito atende apenas e tão somente à manutenção de uma lógica que, enquanto alimenta a falsa ideia de que houve uma mistura igualitária entre os povos, mantém privilégios à parcela branca da população. Historicamente, a população negra, assim como a indígena, para usar uma metáfora, largou alguns bons passos atrás na corrida pelos direitos, inclusive no que se refere à educação:

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar não houve condições materiais para a realização plena do direito (CRUZ, 2005, p.29).

Ora, temos, na história das constituições brasileiras, leis restritivas que, ainda hoje, apesar dos avanços, reverberam negativamente em diversas dimensões da vida da população negra. Assim, não se poderia esperar que a interdição do direito à educação formal não gerasse desigualdades no que se refere à escolarização do povo negro, as quais justificam medidas de reparação histórica, tais como as cotas raciais dentro do modelo de ações afirmativas que ora experimentamos.

Na disparidade, no que tange às oportunidades de acesso, percebe-se o papel do sistema de ensino como uma das instituições mais importantes para a sustentação do mito da democracia racial, na medida em que, ainda hoje, não se consegue, efetivamente, trazer à baila discussões e ações que trabalhem para a desconstrução do racismo estruturante que, persistentemente, nos atinge. É fato que a Escola ainda ignora, em partes, o que preconiza a Lei 10.639/03.

A despeito das alterações na LDB, na prática, o tratamento das culturas africana e afro-brasileira ainda é marcado por uma visão eurocêntrica, repleta de heróis – e, muito raramente, heroínas – brancos; que não problematiza visões e versões históricas que reforçam preconceitos, estigmas e hierarquias, em uma negação reiterada do que não é europeu.

De igual peso é a omissão da escola frente às ocorrências cotidianas de discriminação que atingem as crianças negras, como evidenciado em diversos estudos como os de Abramovay & Rua (2002), Cavalleiro (2001) e também em Carreira e Souza (2013), com “Indicadores de Qualidade na Educação: relações raciais na escola”. Este último aponta que há a necessidade de buscar caminhos para a construção de uma educação antirracista, o que só pode acontecer se houver uma disposição para movimentar um conjunto de ações que possibilite à comunidade escolar uma reavaliação de suas práticas rumo à construção de uma educação que se caracterize pela igualdade racial.

Para saber como agir e para onde olhar, o material *Indicadores de Qualidade na Educação: relações raciais na escola* destacam sete dimensões fundamentais para a construção de um plano de ação antirracista na escola, a saber: Atitudes e relacionamentos; Currículo e proposta político-pedagógica; Recursos didático-pedagógicos; Acesso, permanência e sucesso na escola; A atuação das/os profissionais de educação; Gestão democrática e Para além da escola. Todas elas

evidenciam a necessidade de um olhar atento para o desmonte do mito da democracia racial, que coloque no centro da roda uma metodologia adequada e se reflita no projeto político pedagógico da escola, na prática docente, em disciplinas ou áreas, em materiais didáticos e, em especial, nas relações entre os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Uma educação antirracista questiona a democracia racial fazendo perceber como a engrenagem do racismo, do preconceito e da discriminação racial é constantemente alimentada, mantendo mecanismos que hierarquizam corpos: pessoas brancas no topo; pessoas negras, na base e nem tão simples assim, pois temos, ainda, as relações de gênero e de sexualidade no meio, por exemplo

É especialmente no “chão da escola” que se pode promover a mudança, lugar que, paradoxalmente, não tem, de fato, promovido cidadania, na medida em que ainda reflete e reproduz injustiças e desigualdades sociais. Está aí o quadro que vivo como servidora pública da educação e que alimentou e motivou o meu ingresso no Mestrado Profissional- Profeletras- na Universidade Federal da Bahia, em 2017: voltar à sala de aula da universidade, pensando o meu fazer docente, pesquisando o meu próprio ambiente de trabalho, poderia abrir as portas para a construção de mudança em mim e, conseqüentemente, na minha práxis cotidiana.

Em minha trajetória-experiência em sala de aula, percebo o quanto o discurso hegemônico que reitera negatividades sobre o negro se faz presente, sendo a negação da cor e da origem uma constante. Há um todo dia que grita a necessidade de uma educação antirracista dentro da escola, para que se empoderem⁹ sujeitos, para que sejamos e estejamos cientes da existência do racismo e seus efeitos em nossas vidas e mais: que é mister agir constantemente de forma contrária e alterar essa realidade.

Como professora de uma escola de Cajazeiras V, periferia de Salvador, bairro de maioria negra, me pareceu coerente a ideia de uma pesquisa que tocasse em

⁹ Para além do modismo da palavra, tão esvaziadamente usada em redes sociais, toma-se, aqui, como empoderamento, o que a filósofa Djamilia Ribeiro, citando a teórica feminista estadunidense bell hooks, chama de “mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista, por meio das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais.” (RIBEIRO, 2018, p.135) Para hooks (2000), o empoderamento é criado a partir de estratégias cotidianas que reivindicam o direito à humanidade, suprimido pelo racismo e pelo sexismo. Joice Berth, arquiteta e urbanista, nos fala de empoderamento como ferramenta de luta para eliminar desigualdades e que escapa do individual, atingindo o coletivo, com vistas à transformação social.

temática que dialogasse com a realidade em que nossa comunidade escolar - em especial estudantes- vive, na Escola Municipal Elysio Athayde. Desde 2013, tenho tentado buscar modos de compreender e fazer da escola um espaço de transformação. Acreditar e fazer acreditar que é possível fazer da escola um espaço de luta antirracista para além de momentos de comemoração ou de intervenções pontuais. Não há mais espaço para o não compromisso e comprometimento com estudantes de escola pública. E eu tenho construído esse espaço de ação por meio do ensino de literatura que agora começo a aprender a chamar de literatura negra feminina, algo ainda tão raro nos livros didáticos.

Ana Célia da Silva, (2010) constata como a escola permanece reforçando a ideia – seja em livros didáticos, seja por atitudes docentes ou, ainda, pela reprodução através de crianças brancas - de que pessoas negras não são capazes de aprender ou produzir conhecimento, resultando em desinteresse, altas taxas de reprovação e evasão escolar.

Analisando, por exemplo, a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa – 13 a 16 anos, em uma classe de nono ano do Ensino Fundamental – percebe-se uma grande distorção idade x série. Essa, infelizmente, não é uma realidade isolada na rede pública de ensino de Salvador e, sendo multifatorial, não cabe dela uma análise aprofundada neste trabalho. Entretanto, sabemos que a convivência desses indivíduos com fenômenos como a desumanização, a rejeição (e a consequente autorrejeição) explícita e a estigmatização se não os afasta do universo escolar, traz, no mínimo, prejuízos no que se refere ao processo de aprendizagem, refletidos em desempenhos deficientes e em uma baixa autoestima que, numa espécie de ciclo, aprisiona, perversamente, esse indivíduo em um círculo vicioso de fracassos, constantemente alimentado pela ideia de que ele não poderá dali sair.

A maneira como a pessoa negra é retratada no livro didático, o reforço de referências negativas são elementos que ajudaram a estruturar a escola tal como nós a conhecemos: para atender às demandas de uma sociedade que ainda muito lembra os processos de escravização econômica. Se currículos, atividades e fazeres epistemologicamente eurocêntricos têm contribuído para o fracasso de crianças negras e nós desejamos a alteração dessa pirâmide, é fundamental que a escola, o que passa, também, pela atuação da/do professor(a), mas, também, por políticas

públicas que alterem as estruturas, seja espaço de construção de identidade e autoestima positiva de crianças e adolescentes negras e negros. Nesse sentido, “desmontar a ideologia que desumaniza pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima da criança negra, com consequentes efeitos positivos na sua aprendizagem”. (SILVA, 2010, 61)

Refletindo nesse caminho é que segui no Profletras e, analisando a minha sala de aula e meu fazer docente, o que se unia ao conhecimento que construía nas disciplinas que cursava, elaborei um projeto que colaborasse nesse processo de reconfiguração de pirâmide: mulheres negras escrevem, mulheres negras produzem conhecimento e minhas e meus estudantes não sabem disso ainda ou acreditam que o que essas mulheres produzem não é literatura.

Minha aposta é de que o contato com essa literatura, aprender a ler textos de literatura pode fortalecer noções de pertencimento, autoestima. Se eu preciso letrar literariamente esses sujeitos, posso fazê-lo enegrecendo o currículo, como preconiza a nova Lei de Diretrizes e Bases no seu parágrafo segundo: “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). Ou seja, para cumprir o que preconiza a lei 10639/03, nos valem da contribuição literária de mulheres negras brasileiras. Falemos de Literatura Negra Feminina.

6.1 LITERATURA E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO BÁSICO: POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Ao abrirmos um livro didático de Língua Portuguesa e analisarmos a coletânea de textos que oferece detecta-se que no conjunto – seja de textos inteiros ou fragmentos - há uma prevalência de autores homens e brancos, algumas mulheres brancas, a maioria de origem da região sudeste. Com algumas alterações ao longo dos tempos ainda hoje já poucos textos de autoria negra. O mesmo quadro rarefeito de autoras negra e autores negros é realidade nos livros que estão nas bibliotecas escolares.

Pode-se dizer que, após a implementação da Lei 10639/03, tem-se apontado que, quando aparecem autores negros e negras, seja na área de literatura ou mesmo para outros fins os textos não são explorados em suas características, em suas singularidades e traços que a distinguem como de autoria negra. Em toda a educação básica o apoio nos livros privilegia apenas a cultura eurocêntrica em detrimento das demais e reforça a invisibilidade e silenciamento em torno da cultura negra.

A escola deixa de cumprir o seu papel formador de leitores e leitoras de literatura e contribui para manter fora de cena os grupos socialmente minorizados. Embora haja um movimento crescente de autores e autoras negros e negras, de editoras e coletivos comprometidos que produzem e se mobilizam para o lançamento de livros que tem trazido à baila produções que, ainda que não circulem tão frequentemente nas prateleiras e mesas das grandes livrarias, têm público cativo. A despeito da importância desse movimento, visto o maior alcance com relação a décadas atrás, essa realidade é ainda complexa quando se trata da presença ou não dessa produção literária nos livros escolares, especialmente a literatura de escritoras negras.

Regina Dalcastagné (2005) aponta como não existe uma democratização na publicação dessas obras, bem como uma representação não estigmatizada da pessoa negra e pobre:

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. Mesmo, no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a “autenticidade” do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 15-16).

Ou seja, a monopolização do espaço de poder que é a editora interdita a publicação de obras que expressem uma visão das pessoas negras a partir delas mesmas, na tomada de uma história que só é vista pelo prisma eurocêntrico.

Tome-se por exemplo Conceição Evaristo, um dos maiores expoentes da literatura brasileira negra, de obras já consagradas pelo público, com reconhecimento

que vai além, inclusive, do Prêmio Jabuti, recebido em 2015, na categoria “contos”, por “Olhos d’água”. Doutora em Literatura Comparada e autora de obras-primas como “Ponciá Vicêncio”, no ano de 2018, a partir de forte movimento, organizado, sobretudo, pelas redes sociais e petições online, que contaram com milhares de assinatura, decidiu se inscrever para concorrer à cadeira de número sete, antes ocupada pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, na Academia Brasileira de Letras. Embora não tenha ganho a entrada, o movimento de milhares de leitoras e leitores que sabiam da inegável qualidade literária da autora e que a queriam ver em uma casa que, embora fundada por um autor negro, Machado de Assis, tem, hoje, apenas um autor não branco, Domício Proença Filho, revela que, sim, há um público forte que consome uma literatura ainda negada pelo mercado editorial e que, portanto, não alcança a escola.

Além da invisibilização da produção literária de pessoas negras, a própria literatura ofertada na escola é marcada por um discurso que diferencia negativamente a mulher negra. Podemos problematizar, por exemplo, a figura passiva de Tia Anastácia: preta velha dos livros de Monteiro Lobato, embora dominasse a culinária e fosse a responsável pelos deliciosos quitutes do Sítio do Pica-Pau Amarelo, não levava os louros pelas suas receitas, que estavam compiladas no Livro de Receitas da... *Dona Benta!* Essa é uma imagem muito comum na literatura, que dialoga com a ainda existente ideia da mulher negra que dedica toda uma vida à família branca, a qual a trata “como se fosse da família”, mas não permite uma mudança na vida daquela mulher, tanto por mantê-la vivendo nos domínios do patronato quanto por alimentar um discurso que a faz acreditar que é efetivamente da família, ainda que as reais benesses de ser um membro nunca a alcancem.

No outro extremo, a mulher negra é Rita Baiana ou Bertoleza, personagens de Aluísio de Azevedo em *O Cortiço*, com sua sexualidade quase animalesca e perigosa, noção encontrada no discurso da “mulata exportação”, a mulher preta que usa de seus atributos sexuais para seduzir e se beneficiar disso; a mulher preta, geralmente de “traços finos”, isto é, europeizados, cuja sexualidade transborda pelos poros e está sempre à disposição para o sexo.

Nascida e alimentada no período colonial, a imagem hiperssexualizada da mulher negra justificava os estupros e abusos cometidos pelos senhores. Evaristo

(2005) nos chama a atenção para o fato de que, em uma análise mais profunda da literatura brasileira, percebe-se que o tratamento dado à mulher negra distingue-se substancialmente daquele ofertado à mulher branca. Nos diz ela:

Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. Quanto à mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Na ficção, quase sempre, as mulheres negras surgem como infecundas e, portanto, perigosas. (2005, p.53)

Também Dalcastagné (2005) pontua o que evidenciou sua pesquisa: que essa representação negativada é fruto de uma sociedade racista:

A pequena presença de negros e negras entre as personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com as obras, dentro e fora do corpus, contos e romances, confirma: o racismo. (DALCASTAGNÉ, 2005, p.46)

Andreia Lisboa de Sousa (2007) destaca que mudanças consideráveis já existem no contexto dos livros paradidáticos, na medida em que se passou de negação absoluta/reforço de imagens estereotipadas para certo protagonismo e valorização de elementos da cultura africana e afro-brasileira, mas que, a despeito dessas mudanças, bem como do aumento do número de livros infanto-juvenis que se constituam como reforço de uma autoimagem positiva da criança e adolescente negros e desconstrução de paradigmas, há, ainda, barreiras a serem transpostas e que dizem respeito tanto ao mercado editorial -no sentido de ampliar ainda mais o número de publicações, bem como divulgá-las- como à esfera educacional, no que se refere à capacitação de educadoras/es para adotar e trabalhar efetivamente, a partir do desenvolvimento de metodologia adequada.

Considere-se, por exemplo, a biblioteca escolar. O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE- existe no Brasil desde 1997 e objetiva a promoção do acesso à cultura e do incentivo à leitura em estudantes e professores ao distribuir obras de literatura, de pesquisa e de referência. Entretanto, para além de, por vezes, muitas escolas não receberem os livros do programa, tem-se a problemática de que “aos alunos ainda é privado a identificação, afirmação e valorização por meio dos

livros de literatura infantil selecionados pelo edital mais amplo de tal programa para afirmações positivas em sua representação.” (ARAÚJO, 2015 apud ALCARAZ,2015).

A construção de um sujeito leitor negro, nesse contexto, torna-se significativamente complexa, na medida em que sua autoestima, arrasada pelo “mito da incapacidade intelectual” (SILVA, 2010), isto é, sua interdição enquanto sujeito cognoscente, é reforçada pela ausência de contato com uma literatura que lhe promova reconhecimento e pertencimento.

Lívia Natália nos mostra, em um texto intitulado “Meu pai não montava a cavalo nem ia para o campo”, como a maneira que a criança se vê e é vista na e pela literatura a forma como leitora e, conseqüentemente, como futuro escritor, já que, segundo ela, este é formado nos espaços da vida e da leitura. A criança negra, não tendo, por razões históricas que se manifestam em razões econômicas, acesso ao artefato livro, quando o tem é, geralmente, às ditas obras consagradas, no qual há uma “sistemática ruminação de estereótipos, com meritórias exceções” (SOUZA SANTOS, 2014, p.75).

A formação do sujeito leitor negro, nesse contexto, pode mexer com o “universo sensível” de escritoras/es que possam brotar dessas cabeças pensantes, olhos sensíveis que leem. Para a autora, isso fica explícito na ausência de referências em obras de escritoras e escritores negros/os – embora tão comuns entre literatos brancos - a uma infância idílica, na qual os livros eram companheiros constantes. Afinal, a relação com o livro na infância não se configuraria, para aqueles sujeitos, como uma ideia de um futuro no qual ele seria um escritor, como é mais possível a alguém que não só tenha acesso pleno à literatura, como se veja minimamente representado.

Trazendo as reflexões da autora para a realidade dos sujeitos desta pesquisa, não parece tão possível a um/a adolescente negra/o da periferia de Salvador que alguém como ele/a possa escrever. Seu contato com o livro, no geral, é na escola, onde os referenciais de literatura negra são ínfimos. Pegue-se, por exemplo, o livro didático, adotado em nossa escola: no livro inteiro, há apenas dois autores negros, Machado de Assis e Gilberto Gil (isso sem considerar todo o processo de branqueamento sofrido pelo primeiro), o que não significa, inclusive, que seja literatura negra, conceito do qual trataremos mais adiante.

Não se deseja, aqui, dizer que um/a futuro/a escritor/a precisa ler somente o que lhe é mais familiar, mas a ausência dessa referência pode ajudar a distanciar a possibilidade dessa realidade, já que o já citado mito da incapacidade intelectual, nesse contexto, acaba sendo reforçado: “pessoas negras não são escritoras; nem estão nos textos eu leio na escola...”

Sob essa ótica, a ideia de literatura feita por essa/e adolescente não contempla a presença de pessoas negras. O sentido de literatura para ela/e está ligado à existência de uma espécie de panteão intocável, habitado por mulheres e, sobretudo, homens, que, à altura de sua branquidade, escrevem para que seus iguais possam ler. Isto é: literatura é leitura feita somente na escola, escrita com palavras difíceis e que não as/os representa ou o faz indignamente.

Essa perspectiva foi confirmada na já mencionada pesquisa de Dalcastagné: “Os números indicam, com clareza, o perfil do escritor brasileiro. Ele é homem, branco, aproximando-se ou já entrado na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.33)

Ou seja, para além de uma visão de literatura que é branca, cria-se, também, o monopólio da produção literária, dado o trânsito fluido nessas esferas, ao homem branco, preferencialmente sudestino.

Em resumo: a ausência de mulheres negras escritoras no livro didático e na biblioteca escolar, e o ambiente escolar que ainda reitera o estereótipo da pessoa negra que não escreve, ajudando na manutenção do racismo, foram inquietações que me impulsionaram meu projeto no Profletras. É a necessidade veemente de uma prática de leitura que desenvolva noções de pertencimento, de identidade de raça e gênero, assim como construa um ambiente escolar - e para além dele – antirracista e antissexista.

6.2 LITERATURA NEGRA FEMININA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO ANTITRRACISTA

Como já discutido nesta seção, a literatura brasileira, em sentido amplo, estigmatiza ou oculta a personagem negra. A ausência de dignidade que tira da

pessoa negra a sua condição humana transita nesse espaço que, refletindo o imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, o alimentando, segue, tradicionalmente, silenciando e estereotipando negros e negras. Assim, a literatura negra caminha na contramão dessa perspectiva em busca da desconstrução dessa visão e da construção de uma outra narrativa para a população negra.

O eixo étnico-racial, uma vez inserido na literatura brasileira, promoveu, além da reivindicação da construção dessas outras narrativas *por* e *sobre* pessoas negras, também estabeleceu relativa polêmica no que se refere ao termo adotado para nomeá-la: *afrodescendente*, *afro-brasileira* ou *negra*?

Essa discussão não será o foco desta seção, ainda que eu faça um exercício de compreender minha opção pelo perfilamento à Literatura Negra. Nesse sentido, trago autores que me ajudam a embasar minha adesão ao conceito, na certeza de que outras possibilidades de explicação estejam em circulação e possam também me ajudar.

Apoio-me, por exemplo, na perspectiva do poeta e teórico Luiz Silva, Cuti (2010). Para o autor, nomear essa literatura como afro-brasileira pode significar um esvaziamento das lutas, pois a projeta “à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira” (CUTI, 2010, p. 35). A sua defesa pelo termo *literatura negro-brasileira* reside na necessidade de se explanarem as lutas que produziram uma ressignificação da própria palavra *negro*, considerando toda a carga pejorativa que a sociedade ainda lhe atribui. Nesse sentido, o processo que gerou uma reivindicação de subjetividades é explícito no próprio uso da palavra. Assim, ficam evidentes “este ‘assumir-se negro, esse gostar-se negro’, tão caros à literatura de subjetividade negra”. Com isso, se define a literatura negro-brasileira como uma produção que “nasce na e da população negra que formou fora da África, e de sua experiência no Brasil” (SILVA, 2010, p. 43-44).

Portanto, a adoção do termo sugere uma postura político-ideológica, diante do qual o uso do termo *afrodescendente*, por exemplo, é problemático, pois poderia abarcar pessoas que reivindicassem um lugar nessa literatura, considerando apenas que têm uma ascendência africana, o que não é incomum no Brasil. Ser negro, sabe-se, está para além da cor da pele, mas não prescinde dela. Ser “afrodescendente” não confere, por exemplo, a um indivíduo que não tenha marcada, fenotipicamente, sua

ascendência africana, o “privilégio” de ser alvo da violência institucional da polícia, de não se enxergar nos padrões midiáticos de beleza ou de sofrer com negativas de oportunidade de emprego, por exemplo.

A construção de uma subjetividade negra é fruto de um processo de autorreconhecimento, de consciência das lutas antirracistas, de sentimento de pertença a um grupo, de reconhecimento de um passado histórico comum. Como seria possível, por exemplo, que uma mulher branca, fenotipicamente branca, mas, tecnicamente, afrodescendente, reivindicasse um espaço em uma literatura subjetivamente negra, sem dar conta das experiências, das vivências que o ser mulher negra no Brasil confere a uma mulher reconhecida como tal?

Não está na conta dessa literatura a simulação: ela nasce exatamente da vontade de escrever a partir de um espaço enunciativo, já que, por muito tempo, foi a pessoa negra objeto, falado pelo outro, que o colocava em um lugar inferiorizado, deturpado da realidade, como já discutido aqui. A assunção desse lugar em que se pode falar é dizer à literatura *como e por quem* quer ser representado.

Em Zilá Bernd (1988), a literatura negra tem a ver com a constituição de um enunciativo que *protagoniza* sua história, que fala a partir de seu lugar como pessoa negra, cambiando da condição de objeto, na qual esteve e ainda está, na literatura tradicional, para o papel de sujeito de si, de sua história, de resgate de memórias apagadas ou silenciadas pela história branca. Bernd defende que, na *literatura negra*, os textos estão articulados de forma tal que se percebe um ponto de vista e de sentimento comum, que é negro, na medida em que instaura uma visão pela qual se toma para si a sua história.

Sobre as origens da literatura negra, Conceição Evaristo (2006), em *A literatura brasileira e o papel do autor/personagem negros*, remonta ao século XIX - citando aquele como o momento em que se sentiu a importância dessa escrita como elemento integrante da sociedade que sofria com a escravidão - passando pelo surgimento da Imprensa Negra, no início do século XX, pelo Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento, chegando à década de 1960, com poemas de Eduardo Oliveira, nos quais o autor propunha que a negritude se baseasse em algo mais que a exaltação da raça: a fraternidade.

Em um percurso dessa literatura no Brasil, Evaristo mostra as maneiras encontradas para resistir à anulação do/da autor/a e da personagem negra, como o *quilombismo*, por exemplo, que seria o agrupamento, em uma metáfora de quilombo, em que pessoas negras se organizam no sentido de alinhar discursos, métodos e práticas, buscando a resistência e a desconstrução da imagem dela que se tem no Brasil.

Nesse sentido, Evaristo atribui à literatura negra a noção de “vozes-quilombolas”:

criações literárias em que o eu-lírico, nos poemas, assim como as personagens e/ou narradores nos contos e nos romances, pretendem se organizar como vozes que *denunciam* e *criticam* a lógica de uma dominação social em que “os dominados” estão submetidos. (EVARISTO, 2006, p.155. Grifos da autora)

Nesse sentido, a literatura negra vem como uma desconstrução de “verdades” que depreciam e inferiorizam a pessoa negra, ao mesmo tempo em que a exalta em sua condição humana. Trata-se de um discurso reverso, pelo qual a existência do Outro, do não-branco, do marcado, dignifica-se, desconsiderando todo o processo de desumanização que lhe tira a dignidade.

Para Mírian Alves (2010), a reivindicação, no Brasil, de uma literatura que se entendesse negra nasce, na década de 1970, com o lançamento de *Cadernos Negros*. Segundo a autora, esse é o momento divisor de águas, visto que, até então, a autoria negra estava abrigada sob o termo guarda-chuva *literatura brasileira*. Com a publicação, fruto de um coletivo negro de homens e mulheres que escreviam, rompia-se o silêncio da pessoa negra, no sentido de escrever a partir de sua subjetividade, de construir um discurso de positividade de negritude, de valer-se de referenciais negros, como está dito no prefácio da publicação inaugural dos cadernos: “Cadernos Negros marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as ideias que nos confundem, enfraquecem e nos sufocam” (Cadernos Negros, 1978, p. 8 *apud* ALVES, 2010, p.185).

Literatura negra, então, é um espaço de construção de identidades étnico-raciais, a partir de um discurso que quebra o paradigma eurocêntrico - de valorização da pessoa branca em detrimento ou silenciamento da pessoa negra - ao se fazer um resgate histórico e cultural do povo afrodiáspórico. Propõe, portanto, estética e politicamente, a reescrita de um passado – e, ainda, de um presente - marcados pela tecnologia racista, que segrega e exclui.

A literatura *escrita por mulheres* ou *feminina*, nesse contexto de literatura negra, como nos traz a poeta e teórica Mirian Alves, é uma escrita que se diferencia por trazer um ponto de vista que é feminino dentro da questão da pessoa negra no Brasil. Essa literatura, que, para Florentina Souza é “resultado da reação histórica de mulheres negras ao epistemicídio, ao silenciamento” (SOUZA, 2018, p.96), distingue-se de um movimento literário feminino de mulheres brancas por apresentar um *locus* de produção distinto daquelas.

A suposta universalidade da categoria *mulher* não abriga a mulher negra, já que os efeitos do machismo sobre esta são diferentes, em certos aspectos, daqueles que afetam a mulher branca, visto que o processo de escravização e, posteriormente, do racismo estruturante adicionou sobre os corpos negros femininos outras formas de opressão.

Poderia, por exemplo, uma mulher branca, dizer, em um poema, da dor de não saber se voltará o seu filho para casa, pois, sendo negro, pode ser lido como suspeito pela polícia, desaparecendo, como Davi Fiúza¹⁰, ou como os guris de Dona Feliciano, personagens do conto homônimo de Conceição Evaristo, cuja personagem-título perde seus três filhos para as balas que, perdidas, sempre encontram um corpo negro?

Não é preciso ter perdido o filho para escrever, mas, nós, mulheres negras, sabemos mais do que sororidade; entendemos de *dororidade*, termo cunhado por Vilma Piedade, ativista negra, o qual:

carrega, no seu significado, a dor provocada em todas as mulheres pelo machismo, mas destaquei que, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravamento nessa dor, agravado pelo racismo. Racismo que vem da

¹⁰ Davi Fiúza: jovem negro de, à época, 16 anos, que, por volta das 7h30 do dia 24 de outubro de 2014, sumiu, após ser abordado por policiais militares no bairro de São Cristovão, em Salvador. Ainda hoje, 2019, sua mãe, Rute Fiúza luta por justiça.

criação branca para manutenção de poder... E o machismo é racista. Ai entra a raça. E entra gênero. Entra classe. Sai a *Sororidade* e entra *Dororidade*. (PIEDADE, 2018. Grifos meus)

A questão do amor, por exemplo: a experiência amorosa presente na literatura, mesmo a feminina, é diferente para mulheres negras. Há estudos falando sobre a solidão que nos acomete, em outras instâncias, a exemplo de espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas, como a universidade, mas também nas relações amorosas. Em relações heterossexuais, por exemplo, homens brancos buscam a mulher negra, geralmente, para fins sexuais, remontando a práticas muito comuns na época da escravidão, quando a mulher negra, tida como bicho, como fêmea de um animal e, portanto, sexualmente disponível, era estuprada pelos senhores. O resquício desse passado tenebroso é a hiperssexualização da mulher negra, que, na senzala moderna dos motéis e outros espaços escusos, atende às necessidades sexuais de um homem que não a apresentará à família, muito menos pensará em casamento.

Em caso de homens negros, estes, quando minimamente, ascendem, buscam a mulher branca como que para expor uma espécie de troféu, dado o caráter de mulher ideal que ela guarda. Afinal, é ela a musa cantada em verso e prosa, idealizada no Romantismo, comparada a anjos e associada à realeza, a princesa. São sua pele cálida, seus traços delicados que povoam o imaginário poético. À negra resta uma representação lasciva, de uma mulher com quem o sexo seria melhor do que com aquela musa quase intocável, mas cuja origem não permite o compromisso.

Nesse sentido, que outra mulher, senão a negra, para compartilhar com outras a dor dessa solidão? Como forjar um ponto de vista sem tê-lo experimentado? Nesse sentido, não se trata de criar um cordão de isolamento na literatura negra feminina, mas, sim, potencializar o movimento, com vistas a denunciar uma sociedade ao mesmo tempo racista e sexista, em uma literatura feita *por*, *com* e *sobre* mulheres negras.

O termo-conceito *escrevivências*, cunhado por Conceição Evaristo, cuja origem está no jogo entre "escrever", "viver" e "se ver", registra essa ideia de uma escrita impregnada da condição de ser mulher negra na sociedade brasileira:

(...) quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um 'corpo-mulher-negra em vivência' e que por ser esse "o meu corpo, e não outro", vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2009, p.18)

Há, inevitavelmente, uma construção literária que, em sua estética, engaja-se eticamente com temáticas comuns às mulheres negras, guardadas suas diferenças. Falamos, para além de nossas dores. Toda a beleza de nossa ancestralidade, a adoração pelos nossos cabelos, a relação com os orixás são temáticas caras a essas escritoras em um contra-discurso que positiva e exalta a mulher negra.

Essas temáticas, quando abordadas em sala de aula, contribuem para a discussão acerca da sua localização em espaços esquecidos na literatura brasileira, ao mesmo tempo em que ajudam a alterar ideias consolidadas, como, por exemplo, a de que esses não seriam assuntos a se tratar em literatura ou de que mulheres negras não produzem conteúdos literários. Ou, ainda, que o amor, a maternidade ou questões existenciais são assuntos exclusivos de e para mulheres brancas.

A opção pela literatura negra feminina, portanto, é parte de um projeto de educação antirracista, que considera, no espaço escolar, falar da vida da autora sem dar ênfase a sua vida *per se*, mas considerar como sua escrita é atravessada pela sua vivência enquanto mulher negra, o que funciona, ao mesmo tempo, para pluralizar a literatura na escola, considerando a entrada de uma produção que, comumente, não habita aquele espaço, ao mesmo tempo em que aproxima daquela comunidade uma visão de mulher negra diferente dos estereótipos produzidos na literatura escolar e em outras instâncias da vida, como a mídia.

Não se pode perder de vista o fato de termos uma turma de alto percentual de pardos e pretos autodeclarados no nosso questionário e que, como já discutido neste memorial, não se veem na literatura disponibilizada pela biblioteca escolar e no livro didático adotado, evidenciando o quão necessária se faz uma prática de letramento literário que traga ao conhecimento de estudantes textos literários produzidos por autoras (es) que, por um contexto de silenciamento da palavra de homens e, especialmente mulheres, negras(os), não lhes são apresentados.

É assim que se estabeleceu um diálogo com a lei 10.639, a qual, sendo fruto da luta em busca de uma sociedade que eduque para a diversidade étnico-racial,

como pontua Nilma Lino Gomes, “pressupõe e considera a existência de um outro, conquanto sujeito ativo e concreto (...)” (GOMES, p. 523). Esse *outro*, em questão, é a mulher negra, que, dona de seu discurso, diz que sua literatura tem valor estético, mas que também é potente política e ideologicamente.

7 FAZENDO ACONTECER: UMA ANÁLISE DE NOSSA AÇÃO

Ao longo dos tempos, as palavras ganham diferentes contornos. No atual contexto, em que o conservadorismo, o distanciamento do estado democrático de direito e o apreço por um retorno a tempos em que intervir significou silenciar, censurar, fechar-se ao diverso, evito o uso da palavra intervenção, convencionalmente utilizada, para nomear a aplicação do projeto na escola. Mesmo sem me desviar dos pressupostos da metodologia, prefiro dizer que o projeto foi uma *ação*, no sentido de movimento, dinâmica, promoção de deslocamentos. Deslocamentos: talvez esse tenha sido esse o maior alcance do projeto. Deslocar posturas, movimentar pensamentos, mexer em estruturas aparentemente solidificadas. Ação!

É preciso, antes de iniciarmos nossa análise efetivamente, chamar a atenção para o fato de que é grande, muitas vezes, a distância que separa o que se planeja e o que efetivamente acontece. Como exemplo de intercorrências que podem prejudicar o andamento de trabalhos coletivos, temos a evasão (em nosso grupo, dois estudantes saíram da escola); as suspensões de aula devido a questões internas, como falta de água ou de merenda, ou por motivos externos, como toque de recolher no bairro, violência policial e guerra de tráfico, além das paralisações e greves de professores da rede de ensino.

No ano de 2018, as/os professoras/es da Rede Municipal de Educação de Salvador construíram uma greve que durou praticamente um mês. Nós, da Elysis Athayde, aderimos ao movimento, e nossa unidade ficou sem aula, ao menos no turno da manhã, durante todo o período em que a categoria esteve parada. Muito embora o período da greve não tenha coincidido com a aplicação do projeto, os impactos aconteceram, pois, com o atraso em conteúdos curriculares, o tempo ficou mais curto, já que não haveria possibilidade de substituir, por exemplo, aulas cobradas pela coordenação por aulas do projeto.

Não se pode negar o sentimento de frustração pelo fato de não conseguir conciliar perfeitamente o que planejei e o que de fato executei. Entretanto, aprendi, nesse processo e, sobretudo ao longo de minha trajetória como professora, que a execução de um projeto vai lidar, inevitavelmente, com questões alheias ao nosso controle, que demandarão do/a planejador/a o mesmo jogo de cintura, guardadas as

devidas proporções, que precisamos ter no dia-a-dia para, minimamente, conseguir dar a aula planejada.

De 30 estudantes participantes, não posso dizer que, a despeito de o envolvimento ter sido significativo, todas/os entregaram os cadernos de anotações e participaram ativamente. Importa dizer que o segundo momento do projeto aconteceu na quarta unidade, para que fosse parte das ações da escola para o Novembro Negro, conforme combinado com a coordenação, momento em que, via de regra, as/os estudantes já estão cansadas/os e, especialmente se já estão aprovadas/os, já consideram o ano letivo como encerrado. Assumi o risco, pelo compromisso feito com a coordenação, mas sofremos com o tempo breve da quarta unidade, tradicionalmente curta. Inclusive, o retorno dos cadernos precisou acontecer após o encerramento das aulas, pois a última apresentação aconteceu no último dia antes da semana de provas, que, no último bimestre, se caracteriza por serem dias em que não há aulas; a/os estudante fazem a prova e vão embora. Com isso, se eu desejasse recuperar tempo com as três aulas que antecedem a prova, como ocorre nas outras unidades, não poderia, o que tornou ainda mais apertado o tempo.

O planejamento das ações está disponível no nosso Caderno de planejamento e nossa análise se dará a partir da visão da pesquisadora autoetnógrafa, buscando verificar se se confirma a hipótese de que é possível a construção de noções de pertencimento e identidade, por uma perspectiva antirracista e antimachista, através de um letramento literário específico: a partir do contato com a estética da literatura negra e feminina.

7.1 CÍRCULO LITERÁRIO E RODAS DE CONVERSA: A METODOLOGIA DO PROJETO

A metodologia empregada se construiu sobre o Círculo Literário (COSSON, 2014) e rodas de conversa. O *Círculo Literário* é uma proposta de leitura coletiva pela qual forma-se uma comunidade de leitores que se reconhecem como membros dessa comunidade, reforçando “identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139). Foi nesse sentido que pensei em que ponto essa é uma proposta que dialoga com a metodologia das *rodas de conversa*: circularidade é coletividade, é solidariedade.

Além disso, o círculo que se formava era um clube negro de leitura. E África é roda! Para Azoilda Loretto da Trindade (2005), “a roda é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento [...]a renovação, o processo, a coletividade.” Esse significado grandioso da roda para nós, da diáspora africana no Brasil, seria evidenciado no formato do samba, da capoeira, das histórias contadas em torno da fogueira. Assim, nossa metodologia se estruturou em torno desses dois instrumentos que se complementavam.

A atividade de leitura em círculo é estruturada em três fases, precedidas da identificação das/dos participantes do Círculo, ouvindo sobre o que gostariam de ler:

- Ler: o encontro com autor e obra;
- Compartilhar: preparação para a discussão e a discussão em si;
- Registrar: reflexão sobre o que leu e sobre a experiência de leitura vivida.

Para nosso Círculo, as três fases foram precedidas de um *envolvimento* que criou uma ambiência favorável ao *convite* para a participação do círculo, ficando, assim, etapa a etapa. Em todas elas, a sala estava em formato circular:

- Envolvimento;
- Convite à leitura;
- Visita à autora;
- Leitura;
- Compartilhamento;
- Registro.

Como forma de registro, Cosson apresenta a ficha de funções, baseado em Daniels (2002). Diferentemente das tradicionais fichas de leitura que acompanham livros paradidáticos - que, para os alunos, pode se configurar como um tormento, porque obrigação e único fim da leitura – esse instrumento auxilia no processo de metacognição: as/os estudante apropriam-se dessa ficha como uma forma de entender o que é necessário acionar no momento da leitura, a partir de uma função que lhe é atribuída na equipe, a saber (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014, p. 142-143):

- conector - liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?;
- iluminador de passagens - escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- sintetizador - Sumariza o texto;
- pesquisador – Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- cenógrafo - Descreve principais cenas;
- perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes.

Nem todas as funções precisam ser exercidas em todas as leituras: depende da dimensão e da complexidade do texto no que diz respeito à quantidade de personagens e de conflitos, por exemplo, além do número de pessoas em equipe.

O *registro* - de leitura, das observações sob o olhar da função exercida e da experiência leitora - seriam feitos em cadernos-diário e os textos lidos em cada encontro comporiam um módulo chamado de LERA – Leitura, Envolvimento, Reflexão e Ação, documento à parte deste memorial, disponível para consulta a qualquer tempo.

O *compartilhamento* se daria, inicialmente, em equipe e, posteriormente para a turma inteira e/ou para outras turmas.

Baseada nessa metodologia, criei um Clube Negro de Leitura que se formou em dois blocos. O primeiro demandou um total de 15 horas-aula, sendo duas por dia, e ocorreu na primeira unidade letiva, seguindo as seguintes etapas:

BLOCO 01:

Obra: *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo

Encontros:

1. Roda de conversa inicial, na qual os estudantes terão o primeiro contato com a temática do projeto, bem como poderão expor suas opiniões e experiências sobre/com o texto literário.
2. Roda de conversa, como um balanço da aula anterior, com posterior apresentação de autoras negras e análise coletiva de textos de sua autoria.
3. Apresentação sobre Conceição Evaristo e do livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*.
4. Contato com as habilidades que se pretende desenvolver com o trabalho de letramento literário a ser feito com/sobre *Insubmissas lágrimas de mulheres*.
5. Leitura e discussão, em equipe, dos textos, com foco no desenvolvimento das habilidades pretendidas.
6. Compartilhamento intra equipe das visões de cada papel dentro da leitura.
7. Compartilhamento e discussão de cada um dos contos com a classe.
8. Compartilhamento e discussão de cada um dos contos com a classe.

O segundo bloco, composto de 11 horas-aula aconteceu na última unidade letiva e se construiu em torno de textos de poetisas negras contemporâneas, pesquisados em sites e redes sociais pela própria turma, seguindo a sequência abaixo:

BLOCO 0:2

Obra: textos diversos de autoras escolhidas pela classe

Encontros:

1. Roda de conversa e levantamento de autoras negras.
2. Roda de conversa com ex-participantes do projeto.
3. Organização de apresentação e devolutivas de pesquisa.

4. Compartilhamento de textos, impressões e informações das autoras pesquisadas.

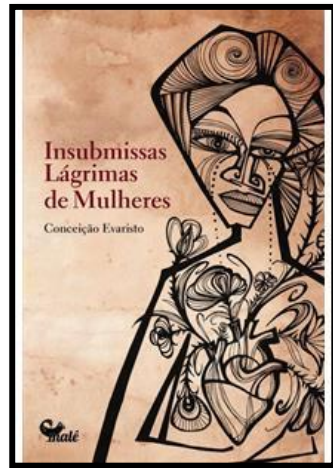
Importa, aqui, um primeiro ponto de deslocamento da ideia de Círculo Literário, quando este se faz com literatura negra feminina: como ler uma obra inteira, por exemplo, se parte considerável da produção dessas escritoras não está em livros disponíveis em livrarias? Ou ainda: não estão em livros! Eles habitam a blogosfera, os perfis das redes sociais, os saraus, os slams.

Tendo a ação se dado em duas partes, dividirei a análise em dois blocos, baseada nos objetivos de cada um desses momentos:

- BLOCO 01: de que maneira os sujeitos recepcionaram e se envolveram com a realização de um círculo de leitura e como a maneira de ler apresentada contribui para a descoberta e o desenvolvimento da apreciação ética e estética do texto literário.
- BLOCO 02: como o texto literário pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista e antimachista.

7.2 BLOCO 1: CONCEIÇÃO EVARISTO E SUAS INSUBMISSAS

No primeiro bloco, toda a classe leu, em equipes, contos diferentes do mesmo livro, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, da autoria de Conceição Evaristo que traz treze contos, intitulados com os nomes das personagens principais de cada um. Neles, as histórias de vida dessas mulheres, coletadas por uma narradora personagem que teria saído em busca de ouvir esses depoimentos. Os contos, embora amarrados por um fio condutor, são independentes entre si. O elo entre eles é a figura dessa narradora que, de casa em casa, ouve as vozes dessas mulheres; suas histórias, suas vivências, e as transforma em narrativas suas.



Escolhi esse livro porque, em sua narrativa, são evidentes experiências e vivências compartilhadas por mulheres negras, reveladas por relatos sensíveis, em que se percebe uma espécie de pacto entre a narradora personagem e as personagens-título, construindo uma sororidade negra.

AULA INAUGURAL: Literatura e mulheres negras: conceitos e (pré)conceitos.

No nosso primeiro dia, fiz uma ambiência para não só levantar conhecimentos prévios, como também chamar as/os estudantes para participação em um projeto. A princípio, oralmente, conversei com elas/es: “Vamos conversar sobre literatura?”, “O que vocês acham que pode ser um projeto de literatura?”

De início, o que tivemos foi uma recusa. “Literatura, pró?”, “Não gosto de ler!” ou “Nem venha com livro!” foram algumas das respostas imediatas. Mas, quando expliquei o que/como seria, que iríamos experimentar textos e autoras inéditas, que faríamos de uma maneira participativa, envolvendo, ao mesmo tempo, trabalho e aprendizado, a turma relaxou um pouco, embora eu soubesse que ainda havia muito trabalho pela frente no sentido de quebrar resistências.

Para entender como a turma entendia literatura e como ela se relacionava, assim como levá-la à reflexão sobre a presença de escritoras negras no livro didático, apliquei um questionário. Para preservar a identidade dos 30 sujeitos respondentes,

cujas falas e imagens foram autorizadas pelas/os responsáveis, as/os chamarei, nesta análise, por nomes fictícios.

A construção deste instrumento foi focada no objetivo de descobrir qual a visão que as/os estudantes tinham de quem “pode ou não pode” ser um/a literato/a, como se dá o contato que têm com textos literários, além da percepção da ausência de mulheres, especialmente negras, no campo da literatura que consomem, especialmente no espaço escolar.

QUESTIONÁRIO

Nome (opcional)

Idade: ___ anos

1) Com que cor/raça abaixo você se identifica?

- a) Amarela
- b) Branca
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta

2) Para você, o que é literatura?

3) A partir do que você considera como texto literário, onde/quando costuma ter maior contato com esse tipo de texto?

4) Observe as fotos abaixo: quais dessas pessoas, para você, são escritoras/es de livros?



()



()



()



()



()



()



()

5) Observe seu livro didático: quantas mulheres são autoras dos textos que nele constam?

6) Mais uma vez observe seu livro didático e, juntas/os, vamos pesquisar na internet: quantas/os das/os autoras/es são negras/os?

7) Cruzando os dados: quantas são as mulheres negras autoras de textos do seu livro didático?

8) Qual a sua opinião acerca dos números encontrados nas três últimas questões acima?

Questionário elaborado pela professora-pesquisadora.

A primeira pergunta do questionário, que interroga sobre como a/o pesquisada/o se vê no que diz respeito a cor/raça, foi analisada na primeira seção, quando do momento de apresentação da turma neste memorial. As questões 05, 06 e 07 referem-se à pesquisa quantitativa que fizemos juntas/os em sala, no livro didático e com auxílio da internet, sendo, então, iguais as respostas dadas por todas/os. Assim sendo, estas foram perguntas que auxiliaram na composição de um pequeno perfil e de um requisito para outras questões, as quais me interessam, aqui, analisar: as de número 02, 03, 04 e 08. Estabelecerei, para a análise, categorias, considerando os objetivos de cada pergunta, a saber: questão 02, *noção de literatura*; 03, *contato com literatura*; 04, *ideia de literata/o*; 08, *interferência do machismo e do racismo na circulação literária*.

Iniciando com a pergunta de número 02, *Para você, o que é literatura*, tivemos nove respostas que sinonimizaram literatura e leitura. São exemplos de respostas desse tipo: São coisas que você pega para ler ou Leitura de um texto. Nas respostas, não se percebe diferenciação entre um texto literário e outro tipo de texto. Pode-se pensar, assim, que essa associação de literatura a tudo que se lê é fruto da sua escolarização, especialmente na vida de indivíduos cujo acesso a textos literários em livros, por exemplo, é, basicamente, na escola.

O processo de escolarização da literatura é criticado por Soares (2006), que acredita ser inevitável seu acontecimento, desde que não se esvaziem as propriedades desse tipo de texto para dar lugar a um pretexto para trabalhar com conteúdos gramaticais ou interpretação de texto nos livros didáticos:

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

Relacionando literatura e forma de expressão (inclusive artística), contamos 13 respostas (pouco mais de 40%), entre elas: “É uma forma de se expressar e entender as coisas”; “Para mim, significa uma forma de se expressar, seja por textos, poemas ou música”; “É uma arte, uma expressão de falar, como nas poesias, nos textos... “. As falas desses sujeitos podem nos dizer de um reconhecimento do texto literário como uma forma de os indivíduos se expressarem que é diferente de outras maneiras

de escrever. Fica evidente, na segunda frase-resposta, “Para mim, significa uma forma de se expressar, seja por textos, poemas ou música”, em que há uma percepção de literatura em manifestações artísticas como a música, por exemplo. Percebe-se também que, ao mencionar nas poesias, nos textos, entende-se texto poético como uma manifestação literária e o que se chamou de textos poderia ser interpretado como textos literários em prosa.

Aproximando literatura e livro, há três respostas (10% das respostas): “São livros escritos por homens e mulheres escritoras(es)”, “Literatura é uma palavra relacionada a livros. Ex.: ‘Feira de literatura’ é um lugar que tem livros” e “Bom, eu não sei o que é, porque eu não tenho muito contato com livros”, esta última relacionando literatura a livros até mesmo para dizer que não sabe o que é. Estas respostas podem nos dizer sobre a ideia de que literatura é exclusivamente encontrada na materialidade do livro.

Há, ainda, outras respostas que me chamaram a atenção por certa surpresa que causaram: “Aquilo que tem contexto literário e pode ser identificado em contos e poemas”, por trazer a expressão ‘contexto literário’, embora não tenha sido explicado exatamente o que é; “Para mim, literatura é tudo aquilo que a gente lê e foge da realidade, por trazer a dimensão da ficção”; e Pra mim é o uso estético da linguagem escrita, por revelar certa maturidade da estudante com relação ao uso de uma palavra pouco convencional no universo adolescente nesse tipo de contexto, estética. Duas estudantes relacionaram literatura a fruição: “Literatura é tudo que dá prazer ao ler” e “Literatura pra mim é todo tipo de leitura que é feita para dar prazer ao leitor”.

As respostas “Aquilo que tem contexto literário e pode ser identificado em contos e poemas” e “Pra mim é o uso estético da linguagem escrita” me deixaram com certa desconfiança de terem sido tiradas da internet, já que, apesar de o questionário ter sido realizado em sala, o celular pode ter sido acessado.

À pergunta 03 que dizia “A partir do que você considerou texto literário, onde/quando você costuma ter mais contato com esse tipo de texto?”, 15 trouxeram como *locus* privilegiado de contato com o texto literário escola, biblioteca, sala de aula, aulas de português ou livros didáticos, o que se aproxima da ideia de que literatura passa, necessariamente, pela escolarização. Seis das 30 respostas diziam ser a internet o local onde mais se tem contato com a literatura; muitas/os citaram as fanfics

como a literatura que procuram no espaço virtual, o que, em alguma medida, ajuda a desfazer a ideia de que adolescentes não leem ou que a internet contribuiu para reduzir a leitura literária da vida da/o estudante. Três respostas citaram a música como um lugar onde se encontra literatura, assim como três outras trouxeram como lugar a história em quadrinhos. Um estudante respondeu com “Quando me dão um panfleto na rua”, relacionando literatura a qualquer tipo de texto.

Sobre quando lê, duas respostas vieram *Quando não tenho nada para fazer e Quando estou em um ambiente silencioso e inspirador, quando estou com tempo para ler um conto ou uma poesia.*

Admito, hoje, após a análise, que poderia ter separado a questão onde você lê de quando você lê, para que pudesse ter dados mais confiáveis com relação ao onde – tanto no sentido de lugar físico no qual é realizada a leitura quanto no suporte, isto é, veículos em que circulam as obras – e com relação ao quando, para perceber, por exemplo, se as/os estudantes teriam a leitura literária como hobby, como atividade de prazer.

A quarta questão pedia para que se assinalassem, dentre sete fotos de pessoas escritoras e não-escritoras, aquelas que seriam, para a/o estudante, escritoras/es de livros. Construí esse item a partir da ideia calcada no imaginário coletivo de que pessoas negras não são produtoras de conhecimento. À branquidade é dada a exclusividade de pensar, de ser um intelectual. Nesse sentido, queria testar como esse estereótipo chegava à minha classe.

Para isso, selecionei sete imagens: quatro de pessoas negras - as escritoras Lívia Natália, Maria Firmina dos Reis e Geni Guimarães e o escritor Cuti – e de três pessoas brancas - o diretor de cinema Steven Spielberg, a médica Zilda Arns e o escritor Antônio Prata. Baseada na ideia de que há uma falsa noção de que existe uma cor, uma cara e um gênero para escrever, testei e confirmei minha hipótese: na esteira do pensamento coletivo, aquelas/es estudantes também acreditavam que mulheres negras não possuem o fenótipo de intelectuais, produtoras de conhecimento. A tabela abaixo sintetiza as respostas:

Tabela 01– *Quem é escritor/a?*

Imagem	Marcações	Porcentagem
Zilda Arns	24	80%

Cuti	23	≈77%
Steven Spielberg	23	≈77%
Antônio Prata	22	≈73%
Lívia Natália	17	≈57%
Geni Guimarães	13	≈43%
Maria Firmina dos Reis	09	≈30%

Fonte: Dados construídos pela professora-pesquisadora

Vê-se que homens, independentemente de sua cor, obtiveram percentuais acima de 70%, o que pode evidenciar a crença de que o trabalho intelectual está mais próximo do gênero masculino. Bell hooks, em “Intelectuais negras” mostra como, mesmo para mulheres negras, é difícil perceber a intelectualidade em outras mulheres negras ou em si mesmas. Ela relata que, ao pedir referências teóricas negras às suas alunas, a maioria citava intelectuais negros homens. Quando partia para o recorte de gênero, as referências citadas eram sempre as mesmas: “A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negra. Por isso é tão difícil as alunas nos citarem.” (hooks, 1995, p.467).

Embora hooks se atenha, em seu texto, mais à questão da intelectualidade acadêmica, uso seu exemplo para o caso em questão, tratando “intelectualidade” no sentido de “produção de conhecimento”, o que parece, segundo nossa sondagem, uma realidade distante de mulheres negras. O fato de Cuti, sendo negro, por exemplo, ter obtido expressiva pontuação, enquanto Maria Firmina dos Reis atingiu apenas 30% das marcações pode nos permitir a leitura de que, para os questionados, se uma pessoa negra pode escrever, esta muito pouco provavelmente será uma mulher, confirmando o que traz hooks, em seu icônico texto.

Vale aqui a ressalva de que avisei à turma de que Maria Firmina, sem dizer quem era ela, era uma mulher negra, pois, pela qualidade da imagem, talvez não fosse tão perceptível. Ainda sobre a escritora de Úrsula, sua colocação, em último lugar, pode estar ligada, além de à sua negritude, ao fato de sua imagem (seus trajes e a própria configuração da foto) remontar a um tempo passado, em que mulheres eram

apenas subservientes ao marido, não sendo tão comum a existência de uma mulher escritora.

Entre as mulheres, a única a ter uma porcentagem acima de 60% foi Zilda Arns, que, inclusive, obteve a maior quantidade de marcações, entre todas as pessoas. A expressividade de pontuação de Arns pode ser a manifestação da credibilidade que a mulher branca, embora mulher, tem, no que diz respeito à possibilidade de transitar pelo universo das letras, esse panteão intocável, especialmente para mulheres negras.

A oitava questão pedia para que a/o estudante refletisse e opinasse acerca dos números encontrados nas questões anteriores, que diziam respeito a: quantos textos no livro didático eram de homens negros, quantos de mulheres (sem fazer recorte racial) e, dessas mulheres encontradas, quantas eram negras: O livro didático usado por nós era o *Singular e Plural*, título da coleção *Teláris*, da Editora Ática, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertine Vera Marchezi. Nele, pesquisamos, um a um, cada texto do livro didático e seu/sua respectivo/a autor/a.

Figura 5 - Reprodução da capa do livro didático



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O resultado foi: uma letra de música de Gilberto Gil, na abertura de uma seção, e um conto de Machado de Assis (sem levar em consideração, agora, o

branqueamento sofrido pelo autor) como os únicos dois textos de autores negros. Quanto à presença de autoria feminina, um trecho de um texto de Rachel de Queiroz e uma entrevista conduzida por quatro repórteres, de um total de 16 textos nas seções principais do livro.

Como respostas à oitava questão, muitas pessoas manifestarem indignação pelo fato de ser nenhuma a presença de autoras negras no livro didático, dizendo ser “absurdo” ou “surpreendente” ou ainda que “faltam escritores negros” ou “faltam mulheres”. Pode-se perceber que as respostas não ultrapassaram a linha da observação, sem maiores aprofundamentos: constata-se a ausência, mas não é feita ligação entre essa lacuna e questões sociais, por exemplo.

Algumas pessoas, porém, avançaram na reflexão, relacionando a ausência dos componentes racial e de gênero como interditores da divulgação da literatura feita por mulheres negras, como: “As mulheres nunca têm lugar na sociedade, mas fica pior se ainda por cima ela for negra, porque é racismo e machismo. Na minha opinião isso tem muito a ver com o preconceito racial e também com o machismo, que acabam tirando o espaço de reconhecimento” ou “Acho um absurdo o menosprezo pelas pessoas negras e principalmente com mulher negra porque entra o racismo, o machismo e o preconceito”.

Uma dessas respostas se destaca por trazer o excerto “[...]E piora por não enxergarem que nós, mulheres, somos a base de tudo. Pelo fato de sermos negras e mulheres, não termos um falo, somos seres incompletos?” A estudante mostra um conhecimento, que eu talvez não imaginasse existir na turma, acerca da questão de gênero e de raça que acomete mulheres negras, embora continuasse sendo uma exceção.

Estava, ali, de maneira generalizada, o cenário no qual o projeto seria desenvolvido: certa ideia de literatura como forma (artística ou não) de expressão, mas ainda escolarizada porque presa ao livro, especialmente o didático; relativo conhecimento acerca da opressão interseccional que atinge as mulheres negras e como isso se apresenta como um cerceador das possibilidades de existência e da construção de conhecimento por parte dessas pessoas; associação da produção de escrita literária a homens e mulheres brancas/os. De qualquer forma, as respostas do questionário me indicavam caminhos para a continuidade da aplicação do projeto. O

desafio, portanto, seria ampliar esse conhecimento de que há literatura escrita por mulheres negras e de que essa e outras literaturas podem ser encontradas para além do espaço escolar e do livro didático.

Senti que ali ganhei pelo menos parte da turma: a indignação sobre uma realidade tão próxima- embora não vista- serviu de mola propulsora; foi como se a turma dissesse: há escritoras negras? Onde estão esses textos? Se sim, queremos vê-los! Levantamos as hipóteses sobre os motivos dessas ausências, e foi muito rico ver a turma em ação, opinando e fazendo associações antes não feitas, como a presença do machismo e do racismo na interdição de publicação de textos.

Foi interessante, também, ver a surpresa quando revelei quais das pessoas das fotos do questionário eram escritoras. Para além do erro ou acerto, refletimos como estamos contaminados pela ideia de que pessoas negras estão mais ligadas ao universo de trabalho braçal; no caso de mulheres, o serviço doméstico ou o subemprego são associações quase imediatas. A estudante Jessica, referindo-se a Geni Guimarães disse que a autora tinha “cara de avó”, no que foi rebatida por Janaína, que afirmava que Zilda Arns também parecia “uma avó”. Jessica, então, respondeu que Arns teria “jeito de escritora, com aquela roupa, aquela cara...”. O que a estudante chama de “aquela cara” é exatamente o estereótipo criado no imaginário de que se restringe à branquidade a circulação pela esfera da intelectualidade.

Cosson propõe que “o primeiro passo para se montar um círculo de leitura é identificar os participantes e seus interesses de leitura.” Ocorre que pensei na possibilidade de uma literatura que, em alguma medida, era desconhecida para aquele público. Democratizar a escolha, como proposto pelo autor, é válido porque o caráter impositivo com que se elegem os textos a serem trabalhados em sala distancia as/os estudantes do prazer da leitura. Entretanto, o que se objetivava ali era a formação não só de leitoras/es, mas de leitoras/es negros de literatura negra. Leitura é oferta e é necessário, até para dizer, mais adiante, se se gosta ou não daquele tipo de literatura, conhecê-la. As respostas do questionário e a conversa em sala me faziam certa disso.

Então, meu “primeiro passo”, mais do que perguntar e ouvir, foi instigar os participantes a se interessar por uma literatura ainda desconhecida pela maioria.

Ainda de acordo com Cosson (2014, p. 139) “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”, já que se estimula leitura coletiva, no intuito de construir uma comunidade leitora. Além disso, o reforço de identidade ao qual o autor se refere era premissa do projeto: referenciais de negritude na literatura como caminho para fortalecer autoestima e noções de pertencimento. Assim, fosse para ler em parceria ou para conversar, estruturei nossas aulas em torno da roda.

ENCONTRO II: *Literatura negra feminina: estreitando contatos.*

No nosso segundo encontro, sentamos em roda para fazer um balanço da aula anterior. Precisava conhecer ainda mais os interesses dessa comunidade leitora que se formaria.

Quando perguntei sobre o que haviam pensado acerca do encontro anterior, o sentimento geral era ainda de surpresa sobre a constatação que fizemos. E de indignação em relação a essa ausência. O debate suscitado ali mostrava o quanto essa literatura poderia ser consumida caso ela já tivesse chegado às mãos da turma.

Não quero transmitir uma falsa ideia de que toda a turma se comportou dessa maneira, assim como não posso garantir que todas/os sejam, agora, imediatamente após o projeto, consumidoras/es de literatura negra feita por mulheres, mas, naquele momento, a mobilização em torno do tema foi uma realidade para uma parte considerável da classe, especialmente as meninas. E os meninos? Gostariam da temática?

Essa era uma preocupação minha quando optei por levar ao nono ano uma literatura de mulheres e que reivindicava exatamente esse *locus* feminino em sua materialidade. A maioria da sala era mulher, 21 meninas, mas havia nove meninos que não poderiam ser ignorados em seu desejo de um trabalho com literatura: será que eles gostariam daquela leitura? E foi justamente esse segmento que, naquele segundo encontro, menos participou no debate, menos compartilhou motivação com a possibilidade de ler algo que ainda não fazia parte de seu cotidiano

Me esforcei para mostrar de que forma aquela temática os atingia, considerando que, se não eram negros, faziam parte de uma comunidade maciçamente negra. E que pessoas negras precisam estar atentas e construir

estratégias de combate ao racismo, e pessoas não negras devem usar de seu espaço socialmente privilegiado para atuarem como aliadas na luta antirracista, no que aquela literatura poderia nos ajudar, ao promover reflexões sobre a posição da mulher negra na sociedade brasileira.

Me apoiei na no meu recente contato com Raewyn Connell (2016, p.62), que nos afirma que “gênero é um termo muitas vezes lido como sinônimo de mulheres. Mas os homens também estão envolvidos em relações de gênero, e os padrões de masculinidades são construídos por meio da corporificação social”, isto é, há várias maneiras de se construir masculinidades, podendo estas ir além do estereótipo de homens que só se interessam por esportes ou por agressividades. A leitura de um eu-lírico feminino, de uma *escrevivente* não significaria a ruptura daqueles meninos com uma outra possibilidade de masculinidade, mas, sim, colocar em jogo outras maneiras de se construir como homem, para além daquelas ligadas à força física.

Evidentemente, não teorizei dessa forma, mas busquei colocar em xeque o fato de eles se relacionarem com mulheres nos mais diversos âmbitos, não exatamente o das relações amorosas, e que seria interessante refletir como sua postura masculina pode, em alguma medida, contribuir para a opressão daquelas mulheres. Essa literatura também os ajudaria a se construir como um sujeito homem que pode e precisa repensar sua posição no mundo frente ao gênero feminino. Não posso dizer que esse meu discurso inicial foi o que alimentou naqueles meninos a vontade de participar do projeto. A resistência foi sendo quebrada aos poucos.

Voltando ao segundo encontro, três meninas se voluntariaram para ler três poemas que distribuí para a turma e que estavam projetados no quadro, ao lado das imagens de suas respectivas autoras: *Pixaim elétrico*, de Cristiane Sobral; *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo e *Desensinamentos*, de Jennifer Nascimento. Nas fotos que acompanhavam os poemas, três mulheres negras que “não tinham cara de escritoras”. Focamos muito nessa questão: como nosso imaginário carrega uma ideia de mulher negra que é distante da construção de saberes ligados à cultura letrada. E reiterei o quanto conhecer essa literatura podia nos ajudar a desconstruir essa imagem.

O debate que se seguiu, em verdade, foi como uma grande entrevista a mim: havia forte interesse em saber quem eram as autoras. A estudante Janaína perguntou:

Professora, onde a senhora achou esses textos barril?, expressão muito comumente usada em Salvador, que pode ter acepção negativa (“Não vá, que é barril!”) para adjetivar algo que é ruim ou perigoso, mas que pode ser, em outro contexto, usada para elogiar algo ou alguém que é muito bom, como apareceu na fala da estudante em questão. Respondi-lhe, dizendo, que, de onde vieram esses, havia muitos outros; que, como aquelas três mulheres, havia tantas outras. Outras tantas que eu mesma desconhecia, cujos talentos não são trazidos ao conhecimento do grande público, como já havíamos conversado e iríamos, ainda, falar muito sobre.

Ali, fiz minha proposta: Vocês gostariam de ver mais textos dessas e de outras mulheres? Nosso projeto nascia da escuta sensível. Apesar de eu estar, em alguma medida, cercando o tipo de literatura com que elas/es trabalhariam, não poderia deixar de ouvi-las, ambientá-las ao novo universo que conheceriam, colhendo suas impressões iniciais.

Propus um olhar para além do conteúdo: queria saber o que tinham percebido sobre a forma com que as autoras escreviam. Uma fala me chamou atenção. Essa era Ana Patrícia, estudante que escreveu no questionário que nós, mulheres, não podemos ser incompletas porque não temos um falo. Disse ela: *eu queria saber dizer desse jeito assim, com raiva, só que bonito, que eu não tenho vergonha de meu cabelo!*

Essa fala, que remetia ao poema *Pixaim Elétrico*, no qual a autora fala sobre a uma mulher de cabelo crespo que resolve expô-lo à sociedade, ignorando julgamentos, trazia a percepção do labor artístico do texto literário, captada por aquela estudante. Ela havia percebido que havia um trabalho com a palavra naquele texto e eu aproveitei o gancho de sua fala para instigá-las a perceber essa dimensão. Era propósito da pesquisa letrá-las nessa forma de exercitar a linguagem: a literária.

Em paralelo à dimensão política que logo chamava a atenção da turma, pelo conteúdo tão próximo da realidade que vivem, especialmente as meninas, o trabalho com a linguagem verbal exercido pelas literatas que estudaríamos seria ponto de análise. Vera Zilberman (2005) acredita que a experiência leitora deriva da capacidade que tem a literatura de, como forma de expressão, apropriar-se da linguagem verbal para construir um mundo que é compreensível, racional, pela própria natureza da

linguagem utilizada, mas ao mesmo tempo dotada da fantasia que habita o universo particular do/a autor/a. Diz-nos a autora:

Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 2009, p.17)

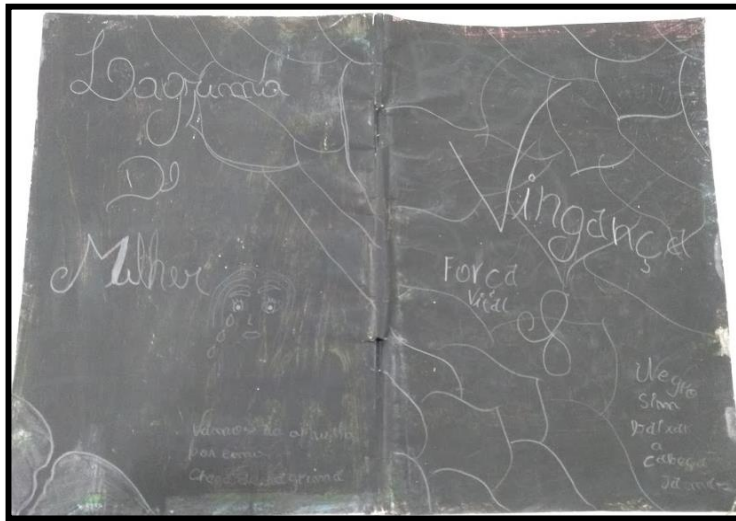
Assim, foi pauta de nossas rodas a relação das autoras com a palavra, nesse processo de apropriação e transformação, para que, de maneira consciente, a turma se relacionasse com o texto literário. E mais: mostrar como aquelas mulheres trabalham as palavras, dominam a técnica que faz dos seus escritos muito mais que discurso panfletário, muito mais que “um simples lamuriar de um negro”, para usar as palavras de Conceição Evaristo (2006, p.198) ao se referir a Lima Barreto como um escritor que buscava que sua literatura passasse dessa lamúria, embora tenha sido am julgado por muitos.

ENCONTRO III: *Mulheres negras escritoras e letramento literário: um passeio com Dona Conceição Evaristo*

O terceiro momento foi aberto com a distribuição dos cadernos em que os registros seriam feitos e dos classificadores onde o LERA seria organizado, o que foi um ponto à parte. É muito comum, na escola pública, a escassez de materiais. Habitou-se à falta. Quando decidi comprar os cadernos não era apenas porque o projeto demandava, mas porque eu sabia o quanto uma coisa aparentemente simples teria um significado para as/os estudantes. Nessa aula, foram falas recorrentes: *Sério que é um pra cada, professora?, Isso não é do prefeito não, né? Bonitinho assim... ou Posso fazer a capa que eu quiser?*

Esta última fala retratava exatamente o que eualaria pouco depois: se é de vocês, a capa pode ser modificada da maneira que desejarem! Essa liberdade permitiu que super-heróis e personagens de desenho animado japonês figurassem nas capas, mas abriu espaço para capas cuja identidade estava visivelmente ligada à temática do projeto, como mostra a figura 6, na qual se podem ler inscrições como *Lágrima de mulher, Vingança, Força vital, Negro sim, baixar a cabeça jamais.*

Figura 6 – Capa do caderno-diário da estudante Bianca



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A figura faz uma clara referência ao livro apresentado nesse dia, “Insubmissa lágrimas de mulheres”, de Conceição Evaristo. O primeiro contato da turma com o livro foi bastante interessante: levei dois exemplares que passearam pela sala, enquanto conversávamos sobre o nome, a autora, enfim. Foram levantadas questões relativas à capa, como a ilustração e sua beleza; relativas ao nome da autora: *Evaristo não é nome de homem não?*; ou ao nome da editora, Malê: *Oxe, Malê é o nome de um bloco! [de carnaval]*.

Tudo que foi levantado foi trazido para a roda e discutido. O nome da editora, por exemplo, foi um precedente importantíssimo para que pudéssemos dialogar sobre a questão do mercado editorial para escritores e, especialmente, escritoras negras, e a importância de editoras que abracem a escrita dessas/es autoras/es no sentido de conferir-lhes visibilidade: *Vamos pesquisar o que significa Malê?, Que tipo de bloco é o Malê?, O que pode ligar o bloco à editora, partindo da coincidência de nome?, Podemos pensar: que tipo de proposta tem essa editora?*

Achei de uma riqueza ímpar esse momento: não estava exatamente no meu plano de aulas, por exemplo, problematizar o nome da editora, mas ter-se levantado

essa questão abriu uma discussão, que, talvez, se fosse prevista, se engessaria e não renderia tão bem.

Com o intuito de aproximar a turma da autora com quem trabalharíamos, passei uma apresentação que trazia um pouco da vida e da obra de Conceição Evaristo. Dispostas/os na roda de sempre, acompanharam a trajetória da professora e da literata, passando por momentos como o prêmio Jabuti e problematizando sua publicação tardia, embora escrevesse desde muito jovem, como falado pela própria autora em vídeo que compunha a apresentação.

O contato inicial com o autor da obra faz parte da construção de um círculo literário, tal como proposto por Cosson. No caso da minha classe, o contato com a autora, uma mulher negra, torna mais próxima das/os estudantes a possibilidade de alguém parecido com elas/es fazer literatura. Ver a imagem de Conceição Evaristo, assim como as de Jeniffer Nascimento e Cristiane Sobral na aula anterior, contribui para a representatividade positiva tão importante para jovens negras e negros, assim como vai ajudando a dissolver o mito da incapacidade, da indolência, ou da falta de talento para trabalhos que não sejam braçais que recai sobre o povo negro.

Sobre o livro, levantei alguns questionamentos: *Vocês sabem o que significa a palavra "insubmissa"?* Procuramos, na internet e, com base no significado encontrado, lancei: *Por que será que esse é o título do livro?* As respostas concorreram para a relação com o comportamento das personagens, que seria diferente daquele esperado pela sociedade.

Influenciadas pelo rumo que as discussões tomavam em sala, muitas pessoas acreditaram que as personagens pudessem ser negras, mesmo sem ter lido um conto sequer. Talvez, também, pelo fato de ter visto a imagem da autora, o que poderia fazer-se estabelecer certa relação.

Aproveitei esse espaço para escrever no quadro "Escrevivência" e perguntar que palavras conseguiam perceber dentro daquela palavra. "Escrever" e "viver" foram citadas e, então, expliquei, de maneira simplificada, a palavra-conceito cunhada por Evaristo, mostrando como a literatura de escritoras negras fala a partir de um ponto de vista feminino e negro, ficando encharcada desse ser/estar no mundo.

ENCONTRO IV: Letramento literário: aprendendo estratégias de leitura.

A possibilidade de ler os contos separadamente me deu a liberdade de dividir o livro para que as equipes criadas pudessem ter a experiência de ler um conto na íntegra e, de alguma maneira, ter o contato com os outros no momento do compartilhamento.

Depois de apresentar mais detalhadamente a obra, conversei que, para continuarmos nosso Círculo de Leitura, precisaríamos cumprir algumas etapas, nos dividindo em equipes, cumprindo funções e fazendo registros. Fiz questão de deixar evidente que, independentemente do que faríamos de registro, nosso foco era se deixar envolver pelo texto.

Escrevi no quadro as palavras *conector*, *questionador*, *iluminador*, *ilustrador*, *dicionarista*, *sintetizador*, *pesquisador*, *cenógrafo* e *perfilador*. Posteriormente, listamos o que poderia significar cada uma delas. Algumas repostas vieram mais rapidamente, como foi o caso de *iluminador*, *dicionarista* e *pesquisador*; outras, como *cenógrafo*, *sintetizador* e, especialmente, *perfilador* não seguiram o mesmo ritmo. Em seguida, li a designação de cada função e pedi para que tentassem adivinhar de qual estávamos falando.

Na hora em que fui fazer essa avaliação, notei que, mais uma vez, a turma começava a se envolver com a aplicação do projeto. Tirei as funções tal e qual estavam no livro de Cosson e eu mesma caí na cilada do que estava tentando mostrar para a classe: o machismo nosso de cada dia que opera em vários níveis, inclusive, e sobretudo, naturalizando aquilo que é socialmente construído por e através dele. Foram as meninas que me alertaram para o fato de que os adjetivos estavam no gênero masculino

Esse foi outro momento riquíssimo também para mim, em que a frase: “nunca tinha pensado nisso!” foi a mais ouvida e suscitou atitudes como a que aparece na imagem a seguir:

Figura 7 - Ficha de funções retificada por equipe

**Círculo de leitura do
9º ano**

Cada grupo deverá indicar membros para designar cada uma das funções abaixo.

CONECTOR	Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento
QUESTIONADOR	Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
ILUMINADOR DE PASSAGENS	Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto.
DICIONARISTA	Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto.
SINETIZADOR	Sumariza o texto.
CENÓGRAFO	Descreve principais cenas.
PERFILADOR	Traça um perfil das personagens mais interessantes

CONECTOR A	[Redacted]
QUESTIONADOR	[Redacted]
ILUMINADOR DE PASSAGENS	[Redacted]
DICIONARISTA	[Redacted]
SINETIZADOR A	[Redacted]
CENÓGRAFO A	[Redacted]
PERFILADOR A	[Redacted]

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Longe de objetivar criar uma “guerra dos sexos”, levar adiante a discussão dessa questão, aparentemente simples, é um passo para a elaboração de pensamentos mais complexos, bem com consciência de gênero, parte da educação antimachista, a partir da ligação com nosso tema. Foi possível ver esse fenômeno quando uma estudante falou *Se fosse assim, não ia ter o nome escritora, né, professora?*. Esta última fala, embora de maneira implícita, faz menção ao fato de estarmos estudando escritoras, mulheres que escrevem, tanto quanto homens, o que faz necessária uma mudança de gênero no que se refere à designação da profissão/atuação.

Na continuidade, estabelecendo conexões entre as funções e ações, evidenciei para a turma como essas habilidades se configuram como estratégia de leitura e compreensão do texto literário, ativando a ideia inicial de que ler é uma atividade que demanda para além da decodificação de palavras. Pedi, então, que se agrupassem em suas respectivas equipes e sorteie as cópias dos textos selecionados: *Natalina Soledad, Adelha Santana Limoeiro, Maria do Rosário Imaculada dos Santos Líbia Moirã, Isaltina Campo Belo e Mary Benedita*. Os textos recebidos deveriam ser acondicionados no classificador, o nosso módulo de textos, no qual já constava, até então, os três primeiros poemas da aula inaugural.

Estando com os textos em mãos, cada estudante pôde folhear as páginas, iniciar a leitura, se desejasse. Ao mesmo tempo, o grupo deveria pensar em que função cada integrante poderia ter a partir de afinidade ou desejo.

ENCONTRO V: Letramento literário: estratégias e habilidades

Cheguei na sala aquele dia já lendo um texto do livro que estávamos lendo e que não pertencia a nenhuma equipe. Como se dramatizasse, peguei a turma de surpresa, que, em meio à agitação natural no espaço entre uma aula e outra, foi, aos poucos se acomodando e reduzindo o barulho para me ouvir. O conto era *Mirtes Aparecida da Luz*, uma história que traz a vida de uma mulher negra, cega, abandonada pelo pai de sua filha.

Após a leitura, discutimos sobre o texto, considerando a realidade que muito atinge mulheres negras: o abandono por parte de seus companheiros, o acúmulo de responsabilidades sólido. Levantamos o fato de que muitos lares, especialmente os

mais pobres, são liderados por mulheres, responsáveis únicas pela criação de seus filhos.

Como já mencionado, na proposta de Círculo de Leitura, *ler, compartilhar e registrar* são etapas fundamentais. Na leitura, percebi a importância do meu papel como mediadora. Me senti como uma *griot*, quando, passeando pela sala, lendo em voz alta, percebia que, para a turma, era um prazer só. Seus olhares estavam atentos, uma aura de relaxamento pairava na sala. Experienciavam uma contação de história. Pedi, algumas vezes, que fechassem os olhos e sentissem o texto.

Nessa etapa de leitura, exercitei toda as funções propostas pela ficha que cabiam naquele texto, para que o grupo pudesse se assegurar de cada uma delas e de como compreender que cada papel era uma estratégia de leitura. Por exemplo: quando eu relacionava um acontecimento do texto a um fato da vida real, aquela era uma forma de ler o texto: estabelecendo conexão entre ficção e realidade. Depois, seria a sala, já organizada em equipes, em que cada membro assumiria o compromisso de contribuir com os outros na etapa de leitura.

Colaborativamente, cada grupo fez uma leitura interna, buscando silêncio, de maneira que não atrapalhasse as outras equipes. Usando uma caixinha de som, coloquei uma música instrumental de relaxamento, em altura suave, e deixei a turma à vontade para sentir a experiência de uma leitura prazerosa.

Figura 8 – Estudantes realizam leitura em grupo no corredor



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

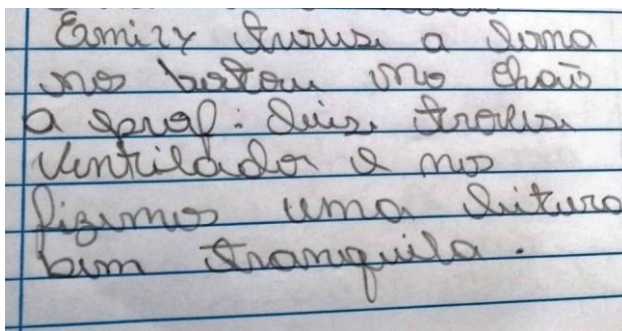
Passeando pela sala e também pelos corredores, onde alguns grupos escolheram ficar, dei suporte aos chamados e pude fazer, pela primeira vez em minha carreira de professora, uma aula em que toda a turma estava concentrada e vivenciando quase que plenamente essa experiência. Estavam lendo! Fiquei pensando como a desumanização dos corpos negros interdita esses sujeitos no processo de apropriação da leitura literária. É muito comum vemos crianças brancas em espaços de contação de história, participando de oficinas e saraus em teatros, shoppings e outros espaços públicos, experiência que colabora no processo de formação do leitor literário: o contato com a estética da palavra ajuda a criar, no mínimo, o reconhecimento daquele tipo de escrita e, por vezes, o apreço por ela.

Às crianças negras, majoritariamente concentradas no segmento pobre, não são dadas, via de regra, essa possibilidade no espaço extraescolar. A cena da minha turma – negra - em círculo, alguns encostados uns nos outros, pessoas encostadas na/no colega, relaxadas enquanto me ouviam ou enquanto liam me deixou emocionada e ciente de que eu, como uma criança negra, fui privilegiada, pois tive acesso a esse universo letrado desde muito cedo. E mais ciente ainda do meu papel ali, como mediadora do letramento literário daquela classe, propiciando uma experiência negada pelo extra e intra escola.

E essa experiência envolvia a parte física: para esses momentos, eu levava dois ventiladores e uma lona que era coberta por tecidos. Então, sem o barulho externo e com conforto térmico, podíamos fazer uma leitura sem maiores

interferências. Em dias em que, por algum motivo, outras turmas foram liberadas mais cedo, alguns grupos quiseram ler no corredor, onde o conforto térmico era bom, pois havia boa circulação de vento circulava bem. Para quem está distante da realidade da sala de aula do ensino básico da rede pública talvez a presença dos ventiladores pareça um detalhe sem importância, mas não é. Quem está imerso nesse contexto sabe a diferença que faz um ambiente minimamente confortável para a execução das atividades, como aparece no depoimento de Bianca.

Figura 9 – Depoimento da estudante Bianca¹¹



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Carlos, um estudante, resumiu bem esse momento, ao dizer *Ler assim é massa, fessora!* Ler daquele jeito era bom, porque respeitava o silêncio, porque reproduzia um ambiente de relaxamento, de partilha com o outro.

Após o momento prazeroso de leitura, seguimos a metodologia, avançando para a interpretação. Cada um, de acordo com sua função, deveria fazer o registro no caderno e, posteriormente, compartilhar, primeiramente com sua equipe e, depois, em plenária. Outro momento muito produtivo, que teve continuidade no encontro seguinte. Cosson (2014, p.65) divide a interpretação em dois momentos: o *interior*, que é o do contato inicial do leitor, e o *exterior*, quando quem lê divide com seu grupo o que experienciou. Assim, feita essa leitura inicial, cada membro, estando atento à sua função, compartilharia com suas/seus colegas de equipe, no momento exterior da interpretação.

¹¹ “Emily trouxe a lona, nós botou [sic] no chão, a prof. Louise trouxe ventilador e nós fizemos uma leitura bem tranquila.”

ENCONTRO VI: Compartilhando estratégias

Eu e a turma no geral, àquela altura, estávamos em forte envolvimento com o projeto. A agitação, tão peculiar ao grupo, estava sendo usada a favor das atividades, pois eu alimentava a empolgação e transformava aquela energia em ação. Funcionava!

Naquele dia, no início da aula, listei todas as funções no quadro, lembrando cada uma delas. A turma, já organizada em suas rodas, teve um momento de compartilhamento interno: cada integrante apresentou as anotações feitas em seu diário ao resto do grupo, compartilhando sua interpretação, a partir de sua função.

A percepção do que faz cada membro do grupo ficou bastante evidente. Em registro posterior, Danilo, um dos estudantes, assinalou sobre essa questão: “Hoje eu me senti muito bem com a leitura do conto em equipe, me senti tranquilo, livre, leve, e tive um conhecimento sobre o conto *Natalina Soledad* do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* e também entendi o que um conector e um [] faz com o texto e acho que tenho essa capacidade de fazer essas funções, tanto o conectores quanto os [] e interagir com meus colegas sobre o trabalho”

Foi apaziguador perceber que não houve uma relação de obrigatoriedade com a ficha de leitura, não só nesse caso, com o uso das palavras *tranquilo*, *livre* e *leve*, mas pelo comportamento da turma como um todo, que não entendeu a divisão de funções como um peso, mas como uma forma de se ajudar, enquanto grupo, no sentido de fazer uma leitura prazerosa e rentável do texto. Acredito, ainda, que não engessar um formato para o registro contribui significativamente para que a apreciação do texto, seu deleite, fosse percebido pela classe.

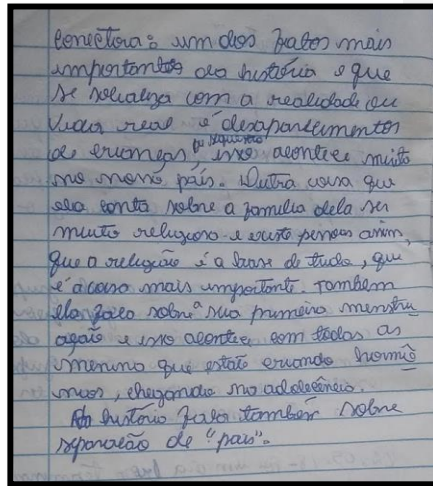
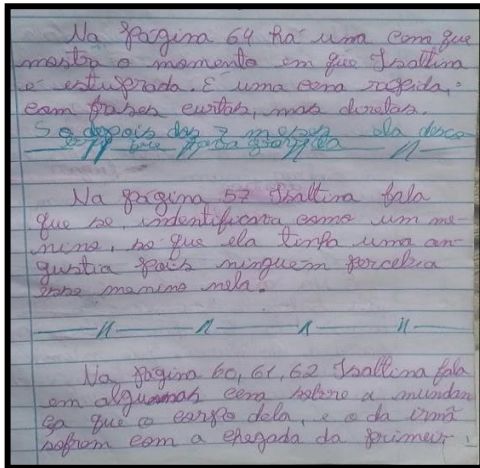
Essa é uma das primeiras experiências de registro da classe e que difere consideravelmente das questões geralmente propostas em fichas de leitura tradicionais, em que se responde a questões que se atêm a mera transposição de texto, exigindo muito pouco da percepção da/o estudante, das inferências que pode fazer, do corpo e da vida que podem estar no texto. É sempre uma leitura “universalizada”, não marcada por aspectos da qual se espera uma resposta “correta”. Nos momentos vividos em sala de aula, estávamos envolvidos na leitura de nossas vidas, ou seja, estávamos nos constituindo identitariamente e em grupo.

Todos os grupos, de posse de contos diferentes, acionaram as anotações de cada função, ou seja, todos tiveram a possibilidade de vivenciar não só a sua função, por exemplo, como conector, mas as impressões de quem foi cenógrafo ou de um

iluminador de passagem. Isto é: leu-se o texto sob muitos pontos de vista muitas vezes. Vivenciamos também outros momentos de registro que dizem respeito às funções, que já fazem parte do que Cosson chama de *preparação para a discussão*, anotações feitas individualmente e que serão compartilhadas, em uma discussão mais elaborada.

É possível perceber a riqueza quando cada membro da equipe realçava, em seus escritos ou em sublinhados na sua cópia do texto, detalhes que diziam respeito ao que seu papel exigia. Com exemplos de contos diferentes, a seguir podemos ver como funcionou essa percepção. Para melhor entendimento, transcreverei os registros em nota de rodapé.

À esquerda, Figura 10- Registro da cenógrafa Raquel (Conto *Isaltina Campo Belo*)¹² e, à direita, figura 11 – Registro da conectora Daniela (Conto Maria Imaculada do Rosário)¹³



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Durante o processo, me movimentava pela classe, mediando o momento, sanando possíveis dúvidas.

Reservei o fim da aula para sortearmos a ordem em que cada equipe compartilharia com as outras a sua leitura. Chegávamos à etapa do *compartilhamento*, a etapa de abrir sua interpretação e fazê-la dialogar com outras possibilidades, outros olhares. Propus que fizessemos um bate-papo em roda, mas, se desejassem dramatizar, encenar ou buscar outras possibilidades criativas, também poderiam fazê-lo.

A fim de tornar o momento o mais espontâneo quanto possível, quis deixar evidente que não se tratava de uma obrigação de compartilhar, mas, sim, de um

¹² Na imagem, lê-se: Na página 64, há uma cena que mostra o momento em que Isaltina é estuprada. É uma cena rápida, com frases curtas, mas diretas.

Na página 57, Isaltina fala que se identificava como um menino, só que ela tinha uma angústia, pois ninguém percebia esse menino nela.

Nas páginas 60, 61, 62 Isaltina fala em algumas cenas sobre a mudança que o corpo dela e da irmã dela sofrem com a chegada da primeira [menstruação].

¹³ Na imagem, lê-se: Um dos fatos mais importantes da história e que se socializa com a realidade ou vida real é o desaparecimento de crianças por sequestro, isso acontece muito no nosso país. Outra coisa que ela conta a família dela ser muito religiosa. E existe [sic] pessoas assim, que a família é a base de tudo, que é a coisa mais importante. Também ela fala sobre sua primeira menstruação e isso acontece com todas as meninas que estão criando hormônios, chegando na adolescência. A história também fala sobre separação de "pais".

momento nosso, em que todas e todos poderiam ler o livro inteiro através de outros olhares. Saltamos uma semana de trabalho para que as equipes pudessem preparar suas apresentações.

ENCONTROS VII e VIII: APRESENTANDO NOSSAS INSUBMISSAS

No primeiro dia em que cada equipe conheceria outros contos do livro pelo olhar das outras equipes, abri o encontro com um poema de Conceição Evaristo, *A noite não adormece nos olhos das mulheres*. As equipes, no geral, estavam tensas, e eu queria deixar o momento mais tranquilo. Então, como forma de mostrar que eu também era parte daquela comunidade leitora, apresentei mais um texto de Conceição Evaristo como uma forma de ambientar, de ajudar a criar uma atmosfera favorável. Cada estudante recebeu uma cópia; mais um texto para incorporar ao LERA.

Ficando à frente da sala, que estava disposta em semicírculo, as equipes, em formato de bate-papo, apresentavam o conto lido à turma. Estabeleci 20 minutos máximos de apresentação, contando o tempo para perguntas minhas e da classe.

Acredito que tantas aulas sentadas/os em círculo, o estímulo à oralidade naqueles momentos, a possibilidade de falar olhando para a turma inteira, ajudou que as apresentações ocorressem de maneira mais relaxada, embora duas equipes tenham, praticamente, se recusado a apresentar, demandando certa insistência de minha parte.

Em plenária, parte do compartilhamento mais elaborado, foram marcadas, especialmente, pelo apreço aos contos. Mesmo nas equipes resistentes, as histórias foram abraçadas e despertaram o desejo da leitura do livro completo. Os motivos do encantamento pelos textos versavam, principalmente, pelas temáticas, embora a narrativa da autora, sua forma de contar a história também tenha sido mencionada.

A tônica das apresentações foi a percepção de que “através da escrita de mulheres negras, pode-se, pois, traçar construções socioculturais de gênero e de relações étnico-raciais, inventar mundos, amores e memórias com marcas de diversidades, histórias e repertórios culturais negros”, para usar as palavras da professora Ana Rita Santiago (2012, p.37), e apropriar-se da escrita literária.

Uma das sessões mais especiais, para mim, foi a que conversamos sobre o conto *Isaltina Campo Belo*, que traz a personagem-título como uma mulher lésbica e seu processo de conflito, entendimento e aceitação. Em dado momento, uma

estudante que estava na audiência, relacionou o conto com sua própria história, desmanchando um tabu que as levava a esconder sua orientação sexual de suas/seus colegas: *Eu mesma, professora, sofro muito com isso, porque sou bi, mas minha família não aceita. E eu mesma não me aceitava, igual a essa mulher da história das meninas.*

A fala de Renata foi acompanhada de olhares surpresos da maioria da turma, o que poderia tê-la intimidado. Entretanto, ela pediu para que eu lhe permitisse falar um pouco mais. Permissão dada, seu depoimento misturava sua vivência com a importância de se falar sobre o assunto, inclusive na literatura, de forma que ele se torne natural.

Duas outras estudantes da audiência também pediram a palavra para externar opiniões e vivências: Amanda, que relatou que, após sua mãe descobrir sua orientação lésbica, não permite mais que ela saia com o irmão pequeno, que para ela é como se fosse um filho, o que a fazia sofrer muito. Ana Patrícia também quis manifestar sua indignação frente ao preconceito que sua mãe sofre por ser lésbica.

Lembrei das palavras de Antônio Cândido, quando diz que a arte (neste caso, a literatura) é social em dois sentidos: expressando, na obra, “fatores do meio” e alterando, nos indivíduos, “a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CÂNDIDO, 2006, p.29). A necessidade de falar daquelas pessoas foi motivada pela literatura, que, ao mesmo tempo em que trouxe uma situação do real para a ficção, mexeu com os/as leitores/as, podendo mudar-lhes a concepção de mundo, no que tange, por exemplo, a questão da população LGBTQI+.

Foi possível, também, perceber, nessa apresentação, uma característica da roda de conversa que Lima e Souza (no prelo) chamam de “desnaturalização das desigualdades”. Naquele momento, as falas deixavam mostrar às/aos colegas o quanto as restrições à população lésbica são construções sociais. Afinal, as colegas, diariamente, conviviam em sala, sem que sua orientação sexual determinasse se elas seriam ou não boas alunas, se elas seriam ou não boas amigas, por exemplo. De onde partiriam as restrições e interdições a essas pessoas se não de um preconceito? Se a mãe de uma colega é lésbica e isso não causa problema algum para essa menina, de onde viriam as limitações sociais a essa família se não de um pensamento preconceituoso?

Então, essa discussão circular ajudou, de alguma forma, no processo de desnaturalização de posturas e atitudes já cristalizadas de tão habituais, evidenciando o crédito dado pelas autoras à metodologia das rodas de conversa.

A apresentação de *Adelha Santana Limoeiro* também foi um momento marcante, que seleciono para expor nesta análise. A história versa sobre uma mulher de meia idade que descobre, de maneira inusitada, que seu marido a trai e o acolhe naquela traição. A equipe que apresentou o conto era formada apenas por meninas e a discussão atingiu pontos bastante interessantes.

A traição, tema central, por si, já trazia polêmica o suficiente, e, quando o grupo sintetizou a história para a classe, houve, de imediato, um alvoroço. A equipe conduziu sua apresentação, partindo da subversão da insubmissão. O posicionamento do grupo foi de que Adelha era insubmissa porque reagiu de maneira diferente ao que se esperava que uma mulher de hoje faria.

Instiguei a discussão, interrogando ao grupo se a insubmissão não seria o contrário, especialmente porque ela era uma mulher já idosa. As estudantes sustentaram sua posição citando o final do conto, quando a personagem-título diz que sua história não acabou, o que, para elas, sugeria que Adelha estava mais preocupada em viver sua vida do que se preocupar exatamente com o marido. Além disso, cuidar do cônjuge até o final, passando por cima da traição, seria revolucionário.

Boa parte da sala se manifestou contrária à postura do grupo, e uma fala me chamou a atenção. Um estudante disse que isso só era possível porque era em livro, que nenhuma mulher iria perdoar daquela maneira. Dizer que “só acontece no livro” significou, para mim, ter noção da dimensão ficcional que o texto tem e que, para aquele estudante, afasta-se do real, embora dialogue com ele. Em outras palavras dele: a traição é um evento real; o perdão sem medidas, só na ficção.

Cada membro da comunidade leitora que ali se formava podia, naquele instante, experimentar o diálogo com a autora e com os outros integrantes do grupo, vivenciando outras possibilidades interpretativas, para além do binarismo do certo e errado, bem e mal, experimentando possibilidades que as literaturas que se dispõem no Fundamental 2 não oferecem.

Foi desafiador para mim ver adolescentes de tal faixa etária, com diferentes visões de mundo, trazendo suas vivências ou de pessoas próximas, e ter que dar conta para mediar o processo. Percebi como é preciso preparo para administrar essa

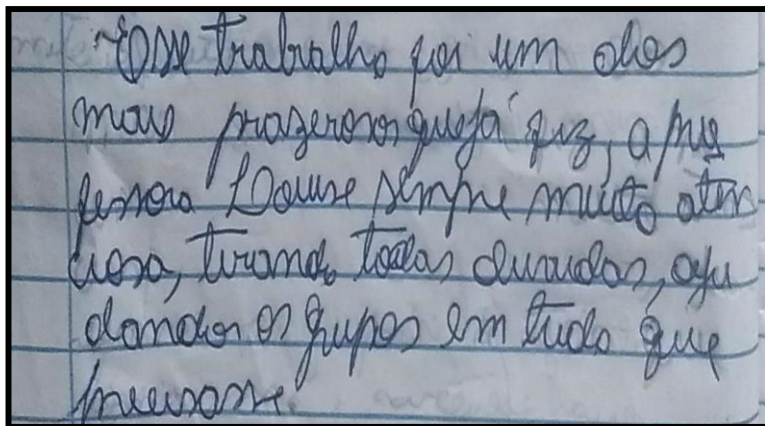
literatura engajada em sala, pelo que ela se dispõe a apresentar, pelas discussões que pode suscitar.

Ao final de todas as apresentações – que ultrapassaram a quantidade de tempo determinada, demandando outro dia para finalizar - fizemos um balanço, considerando nossa experiência de formação de um clube de pessoas leitoras, desde a vivência física até a experiência de contato com uma nova literatura, com “um jeito de escrever” da autora.

A possibilidade de conversar e trocar pontos de vista e diferentes interpretações funcionou como estímulo à leitura dos outros contos, de forma que os textos foram trocados entre as/os estudantes. Aqueles que mais instigaram a classe foram os mais concorridos para leitura. Tivemos que estabelecer um sistema de rodízio.

Os registros em diário sobre o que experimentaram individualmente também foram compartilhados naquele momento, como em um balanço: “o que tínhamos aprendido?”, “o que podemos levar para outras leituras?”, “como foi a experiência?”. Selecionei alguns registros cujas/os autoras/es decidiram externar para a classe, reproduzidos, a seguir.

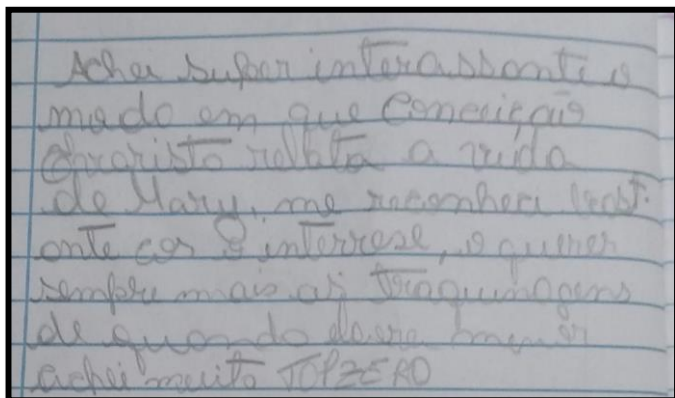
Figura 12– Registro da estudante Daniela¹⁴



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A figura 12, evidencia a dimensão do prazer na execução dos trabalhos, assim como a validade da mediação do/a professor/a no processo, tirando dúvidas e sendo o apoio necessário.

¹⁴ Na imagem, lê-se: *Esse trabalho foi um dos mais prazerosos que já fiz, a professora Louise sempre muito atenciosa, tirando todas as dúvidas, ajudando os grupos em tudo que precisasse.*

Figura 13 – Registro da estudante Lorena¹⁵

O depoimento trata da experiência leitora com relação ao texto em si e evidencia a percepção da escrita da autora, que propiciou um reconhecimento por parte da leitora.

O encerramento desse bloco já me deixou muito feliz: não só pelo que me diziam os registros que coletei ao pegar os cadernos, mas pela empolgação que percebia em sala. Especialmente entre as meninas. Entre os meninos, público que me deixava preocupada pelo fato de poderem não estar se envolvendo por não se reconhecer nas narrativas, por ser um universo que não fala tanto deles nem para eles, consegui uma certa motivação, em pelo menos três, dos nove. Os outros ainda careceriam de maior esforço meu para o envolvimento. Assim, incentivei que eles participassem da troca de textos com as colegas no encerramento dos trabalhos e me dessem devolutivas de leitura. Haveria, ainda, alguns meses para apresentar outros textos a eles

Finalizei o bloco no final do mês de abril, mas, entre um e outro bloco, junto com os conteúdos das unidades, trazia textos para apresentar à turma, emprestei

¹⁵ Na imagem, lê-se: *Achei super interessante o modo em [sic] que Conceição Evaristo relata a vida de Mary, me reconheci bastante com o interesse, o querer sempre mais, as traquinagens de quando ela era menor. Achei muito TOPZERO.*

livros, trazia notícias de saraus e outros eventos de literatura que eu soubesse. Não deixava o contato com aquela literatura se perder.

Como mencionado um acordo com a coordenação da escola, a segunda ação do projeto ocorreu na quarta unidade a fim de coincidir com as comemorações do novembro negro, em atendimento à lei 10.639/03. A referida lei, apesar de ter alterado a Lei de Diretrizes e Bases – LDB-como já discutido neste memorial, muitas vezes, tem seu alcance restrito ao chamado “Novembro Negro”. Nesse período, escolas que, ao longo do ano letivo, ignoraram o ensino de culturas africana e afro-brasileira, se apressam em fazer projetos que culminam no dia 20 de novembro ou no final do mês. Geralmente, esses “projetos” se resumem a apresentações folclorizadas, com dança, música e comidas, com rara ou nenhuma problematização da data, da questão da pessoa negra no Brasil, do reforço de identidade.

Já mencionei as desvantagens da aplicação de um projeto no último bimestre, mas aceitei o combinado, pois o corpo docente da minha escola, desde 2016, tem se colocado firme frente à folclorização e abordagem rasa que acometem esse período. Tentamos dar à lei uma dimensão prática efetiva, sendo negro todo o nosso ano letivo. O destaque do novembro existe, mas a discussão não se restringe a ele. Então, já que as ações na quarta unidade eram fruto de todo um trabalho prévio, com abordagem aprofundada, assumi o risco de um trabalho na unidade final.

7.3 BLOCO 2: CONHECENDO AS ESCRITORAS “INSUBMISSAS”

Nessa segunda parte de nosso projeto, a classe, já se sentindo como a comunidade leitora que se formou na primeira etapa, deveria usar a percepção de texto literário que começava a se construir, para a leitura dos novos textos apresentados, bem como perceber o universo negro e feminino nas vozes das autoras com as quais entraríamos em contato, no sentido de entender que há “uma produção e reprodução de símbolos no discurso poético-ficcional de escritoras negras destoantes das escritoras brancas” (ALVES, 2011, P.185) e por que essa literatura ajuda a construir o antirracismo e o antimachismo dentro e fora da escola.

ENCONTRO I: Novas autoras

O ponto de partida desse segundo momento foi uma pesquisa sobre poetisas negras escritoras da atualidade. Disposta na nossa já conhecida roda, a classe foi convidada a compartilhar as impressões do bloco anterior, a partir do contato com uma literatura até então pouco ou nada conhecida por elas/eles.

Reforcei a ideia de que a autora estudada por nós na primeira etapa, Conceição Evaristo, tem sido fonte de inspiração e referência para que outras mulheres negras que escrevem se sintam encorajadas a publicar seus escritos, a reconhecer que são, sim, produtoras de conteúdo, literário ou não, diferentemente do que se está habituado a pensar, dada a questão racial que tenta silenciar e subalternizar as mulheres negras e sua produção.

Em coletivo, com o auxílio do computador e do projetor, visitamos o site *Literafro*, da Universidade Federal de Minas Gerais, e páginas de autoras em redes sociais e blogs. Divididas/os em equipes, as/os estudantes elegeram Cristiane Sobral, Elizandra Souza, Jeniffer Nascimento, Mel Adún, Mel Duarte e Ryane Leão, para estudar vida e obra.

O critério para a escolha foi livre, mas percebi que algumas equipes se afinaram com o estilo (em aparência e na escrita) da escritora, outras com o nome, outras com um poema que lemos. Por exemplo, Cristiane Sobral foi um nome citado de imediato, por causa de *Pixaim Elétrico*, poema que mexeu muito com a classe. Já Mel Adún foi escolhida por uma equipe que gostou do nome da escritora. Para Mel Duarte e Ryane Leão, pesaram o estilo e a idade: a jovialidade e os cabelos em dread, por exemplo, causaram identificação e admiração.

Não interfi no sentido de trocar os nomes escolhidos ou criticar os motivos da escolha porque gostaria que a turma se sentisse livre, dentro do que lhes foi mostrado, para selecionar a partir de certa identificação, o que não encontravam na maioria dos textos que haviam lido até aquele projeto.

Ali, começamos a desfazer a ideia de que a publicação de um livro não é exatamente o que faz dessas mulheres escritoras, embora, ao mesmo tempo, refletíssemos sobre como as negativas do mercado editorial funcionam como uma invisibilização dessa escrita. Ou seja, a ideia que se fazia de quem “poderia” ou não

ser literato/a como foi visto na aplicação do questionário já caminhava para a mudança.

Pude observar um maior envolvimento nessa segunda parte do trabalho e acredito que deva ter sido pelo amadurecimento criado no momento anterior ou, ainda, pelo (re) conhecimento de outras autoras negras além de Conceição Evaristo.

Abro, aqui, um parêntese para falar da relação que a turma estabeleceu com essa autora: a sensação que eu tive é que elas/es se sentiam como se a tivessem conhecido de perto. Falavam com propriedade e intimidade sobre ela e discutiam os textos que leram. Além de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a algumas estudantes, por exemplo, emprestei *Histórias de leves enganos e parecenças*, outro livro de contos de Evaristo. Ver o abraço da turma à obra e a autora foi uma experiência impagável.

Ao final do encontro, pedi para que as equipes pesquisassem sobre as autoras que escolheram, para socialização na próxima aula. Além disso, impressões, ideias e sugestões poderiam ser registradas no caderno-diário. Ou seja, os passos *ler*, *compartilhar* e *registrar* seguidos no primeiro bloco, seriam novamente seguidos naquela nova etapa do Círculo, sendo precedidos da ambiência e envolvimento.

ENCONTRO II: Autoras e textos: nossa seleção

O dia começou com uma conversa com duas ex-estudantes, Carol e Ádria, que convidei para dar sua visão do projeto semelhante que vivenciaram dois anos antes, quando estudaram comigo. Além do bate-papo, elas escolheram e declamaram alguns poemas: *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo e *Ainda assim eu me levanto* (*Still I Rise*), de Maya Angelou. O primeiro já era conhecido pela turma e o segundo, embora não seja de uma escritora brasileira, é um dos poemas preferidos da nossa convidada.

Figura 14 – Estudante convidada lê poema para a turma



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A conversa com as ex-alunas foi bastante significativa e impulsionou, em muitas estudantes a vontade de performar poemas. Além disso, percebi que mexeu um pouco com a turma o fato de elas terem se tornado multiplicadoras do conhecimento construído, tendo voltado à antiga escola para conversar sobre suas experiências naquele projeto. Inclusive, esse foi meu gancho para que o fato de elas/es apresentarem para outras turmas não soasse como uma proposta tão ruim, já que, pela timidez, falar em público, geralmente, é uma questão para adolescentes.

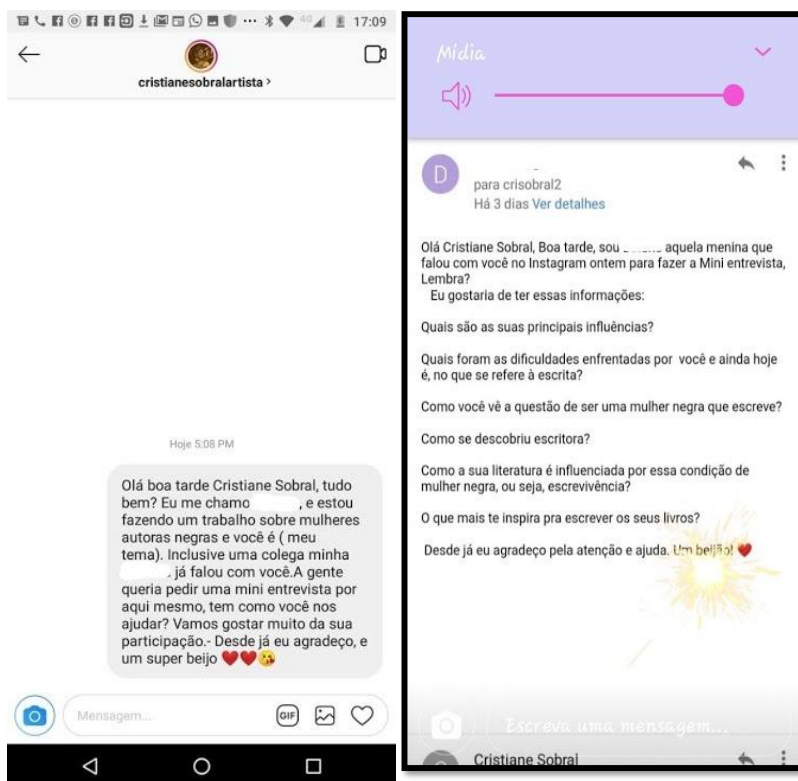
ENCONTROS III E IV: Preparação para o momento final

Nas aulas seguintes ao encontro com as convidadas, organizei duas rodas para as devolutivas da pesquisa, leitura de um poema e conversa em roda. A pesquisa deveria envolver não a biografia esvaziada, mas, sim, partindo do conceito de escritivências: como a vida daquela mulher negra era parte de sua escrita? O que a fazia uma escritora de literatura feminina negra? A marcação de seu lugar de mulher, de pessoa negra, a exaltação do corpo negro feminino, a reivindicação da possibilidade de falar por si mesma, a partir de um eu-lírico que, em verdade, é um

nós, porque coletivo, porque traz experiências compartilhadas, foram aspectos reiterados em nossas conversas.

Textos e informações das autoras vieram das pesquisas em rede. Falando especialmente dos textos, mostrei como a virtualidade é um espaço de encontro com essa literatura, que resiste, mesmo com as negativas do mercado editorial. Além disso, um aspecto bastante importante foi a experiência de um com tato quase físico com as autoras estudadas, através de e-mails trocados e conversas em redes sociais. Quando das devolutivas das autoras, as/os estudantes voltavam exultantes, porque tinham recebido um e-mail ou uma resposta nas mensagens privadas de uma rede social, como mostram as figuras 15 e 16 abaixo, reproduções de uma entrevista de equipe a Cristiane Sobral:

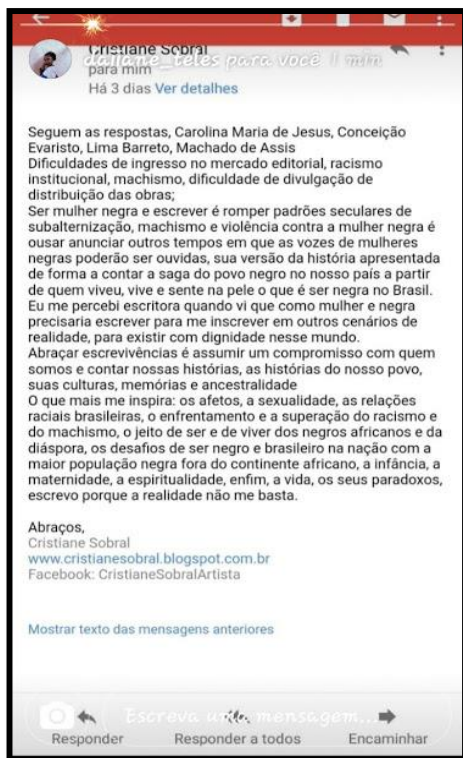
Figuras 15 e 16 – Conversa entre estudante e a escritora Cristiane Sobral



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A figura 17 mostra a devolutiva de Cristiane Sobral à equipe.

Figura 17 - Devolutiva de Cristiane Sobral a estudante

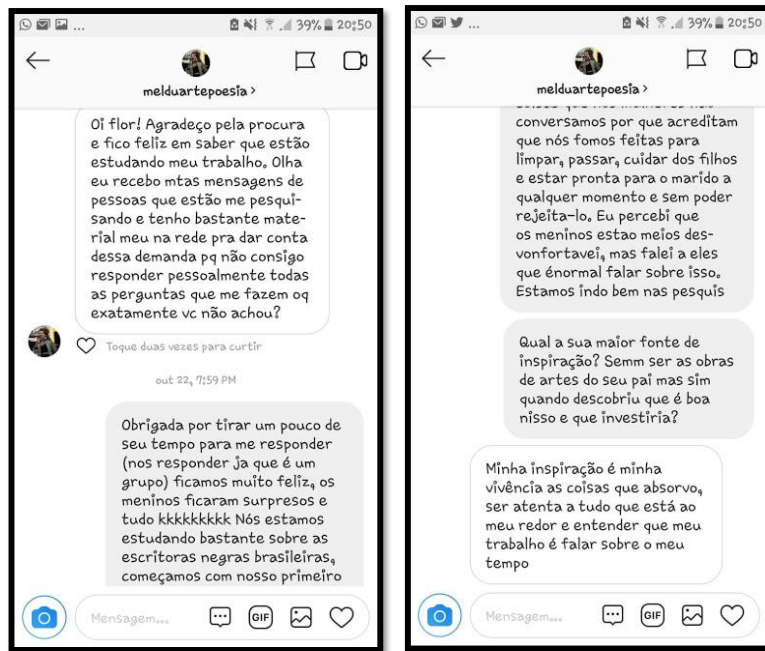


Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Em sua devolutiva, Sobral apresenta à equipe, aspectos importantes da escrita negra feminina: como o rompimento de padrões, a construção de um ponto de vista diferente do que a história conta, a presença de temáticas como o racismo e o machismo.

A equipe que estudou Mel Duarte também conseguiu um bate-papo virtual com a autora, como mostram as figuras 18 e 19.

Figuras 18 e 19 - Conversa em rede social entre estudante e a poeta Mel Duarte



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Na figura 19, a estudante revela à autora o desconforto dos meninos, ao relativizar questões socialmente normalizadas, mas que põem a mulher em um espaço subalterno. Esse desconforto masculino que ali se apresentava deriva do enfrentamento com seu próprio locus privilegiado como homens que são.

Connell (2016) nos afirma que, nos adolescentes, a ideia de masculinidade está profundamente relacionada às masculinidades que estão definidas para os adultos no meio em que vivem. Nesse sentido, para os meninos daquele grupo, assim como para muitos, possivelmente, era a primeira vez que se deparavam com uma ideia diferente do que viam em seu cotidiano de ser homem :não está ligada a pensar que o espaço destinado a mulher a inferioriza e promove desigualdades, mas sim que há uma naturalidade em ser ela a responsável pelo lar pelo cuidado com as crias e por manter-se sexualmente atrativa e disponível para seu companheiro.

Ainda sobre a conversa com Mel Duarte, o fato de a estudante dizer que está “indo bem nas pesquisas” pode mostrar certa tentativa de descontração e aproximação, mas, para mim, pode significar também um envolvimento no projeto em desenvolvimento, tomando para si as responsabilidades de uma intelectual em formação, membro de uma comunidade leitora com a qual compartilhava e contribuía. A informalidade das redes sociais, bem como a juventude da autora em questão, pode ter contribuído para isso, mas vejo, sobretudo, certa felicidade em poder se reconhecer, em descobrir que essas mulheres, que escrevem bem, que atuam realmente como escritoras, são acessíveis, não são personagens abstratos que povoam os livros didáticos, que, se não estão mortos, parecem distantes.

Esse objetivo, quase uma obsessão perseguida por mim desde o início do projeto de dois anos antes, estava se concretizando: meninas e meninos viam, enfim, que literatura é, sim, para a vida. Concepções de leitura tais como apareceram no questionário/sondagem ou como as que aparecem no livro didático pelas quais somente uma seleção arbitrariamente definida de uma literatura que se “tem que ler”, “adequada” - teria espaço na sala de aula. Assim, caminhávamos, elas/es e eu, começávamos a caminhar para uma problematização de aspectos como branquidade, heteronormatividade, elitismo e masculinidade, entre outros aspectos excludentes, que habitam a literatura escolarizada.

Outras autoras, ainda que não respondessem aos pedidos das equipes, também foram vistas como acessíveis, especialmente porque os poemas diziam muito sobre realidade próxima, e a identificação acontecia, de fato. Identificação também ocorreu quando os grupos descobriram que muitas daquelas autoras não eram apenas escritoras, mas, sim, precisavam ter outras formas de sustento. Essa descoberta contribuiu significativamente para a quebra da ideia de glamour que envolve a figura do/a escritor/a, além de evidenciar que essa dificuldade é ainda mais densa para a mulher negra que se propõe escritora.

Nas nossas rodas, fui sentindo a mudança com direção a uma postura mais segura da apropriação do texto literário: a forma de se colocar, a vontade de compartilhar a leitura, a segurança de emitir opinião, a conexão entre a leitura feita e fatos da vida, assim como a ligação do texto lido com outros textos.

A finalização do trabalho teria a participação da turma como multiplicadora de conhecimento: a ideia era que as apresentações finais fossem para outras classes, como já mencionei. De formato livre, a apresentação tinha apenas duas premissas: era necessário contextualizar as/os estudantes da plateia sobre quem era a autora em questão e um mural deveria ser confeccionado.

Para chamar as/os colegas de outras turmas para assistir às nossas apresentações, espalhamos cartazes-convite, como mostra a figura 20:

Figura 20- Cartaz-convite



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Pedi, também, para que cada equipe selecionasse trechos de poemas da autora estudada, além de uma foto da autora. Com isso, criei cartazes que continham uma imagem da autora, alguns trechos de poemas e um QR Code que levava a sites que trazem informações da escritora, como se vê na figura. Se contássemos com uma estrutura de um laboratório de informática poderíamos criar um blog e o link do QRcode levaria a ele. Entretanto, não houve essa possibilidade, e eu mesma criei o QRcode, que, lido, levava ao site do Literafro, com informações da autora.

Figura 21- Cartaz-convite



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

ENCONTRO FINAL: NOSSO CÍRCULO DE LEITURA MULTIPLICA SABERES

Nossa mostra final durou três dias: em cada um, duas equipes se apresentavam. Preciso ressaltar, aqui, a disponibilidade de minhas/meus colegas, que liberaram parte de suas turmas para que elas pudessem assistir às apresentações, mesmo em contexto de finalização do ano letivo. Mas é que a propaganda pelos corredores tinha atizado o público e todas/os queriam assistir à mostra.

Como forma de apresentação, praticamente todas as equipes optaram por simular uma entrevista com a autora e à obra. Essa foi uma sugestão que eu dei, passada a mim pela professora Lívia Natália quando da qualificação do meu texto. Não posso negar que eu gostaria que minha sugestão fosse apenas um passo para usos mais criativos do rico material que tinham em mãos, mas, sem querer engessar formato, acabei engessando. Somente uma equipe, por exemplo, resolveu apenas performar.

Figura 22 - Estudante em cenário de apresentação.



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O ambiente construído para os três dias de apresentação envolvia cartazes com poemas e letras de música que não eram das autoras que estavam sendo estudadas pelas equipes, mas que foram apresentadas por mim ao longo de nossas conversas semanais. Os murais feitos pelos grupos traziam poemas que foram discutidos com a plateia, e as apresentações chegaram a contar com depoimentos de autora, como foi o caso de Jeniffer Nascimento, que gravou um vídeo a pedido da equipe. Nele, a autora, na cozinha de sua casa, respondeu a perguntas que a equipe havia enviado e falava um pouco do seu processo criativo, de suas inspirações. Mais uma vez, mostrava-se que a intelectualidade não precisa ser inacessível e que uma mulher com a qual muitas meninas poderiam se identificar em traços fenotípicos, cabelos, vivências era uma escritora.

Figura 23 – Vídeo gravado por Jeniffer Nascimento a pedido de equipe

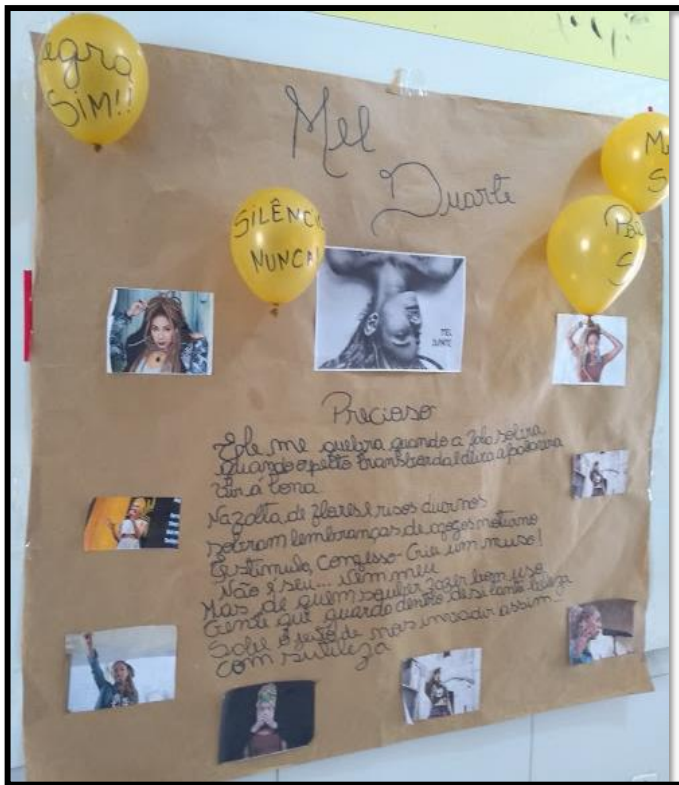


Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O vídeo de Jeniffer não foi importante apenas pelo que agregou de conteúdo para a apresentação, mas, sobretudo, para o processo de desconstrução do glamour em torno da profissão de escritor: ela relata que gravou o vídeo na cozinha de sua casa, à madrugada, após um dia exaustivo. Ao mesmo tempo, foi interessante mostrar como o fato de ser aquela uma escritora negra contribuía para que ela precisasse ter outras ocupações laborais, que, certamente, deixavam seu dia mais exaustivo, como ela havia comentado.

A disponibilidade da escritora não deixou somente a nós, estudantes e professora, felizes. Foi mencionado pela própria Nascimento como lhe estava sendo importante ser uma referência para aquelas/es jovens, já que, inclusive, ela mesma não havia tido experiência semelhante em sua infância/adolescência como menina negra. Essa foi a força para vencer o cansaço e gravar o vídeo para a equipe.

Figura 24 – Cartaz de equipe



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O grupo que estudou a autora Ryane Leão, cuja apresentação envolveu uma performance artística, trouxe para o centro da conversa a questão do amor próprio, tema bastante explorado pelas autoras estudadas. Uma das estudantes mencionou o fato de ser importante ter acesso a essa escrita como uma forma de ajudar na construção e no fortalecimento desse autoamor:

Todos os dias de manhã, eu entro, assim, na página dela [Ryane Leão] e é muito interessante porque ela fala muito de amor próprio, de pessoas que precisam ter amor por elas mesmas, principalmente as mulheres que sofrem em relacionamentos e tal... (Amanda)

A prática de Amanda, de ir cotidianamente à página da autora, mostrava o efeito da literatura em sua vida: ela percebia como as palavras da poeta incentivavam ela e

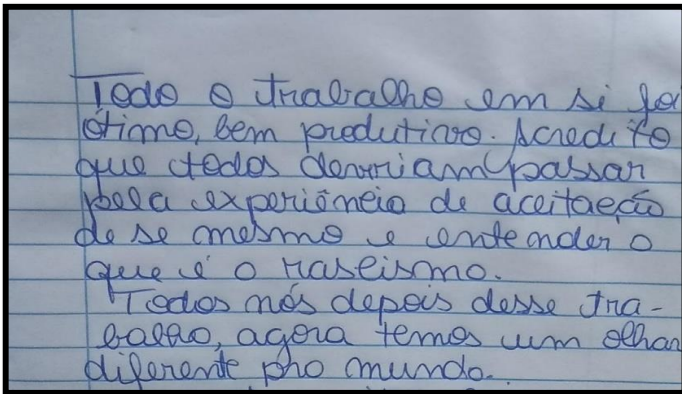
outras mulheres a construir uma autoimagem positiva, elevarem sua autoestima, praticarem o autoamor.

A colega de equipe puxa a fala para a percepção do racismo e suas formas de manifestação a partir do contato com a literatura negra, com um discurso que mexe positivamente com a autoestima de meninas negras, de pessoas negras:

Eu achava, como outras pessoas, que o preconceito não existia de certa forma, que o racismo não existia de certa forma, eu nunca tinha percebido em minha vida o racismo e que eu já tinha sofrido racismo. Eu também, como outras mulheres negras, estudei em escola particular e eu era uma das poucas que tinha o cabelo black, assim, cacheado e eu alisava porque outras meninas alisavam e eu queria me sentir aceita. Aí eu vi esse negócio no poema de Jeniffer Nascimento, "Desensinamento", comecei a ver pessoas no instagram, pelas ruas, cortando seus cabelos. Eu tinha medo de cortar, minha autoestima era muito baixa, mas eu cortei e me acho linda. Eu não consigo parar de mexer no meu cabelo... (Janaína)

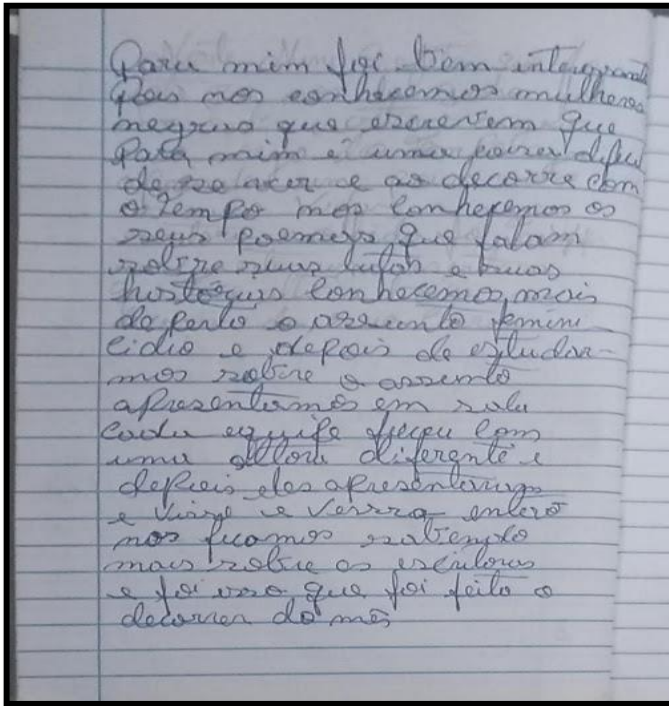
O que era o 'negócio' na fala de Janaína, se não a voz de uma mulher negra que fala sobre si e que propicia reconhecimento em outras mulheres negras? Era a mudança de visão de mundo que a estudante experimentava. O mesmo tipo de percepção podemos ver nos registros nos cadernos (impressões individuais)

Figura 25 - Registro da estudante Larissa¹⁶



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

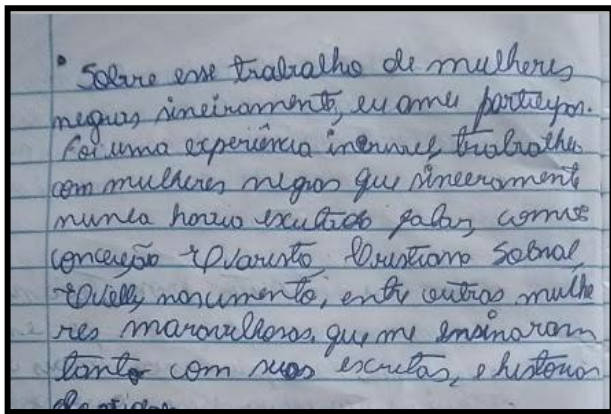
¹⁶ Lê-se na imagem: *Todo o trabalho em si foi ótimo, bem produtivo. Acredito que todos deveriam passar pela experiência de aceitação de si mesmo e entender o que é o racismo. Todos nós depois desse trabalho temos um olhar diferente para o mundo.*

Figura 26 – Registro do estudante Carlos¹⁷

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

¹⁷ Na imagem, lê-se: “Para mim, foi bem interessante, pois nós conhecemos mulheres negras que escrevem, que, para mim, é uma coisa difícil de se ver e, ao decorrer, com o tempo, nós conhecemos seus poemas que falam de suas lutas e suas histórias. Conhecemos mais de perto o assunto feminicídio e, depois de estudarmos o assunto, apresentamos em sala. Cada equipe ficou com uma autora diferente e depois eles apresentavam e vice-versa. Então nós ficamos sabendo mais sobre as escritoras e foi isso que foi feito ao decorrer do mês”

Figura 27– Registro da estudante Daniela¹⁸



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O registro de Daniela evidencia sua grata surpresa em conhecer escritoras, que, através de sua escrita e vida, a ensinaram. Volto à pergunta que motivou meu trabalho: se há a lacuna do letramento literário na escola por que não a preencher com uma literatura ainda desconhecida por boa parte daquele público? Estava feito!

O registro de Amanda, na figura 28, mostra uma mudança na relação com o texto literário, saindo do “não gostava de ler” para “comecei a gostar dessa maravilhosa experiência”.

¹⁸ Sobre esse trabalho de escritoras negras, eu simplesmente amei participar. Foi uma experiência incrível trabalhar com mulheres negras que, sinceramente, eu nunca havia escutado falar, como Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Jenyffer Nascimento, entre outras, que me ensinaram tanto com suas escritas e histórias de vida.

Figura 28 – Registro da estudante Amanda¹⁹

Eu adorei esse trabalho, amei descobrir sobre essas escritoras e ler seus poemas e textos e eu que nunca gostei de ler no início achei chato pois tive que ler vários textos, mas, depois, comecei a gostar dessa maravilhosa experiência até me enturmei um pouco com meus colegas.

Não gostei de algumas desorganizações que tive entre os componentes de grupo que ainda bem, depois, foram arrumadas.

Eu amei os lanchinhos que teve os pãezinhos de coco que ainda mais do cachorro quente.

que bom que não faltou recursos para a nossa volta tudo em si foi tão organizado ~~de~~ sinceramente eu adoraria se todas as aulas muito obrigada por essa maravilhosa experiência!

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Os efeitos para a vida e mudança com relação à leitura certamente ficaram em Bianca. Em conversa com a poeta Elizandra Souza (*Elizandra Mjibá* nas redes sociais), disse que adoraria ter um livro, mas que não podia comprar. A autora pediu seu endereço para que pudesse enviar um exemplar, como mostram as figuras 29 e 30.

¹⁹ Eu adorei esse trabalho, amei descobrir sobre essas escritoras. E ler seus poemas e textos. E eu, que nunca gostei de ler, no início achei chato, pois tive que ler vários textos, mas, depois, comecei a gostar dessa maravilhosa experiência, até me enturmei um pouco com meus colegas. Não gostei de um pouco de desorganizações que tive entre os componentes de grupos, que, ainda bem, depois, foram arrumadas. Eu amei os lanchinhos que teve, os pãezinhos de coco, só que, ainda mais, do cachorro-quente. Que bom que não faltou [sic] recursos para o nosso trabalho, tudo, em si, foi tão organizado. Sinceramente, eu adoraria se todas as aulas [sic]. Muito obrigada por essa maravilhosa experiência

Figuras 29 e 30 Conversa entre estudante e a poeta Elizandra Souza



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Infelizmente, Bianca faltou ao último dia de aula. Ela tinha 16 anos, à época, e seu filho de um ano ficava com sua mãe, que, às vezes, não podia tomar conta dele e, por isso, Bianca faltava bastante às aulas. Assim, não fiquei com seu caderno para o momento das análises, não tenho seu registro, mas, tenho certeza que essa experiência, esse cuidado que senti, está registrado nela indelevelmente e, talvez, vá para seu filho.

Ficou a sensação de dever cumprido: em alguma medida, Amanda, Bianca, Janaína, Carlos, Daniela sabem da importância da literatura em suas vidas. E que, se aquelas mulheres não estão nos livros da escola ou da biblioteca, as novas tecnologias, que dominam muito bem, lhe darão acesso àquelas mulheres e sua escrita

Foi dada a partida em direção a uma mudança de concepção de literatura que seria exclusiva para/por pessoas brancas, ricas, heteronormativas e, preferencialmente, homens. Somos um clube negro de leitura! Alterou-se, ao menos durante o projeto e esperamos que para além dele, a maneira como a turma lidava

com o texto literário e, sobretudo, foi plantada a semente da consciência de gênero e raça, ressignificando relações e trazendo a dimensão estética e política desse tipo de texto para o centro da *roda*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sei que o percurso do qual farei um balanço nestas considerações “finais” é, em verdade, o início da trajetória de uma professora ressignificada em termos de fazer pedagógico. Saio dessa experiência com uma sensação de que, sem nenhum romantismo, posso viabilizar projetos, porque sei do “chão” da sala de aula e, ciente disso, posso, junto com minhas turmas construir um conhecimento que lhes faça sentido.

O momento não parece ser favorável: “são tempos difíceis para os sonhadores”, diria a personagem Amélie Poulain, do filme homônimo. Com efeito, somos todas e todos, profissionais de educação, um tanto sonhadoras e sonhadores, porque insistimos em fazer nosso labor em uma área que o país tanto negligencia. Mesmo os governos que avançaram mais nesse quesito, ainda deixaram tanto por fazer, especialmente no ensino básico. Ainda assim, experimentamos, todos os dias, as dores e delícias da docência. Apesar de tudo e tanto, sonhamos.

Em governos que repudiam a democracia, a educação é, quase sempre, o primeiro braço do Estado a sofrer cortes e ataques. E esse, infelizmente, é um dos sintomas do nebuloso presente que o país escolheu para si, no qual é estimulada a depreciação da figura do/a professor/a, com seus saberes postos em xeque e sua validade questionada por grupos que tão somente desejam a manutenção do *status quo* vigente.

Assim, no contexto atual, a mordida com que tentam calar a minha categoria vem de todos os lados e diversas formas, sobretudo em direção a profissionais que acreditam que a sala de aula é espaço de construção de um conhecimento que extrapola a ideia tecnicista de educação e de desconstrução de verdades que criam e mantêm uma zona de privilégio aos que, historicamente, ocuparam e ainda ocupam o poder.

Corpos pretos, pobres, femininos (cis e, especialmente, trans), homossexuais e periféricos são alvos preferenciais desse tipo de governo, que, calcado na hierarquização que aprisiona esses segmentos populacionais nas partes inferiores da pirâmide social, não suporta qualquer movimento que vise à mudança dessa configuração.

Esse foi o combustível que alimentou a vontade de levar este projeto adiante: sei da potência transformadora de uma literatura que fala de um lugar que reivindica um espaço de protagonismo, de visibilidade de sua arte e, ao mesmo tempo, de denúncia do racismo e do machismo estruturantes. Ou seja, em contexto em que as violências se naturalizam, como é o que temos vivido, parece ser ainda mais preciso que as identidades estejam fortalecidas e que se formem sujeitos que se engajem na luta contra essas violências.

Entretanto, diferente do que se poderia pensar, a literatura em nosso projeto não foi *usada* como pretexto para essas discussões. Ela, como nos disse Antônio Cândido, é um direito. E, como tal, precisa ser experimentada de maneira que não se esvazie sua dimensão estética, ética e política. Em verdade, quis mostrar como a literatura está não só mais próxima da vida do que se pode imaginar, além de ser um espaço que estudantes daquela turma podem, sim, ocupar, como quem produz ou como quem consome.

Projetei, então, apresentar para a turma uma forma de ler que estivesse desvinculada de uma ideia de obrigatoriedade e estudos gramaticais. Assim, supus que promover uma experiência, na escola, de uma leitura com colegas que também estavam lendo e desejavam partilhar, com baixa interferência do ruído, da forma o mais confortável possível, fosse o caminho que levaria a turma a associar a leitura a uma forma prazerosa de construção de conhecimento que lhes serviria para muito além da escola.

Projetei, ainda, que pudesse promover, em minha turma, esse letramento específico, o da literatura, a partir de textos que trazem a mulher negra para o centro, protagonizando e sendo voz de sua própria história, que denuncia racismo e machismo, e que ajudam a criar a ideia de que é possível uma produção literária feminina, negra, homoafetiva, ou marcada a partir de outros locais, para muito além do universo limitado que a literatura escolar nos oferta. Ora, se eu poderia letrar literariamente com obras da dita lista obrigatória de leitura, por que não fazê-lo com contos ou poemas de mulheres negras, que se marcam genérica e racialmente, e que, via de regra, não adentram a escola?

Apoiei-me no conceito de *letramento de reexistência* (SOUZA, 2011): sabia que estava letrando especificamente por duas vezes: 1) o letramento era literário, mas 2)

se fazia por vias desconsideradas pela escola enquanto instituição de educação formal. Reexistimos para fazê-lo acontecer. Reexistimos, ainda, por sustentar a validade da literatura negra feminina como uma produção estética possível e que, embora militante, sim, é produto de um labor artístico e deve ser reconhecido como tal.

Cosson (2010, 2011, 2014) me deu instrumento metodológico inegável. A formação da comunidade leitora, a preocupação com os registros e compartilhamento e a atenção em escutar a turma foram passos importantes para despertar a construção de sujeitos leitores, mas escritoras que encharcam sua escrita de sua condição de mulher negra no Brasil são *escrevíveis* e demandam uma metodologia que alcance a especificidade de seus textos. É preciso, em sala, um compromisso docente com o compromisso assumido pelas escritoras

A pesquisa, uma autoetnografia (JONES, 2013) em diálogo com a decolonialidade (KILOMBA, 2010) foi um mergulho em minha trajetória e me fez voltar à minha formação leitora e à minha construção como uma mulher negra. Com efeito, percebi que essa construção está, ainda, em processo e que conceitos que já acreditava cristalizados em mim se apresentaram como demandantes de novos olhares e reavaliações. Imersa em uma sala de aula de maioria preta, feminina e periférica, ponho em diálogo a subjetividade daqueles sujeitos com a minha e relato em primeira pessoa a partir de um lugar que é marcado e não neutro, imparcial, objetivo.

Sobre as/os estudantes, vejo como foi positiva a experiência não só pela semente que se plantou de questionamento de um paradigma que as/os faz acreditar que só podem consumir literatura dentro da escola e que esta seria sacralizada e feita por (e para) homens brancos e inacessível. É possível - a turma agora sabe - que mulheres pretas escrevem e que sua literatura circula em esferas que podem não ser o livro didático, mas é a rua, o sarau, os perfis em redes.

Posso dizer que, de uma forma geral, tivemos êxito, pois percalços foram muitos: passei, além das interferências mencionadas, por questões sérias dentro do espaço escolar junto a outros membros do corpo docente, as quais não cabem neste memorial, mas que não podem, aqui, ser ignoradas, pois fizeram parte do pacote de suor e lágrimas que todo projeto carrega, interferindo diretamente no processo,

especialmente por terem acontecido no ambiente da aplicação. Ou seja: como não me sentir exitosa finalizando os trabalhos com reconhecimento de estudantes e colegas, sendo - literal e metaforicamente - abraçada pela iniciativa e encorajada a realizar mais ações como essa, a despeito das dificuldades?

Falei, recentemente, com Bianca, a estudante que recebeu um livro da escritora Elizandra Souza. Ela postou em uma rede social um poema seu. Parabenizei-a pela sua escrita, e ela me disse que tem escrito muito e que deseja criar um perfil para postar seus escritos. Disse, ainda, que sempre escreveu, mas que foi o projeto que a incentivou a querer divulgar seus poemas e escrever mais. Pra mim, é o que vale! Tenho dito com constância que, em meu trabalho, não há intenção alguma de me sentir uma salvadora na vida de estudantes, mas uso minha função como professora para despertar-lhes vontades, ajudar a desconstruir uma narrativa de *nãos*, a perceberem potência em si. Se tiver conseguido alcançar esse objetivo, estou muito satisfeita.

“São tempos difíceis para os sonhadores”. De fato. Mas nós, mulheres negras, que entendemos de reexistência desde quando trançávamos rotas de fuga da escravização em nossos cabelos, sabemos bem que já não largávamos as mãos uma da outra muito antes de “ninguém largar a mão de ninguém”.

Sou uma mulher negra que escolheu a docência como caminho para traçar *rotas de fuga*: do epistemicídio, da violência institucional, do silenciamento, da invisibilização. Sigo, por isso disse, sendo, mais uma vez, iniciante. O pós Profletras é o início de uma nova trajetória em que estou mais ciente de mim e de minhas escolhas, bem como do caminho que devo percorrer rumo a uma postura pedagógica cada vez mais antirracista, antimachista e contra qualquer fenômeno ou movimento que tolha liberdades e promova desigualdades. Sigo tra(n)çando rotas de fuga: “amar e mudar as coisas me interessa mais.”

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mírian.; RUA, M^a das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Programa nacional biblioteca da escola e racismo institucional: debate e reflexão**. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16098_8547.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2018.

ALVES, Mírian. A literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência. Revista da ABPN. v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA ET AL (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

———. Casa Civil. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

———. **Censo demográfico de 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em <ibge.org.br>. Acesso em: 25 de março de 2018.

———. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. In: **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, 1995.

———. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. – Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARDOSO, Claudia Pons. **Amefricanizando o feminismo**: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 965-986, setembro-dezembro/2014.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2003. Disponível em <http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137>. Acessado em 24 de abril de 2018.

———. **Gênero, raça e ascensão social**. *Estudos feministas*. Ano 03, v.02, 1995. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/01/reflex%C3%B5espraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminista.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2018.

CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. 2007.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: Inversos, 2016

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2010.

———. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo e SOUZA Renata Junqueira de. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

CROSSO, Camila; SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coords.). **Igualdade das relações étnicoraciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.

CRUZ, Marileia. Uma abordagem sobre a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

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

DALCASTAGNÊ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 26, p. 13-71, 2005.

ESTRELA D'ALVA, Roberta. **Teatro hip-hop**: a performance poética do ator-MC. São Paulo: Perspectiva, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

———. **A literatura brasileira e o papel do autor/personagem negros.** In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahyas (orgs.). Cadernos PENESB. Niterói. n7, p1-320. Novembro, 2006.

———. **Da representação à auto-representação da Mulher Negra.** 2005. Disponível em <<https://edoc.site/conceicao-evaristo-escrevivencia-pdf-free.html>> Acesso em 12 de abril de 2018.

———. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** 2ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares: Literatura negra, literatura afrobrasileira: como responder a polêmica. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira.** Centro de Estudos AfroOrientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 10-24

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

———. **Em defesa da Sociedade.** Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12 edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

———. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

———. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42 edição.

———. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 10ª ed., 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

———. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, n. 47, 2013.

GUIMARÃES, Pablo. Biodiversidade. In: SILVA, Cidinha da (org.) **Africanidades e relações raciais**: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

hooks, bell. Intelectuais negras. In: **Estudos feministas**. (v.02): 1995. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>> Acesso em 12 de setembro de 2018.

———. **Feminis is for everybody**: passionate politics. Londres: Pluto Express, 2000.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU - Movimento Negro Unificado. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos Editora da UFSCar, 1997.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; Oliveira, MAO; Jaramillo, NJ. **HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY** (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. ISBN: 978-15-98746-00-6.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Münster: UNRAST-Verlag, 2010.

KLEIMAN, Ângela B.. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

———. **"Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?"** Campinas: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Angela B. et al. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis) curso, 2008.

LIMA, Maria Nazaré Mota de, SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Rodas de conversa em cena**: potencializando vozes de estudantes que sempre têm o que dizer. No prelo.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005, p.69-82.

MOURA, Thelma Maria de. Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil**: fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3Pa5w9_fAhUfi5AKHcvqBDcQFjAAegQIChAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frevusp%2Farticle%2Fdownload%2F13482%2F15300%2F&usg=AOvVaw2Q4kZRDAEfaujycYB7V2KB. Acesso em 24 de julho de 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis, Vozes, 1980.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa.** 2016. 154f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/liuta/Downloads/2017_FabricioTetsuyaParreiraOno_VCorr.pdf> Acessado em 03 de janeiro de 2019.

PIEIDADE, Vilma. Dororidade: o que é ou o que pretende ser. Disponível em <<https://www.meuvotoserafeminista.com.br/blog/dororidade-o-que-e-ou-que-pretende-ser>> Acesso em 15 de abril de 2019.

RIBEIRO, Djamilia. O que é o empoderamento feminino. In: **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa “Os Amores Difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces—O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p.127-145

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Coleção Explorando o Ensino. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36.

SANTIAGO, Ana Rita **Vozes literárias de escritoras negras.** Cruz das Almas: UFRB, 2012.

DOS SANTOS, Joel Rufino. **Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados.** Rocco, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático : o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOUSA, Andréa Lisboa de. **Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos.** Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafr/arquivos/autoras/Geni-ar-Andreia.pdf>> Acesso em 29 de abril de 2018

SOUZA, Florentina de. Mulheres negras escritoras. In: SILVA, Jorge Augusto de Jesus. **Contemporaneidades periféricas.** Salvador: Ed. Segundo Selo, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

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

SOUZA SANTOS, Livia Maria Natália de. Meu pai não montava a cavalo nem ia para o campo: algumas questões sobre a formação da escritora e do escritor negro no Brasil contemporâneo. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações raciais**: Insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**, 2005. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 12 de março de 2019.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

Waiselfisz, J.J. **Mapa da violência 2015**: Homicídios de mulheres no Brasil. Brasília, 2015. Disponível em <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em 10 de março de 2018.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, p. 245-266, 2005.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCRIVÊNCIAS E REEXISTÊNCIA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA" de responsabilidade de Louise Conceição Pereira Tanajura, estudante de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. O objetivo desta pesquisa é fomentar noções de raça, bem como construir leitores literários proficientes. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, material impresso, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de rodas de conversas, questionários e atividades impressas e orais.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A presente pesquisa pode apresentar o risco mínimo de possível constrangimento ou desconforto do(a) Sr(a) em caso de resposta a questionários pessoais (por provável agravo direto ou indireto que aflija questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras), como também de provável acanhamento ou embaraço do(a) Sr(a) na realização de alguma atividade proposta no projeto. Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe a Resolução no 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Dessa forma, caso haja algum risco nesse sentido, o(a) Sr(a). será encaminhado à coordenação pedagógica da escola ou psicólogos que darão apoio se, por ventura, sentir-se desconfortável em qualquer situação.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir positivamente à formação de leitoras e leitores críticos e reflexivos de textos que trazem, em si, questões que devem ser combatidas em sociedade, como racismo e machismo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 71 999777272 ou pelo e-mail liutanajura@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação à comunidade escolar, bem como cópia de todo material utilizado será disponibilizada à escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Salvador, ___ de _____ de _____

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Venho solicitar aos senhores e senhoras responsáveis permissão para utilização de imagens, áudios e produções textuais dos referidos estudantes para fins de pesquisa. Desde já, agradeço a colaboração dos senhores e senhoras no sentido de autorizarem suas filhas/seu filhos a participarem do projeto de pesquisa. Reitero que estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Louise Conceição Pereira Tanajura - Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Elyσιο Athayde e estudante do PROFLETRAS/UFBA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu filho/minha filha _____ do nono ano do Ensino Fundamental, turno matutino da Escola Municipal Elyσιο Athayde, a participar do projeto de pesquisa “Literatura negra feminina, escriturais e reexistência: um projeto de letramento literário em sala de aula”.

Salvador, ___ de _____ de 2018

Mãe/Pai/Responsável

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE *PRINT* DE TELA DE CELULAR**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Venho solicitar às senhoras e senhores permissão para utilização de *prints* das telas de celular de seus/suas filhos(as), em que constem suas conversas com as autoras estudadas, as quais se constituem como rico material para a pesquisa “Literatura negra feminina, escrituras e reexistência: um projeto de letramento literário em sala de aula”. Reitero que serão preservadas as imagens e o nome do perfil de seus/suas filhos(as). Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Louise Conceição Pereira Tanajura - Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Elysio Athayde e estudante do PROFLETRAS/UFBA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pela(o) estudante _____, do nono ano do Ensino Fundamental, turno matutino da Escola Municipal Elysio Athayde, autorizo a professora Louise Conceição Pereira Tanajura a utilizar *prints* das telas do celular de meu/minha filho(a) em que constam as conversas que este(a) teve com a autora estudada no projeto de pesquisa “Literatura negra feminina, escrituras e reexistência: um projeto de letramento literário em sala de aula”.

Salvador, ___ de _____ de 2018

Mãe/Pai/Responsável