



PROFHISTÓRIA

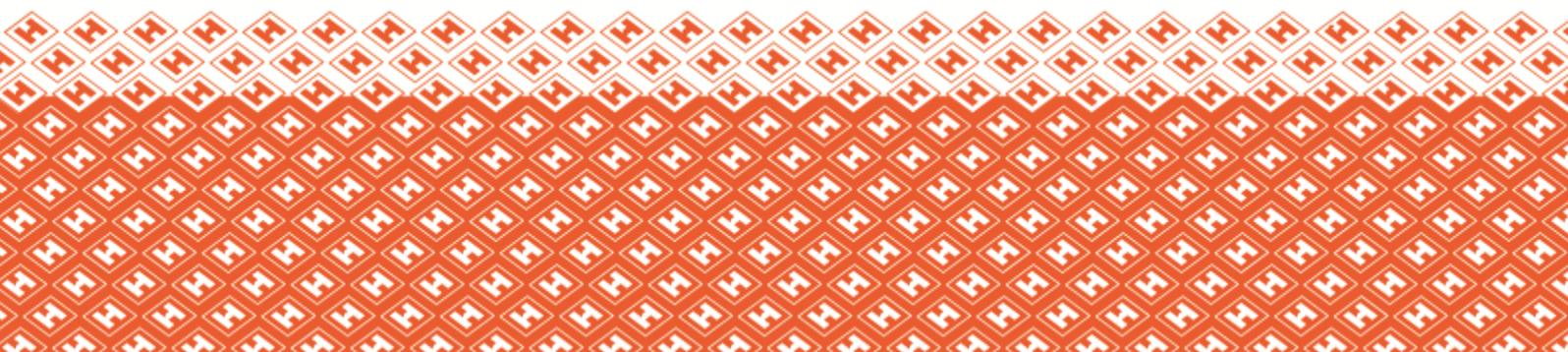
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DEISE KARLA SANTANA PINHO

MINHA RE) EXISTÊNCIA É VOZ!

Ensino de história e escrituras de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance “Um defeito de cor”

UNEB
Dezembro/ 2022



DEISE KARLA SANTANA PINHO

MINHA RE) EXISTÊNCIA É VOZ!
Ensino de história e escrituras de mulheres negras:
Oficinas pedagógicas com o romance “Um defeito de cor”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Pons Cardoso

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S232m

Santana Pinho, Deise Karla

MINHA RE) EXISTÊNCIA É VOZI : Ensino de história e
escrevivências de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance
"Um defeito de cor" / Deise Karla Santana Pinho. - Salvador, 2022.
205 fls : il.

Orientador(a): Cláudia Pons Cardoso.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de história. 2. Mulheres negras. 3. Escrevivências.
4. Escravidão africana. 5. Tema sensível / passado vivo.

CDD: 907

DEISE KARLA SANTANA PINHO

**MINHA RE) EXISTÊNCIA É VOZ!
Ensino de história e escrituras de mulheres negras:
Oficinas pedagógicas com o romance “Um defeito de cor”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado da Bahia.

Banca Examinadora

Dr(a). Cláudia Pons Cardoso (Orientadora) – UNEB, Salvador

Dr(a). Edinélia Maria Oliveira Souza, Professora Convidada – UNEB, Salvador

Dr(a). Larissa de Souza Reis, Professora Convidada – INSTITUTO IRIS, Salvador

Dr(a). Mille Caroline Rodrigues Fernandes, Professora Convidada,
PROMEBA/UNEB, Salvador

Data de Aprovação
05/12/2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu ayanfe omo (filho amado) Arthur, razão de toda minha alegria e força.

A minha eyin iyá (mãe querida) Virginia Maria, meu início, meio e recomeço,

A minha agbalagba ọlọgbọn (mais velha sábia) minha avó Dona Tide, pela presença e ensinamentos ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Nossa Senhora, as Yabás e a todos os orixás, pela força, sabedoria e cuidado ao longo desta caminhada.

Gratidão a minha orientadora Dra. Claudia Pons Cardoso que entre muitas coisas me ensinou com seu exemplo, que ser mulher negra e professora de história é coisa potente, que rigor acadêmico e afeto podem andar lado a lado, e que nossas ancestrais veem forjando a séculos estratégias de luta e resistência que hoje recebemos como legado.

As/Os colegas da turma do ProfHistória 2020 Rafael Santana, Adalbério Santos, Marina Maia, Gilma Souza, Joelma Maltez pela torcida, mesmo que a distância. As minhas amigas Barbara Nery e Eliene Santana, por me ouvir falar das dores e belezas da fazedura deste trabalho.

Um agradecimento especial a minha “malunga” Gleyka Teles que caminhou junto comigo, me animou e acreditou nesse trabalho até mesmo nos dias em que duvidei. Gratidão a Jamile Oliveira, amiga, historiadora e corretora deste trabalho.

As/Os estudantes das turmas de 3º ano de 2022 do Ensino Médio do Colégio Santo Antônio, que com paciência e carinho me ouviram falar inúmeras vezes da “tal dissertação”.

A toda equipe gestora do Colégio Estadual Georgina de Mello Erisman (CEGME) pelo acolhimento e carinho. Gratidão em especial a Fabiana Venas Moreira minha amiga de longa data, que abriu as portas da escola e ajudou a materializar esse sonho.

Agradeço as/os estudantes dos 2º e 3º anos do Georgina (CEGME) por terem aceito o convite, e por terem caminhado comigo, compartilhando momentos de aprendizagem, reflexão e emoção ao longo das oficinas.

Gratidão ao meu companheiro, Wigston dos Santos Luz, que apesar dos nossos embates, esteve ao meu lado em toda a trajetória.

Por último, um agradecimento singular as minhas Marias e ao meu menino. Maria Ribeiro (Dona Tide) minha avó, que lá do Orum acompanhou a feitura deste trabalho e tantas vezes se transformou em vento, soprando nos meus ouvidos palavras de força, brandura e esperança. A minha mãe Virginia Maria dos Santos de

Santana, por todos as falas e silêncios, pela comida que nutriu meu corpo e mente, pela sua incansável coragem e amor, por estar sempre ao meu lado e dentro de mim. Este texto é sobre nós!

E por fim ao meu filho Arthur, fruto meu e nascedouro de toda minha re) existência, o menino/esperança que tantas vezes me salvou de mim, e que me mostra todos os dias que é possível, necessário e urgente construir um mundo melhor.

As mulheres negras do passado e do presente, pelas lições de re) existência, amor e luta.

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

Vozes-mulheres (Conceição Evaristo)

RESUMO

PINHO, Deise K. Santana. **MINHA RE) EXISTÊNCIA É VOZ! Ensino de história e escrituras de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance ‘Um defeito de cor’**. 202f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

Encontrar uma voz é um ato de resistência. Apenas como sujeitas/sujeitos é que podemos falar, nos ensina Hooks (2019). Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na linha de Pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar” é um encontro de muitas vozes de mulheres negras. Este estudo teve por objetivo discutir e evidenciar as potencialidades do uso de textos literários de autoria feminina e negra no ensino e aprendizado da história de mulheres negras escravizadas no Brasil, no contexto escolar. Para isso, apostei na potência da “voz histórica” de uma personagem literária, a africana jeje Kehinde, protagonista e narradora do romance “Um defeito de cor” da escritora negra Ana Maria Gonçalves. A orientação teórica foi construída a partir dos fundamentos do pensamento feminista negro, com base nos referenciais de Angela Davis, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins e bell hooks. Ao considerar a escrita literária de mulheres negras como um exercício de escritura, Conceição Evaristo foi uma referência utilizada. Ademais, para cumprir o ensino de história da escravidão e considerar as experiências das pessoas escravizadas como um tema sensível e um passado vivo, Alberti, Pereira e Seffner, Pereira e Paim foram referenciais utilizados nas aulas de história da educação básica. O percurso metodológico foi construído com uma análise histórica em contínua comunicação com a Educação e o Ensino de História. Inicialmente, analisei o romance e sua protagonista à luz da base teórica acima mencionada. Em seguida, construí, apliquei e analisei um conjunto de quatro oficinas pedagógicas estruturadas a partir de recortes do romance. Cada oficina foi organizada em torno de eixos temáticos, a saber: nome próprio e identidade, auto imagem de mulheres negras, mundo do trabalho e maternidade. Foi aplicado às/aos estudantes de segundo e terceiro anos participantes da pesquisa, um questionário para delineamento do perfil do grupo, reconhecimento de ideias prévias sobre escravidão, bem como o reconhecimento das experiências das/dos adolescentes com a leitura de textos literários. As reflexões realizadas nesta pesquisa revelam a fecundidade do uso de textos literários para ensinar e aprender histórias de mulheres negras na escola, contribuindo para que múltiplas vozes possam falar e ser ouvidas. Com isso, torna possível caminhar na construção de uma educação antirracista e antissexista no currículo e práticas pedagógicas no ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de história. Mulheres negras. Escrituras. Literatura. Escravidão. Tema sensível /passado vivo.

ABSTRACT

PINHO, Deise K. Santana. **MY RE)EXISTENCE IS VOICE! Teaching history and writing to black women: Pedagogical workshops with the novel 'A color defect'**. 202f. Dissertation (Master in History Teaching) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

Finding a voice is an act of resistance, it is only as individuals that we can speak, bell hooks teaches us hooks (2019). This dissertation developed in the Stricto Sensu Graduate Program, Professional Master's Degree in History Teaching - ProfHistory, in the research line "Historical Knowledge in the School Space" is an encounter of many black women voices. This study aims to discuss and highlight the potentialities of using literary texts written by black women to teach and learn about the history of black enslaved women in Brazil in a school experience. To do so, I bet on the power of the 'historical voice' of a literary character, the African jeje Kehinde, the protagonist/narrator of the novel 'Um defeito de cor' written by the black writer Ana Maria Gonçalves. The theoretical orientation was built with the foundations of black feminist thought, especially the contributions of the thinkers, Angela Davis (2016), Grada Kilomba (2019), Lélia Gonzalez (1988, 2020), Patricia Hill Collins (2016) and bell hooks (2017, 2020). Also with the understanding of black women's literary writing as an exercise in writing living Conceição Evaristo (2005, 2020), and an approach to teaching the history of slavery and the experiences of enslaved people as a sensitive topic Alberti (2016) and a living past Pereira, Seffner, (2018) and Pereira, Paim (2018) in basic education history classes. The methodological path was built with a historical analysis in continuous communication with Education and History Teaching. Initially, I analyzed the novel and its protagonist in light of the aforementioned theoretical basis. Then, I built, applied, and analyzed a set of four pedagogical workshops structured around sections of the novel. Each workshop was organized around thematic axes: namely; self name and identity, self-image of black women, world of work, and maternity. A questionnaire was given to the 2nd and 3rd year students participating in the research in order to delineate the group's profile, to recognize their previous ideas about slavery, and to recognize the experiences of the adolescents with the reading of literary texts. The reflections made in this research reveal the fruitfulness of using literary texts to teach and learn black women's stories at school, contributing so that multiple voices can speak and be heard. And thus, it is possible to walk towards the construction of an anti-racist and anti-sexist education in the curriculum and pedagogical practices in history teaching.

Keywords: History teaching. Black women. Writing. Literature. Slavery. Sensitive topic/living past.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I - “VOZES-MULHERES” NEGRAS: CURRÍCULO, LITERATURA NEGRA DE AUTORIA FEMININA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	32
2.1 QUAIS VOZES PODEM FALAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA? .	35
2.2 COMO DUAS VIZINHAS, HISTÓRIA E LITERATURA: AFINIDADES E DISTANCIAMENTOS	44
2.2.1 Mulheres negras escravizadas na literatura brasileira: entre narrativas, representações e estereótipos.....	47
2.3 ERGUER A VOZ: QUANDO MULHERES NEGRAS FALAM, HISTÓRIAS OUTRAS SÃO ESCRITAS	51
2.4 AS ESCRIVIVÊNCIAS DE MARIA FIRMINA DOS REIS, CAROLINA MARIA DE JESUS, MARIA CONCEIÇÃO EVARISTO E ANA MARIA GONÇALVES RASURANDO A NARRATIVA HISTÓRICA	59
2.4.1 Literatura negra ou Afro-brasileira?	59
3 CAPÍTULO II - A LITERATURA COMO ESPELHO E ESPADA: UMA PERSONAGEM LITERÁRIA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.	73
3.1 KEHINDE “TENHO EM MIM MAIS DE MUITAS”: PERSPECTIVAS DA NOVA HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERSONAGEM LITERÁRIA	73
3.1.1 “Ser uma e não ser só”: protagonismo e agência histórica de mulheres negras escravizadas no século XIX – aproximações historiográficas	79
3.1.2 Situando a mulher negra nas tramas da sociedade escravista oitocentista	86
3.2 ESCRIVIVÊNCIAS E AMEFRICANIDADES ECOANDO NA FALA DE KEHINDE	91

3.3 AINDA SOBRE RE) CONHECER A POTÊNCIA DAS NOSSAS VOZES: PEDAGOGIA ENGAJADA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	99
4 CAPÍTULO III - PERMITA QUE EU FALE, E NÃO AS MINHAS CICATRIZES: AS OFICINAS NA ESCOLA	104
4.1 SENTIR- PENSAR E ESCREVER/VIVER: OFICINAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO ROMANCE UM DEFEITO DE COR.....	107
4.2 “O GEORGINA” E SUAS BELEZAS: O COLÉGIO ESTADUAL GEORGINA DE MELLO ERISMAN E AS/OS ESTUDANTES DAS TURMAS DE 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO.....	119
4.2.1 Uma pesquisa com as/os estudantes do Georgina.....	121
4.2.2 Apenas histórias de sofrimento e dor? Mapeando ideias prévias e imagens das/os estudantes sobre as experiências históricas das pessoas negras escravizadas	124
4.2.3 Leituras e literaturas na roda	129
4.3 PARA SEMEAR PALAVRAS DE AMOR E LUTA: UM RELATO REFLEXIVO DAS OFICINAS APLICADAS	132
4.3.1 Permita que eu fale e não as minhas cicatrizes: apresentação da proposta aos estudantes	133
4.3.2 Oficina 1 - Meu nome é...	136
4.3.3 Oficina 2 - Quando me olho no espelho	141
4.3.4 Oficina 3 - Pelo meu direito de trabalhar	147
4.3.5 Oficina 4 - “De Mãe”	153
4.3.6 Celebrando em roda.....	160
5 PARA (NÃO) CONCLUIR	166
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES	184
APÊNDICE A — Questionário (Google form) aplicado as/os estudantes.....	185
APÊNDICE B — Gráficos e respostas ao questionário	190

APÊNDICE C – Ficha de escrituragem final.....	204
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre **vivência**, me resumir à **sobrevivência**
É roubar um pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir.

AmarElo - Emicida 2019 (grifos meus).

Deixar de ser reduzida à sobrevivência, refletir sobre as próprias vivências apesar das cicatrizes, e então poder falar, encontrar uma voz. Os versos que abrem este trabalho são parte da canção “AmarElo”, do álbum de mesmo nome do homem negro e *rapper* Emicida, lançado em novembro de 2019. AmarElo¹ é uma construção musical-poética-fílmica que propõe uma releitura da canção “Sujeito de sorte”², de Belchior, costurada a versos cortantes entoados pelo *rapper* paulista e por duas artistas LGBTQIA+: Majur, pessoa trans não-binária e Pablio Vittar, homem *gay* andrógino. Este estudo é uma *escrevivência* de uma professora de história da educação básica e sua autoconstrução como mulher negra em esforço reflexivo sobre a própria prática docente, o ensinar e aprender sobre o processo de re) existências e luta pela liberdade de milhões de pessoas negras que foram escravizadas ao longo da história brasileira.

Neste trabalho disponho do conceito de *escrevivência* de três formas diferentes e complementares: 1) Como um caminho de escrita acadêmica inspirada pelas reflexões da professora Fernanda Felisberto (2020), bem como pelo exemplo e encorajamento da minha orientadora Cláudia Pons Cardoso de me colocar ao longo da escrita e das abordagens da historiadora negra Giovana Xavier (2019, 2022). 2) Como o entendimento do exercício de escrita literária insurgente de mulheres negras

¹ Para ver o clipe oficial Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar acessar: <https://youtu.be/PTDgP3BDPIU>.

² Lançada em 1976 durante a forte repressão instituída pelo governo da ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil.

(EVARISTO, 2005; 2020), e 3) Como experiência pedagógica de reflexão e escrita das suas próprias experiências pelas/os estudantes e professoras/es (MELO, 2020). Em “diálogo com textos feministas negros, trata-se de uma metodologia historiográfica de escrita, que ao se basear no uso do pronome *eu* contribui para o processo de construção do sujeito político intelectual negra no discurso historiográfico” (XAVIER, 2022, p. 7). Por isso, este texto é também um assenhoreamento da minha história e das/dos minhas/meus mais antigas/os, é sobre a urgência e a potência de conhecer e compreender as experiências das/dos que vieram antes de mim, e então ter uma voz, poder falar.

Antes de tecer o diálogo que proponho, permita-me localizar essa voz que vos fala. Sou Deise Karla Santana Pinho, 35 anos, filha única de Virginia, neta mais velha de Dona Tide (*in memoriam*), e mãe do Arthur de 6 anos e meio. Mulher negra de pele clara³ e cabelo crespo (sará, como dizia minha avó), feminista negra, cisgênero e heterossexual. Herdeira de uma linhagem de mulheres negras que ergueram as suas vidas e as vidas das/dos suas/seus, com muito trabalho e sorriso.

Fui a primeira da família a entrar na universidade, e a cursar a pós-graduação. O PROFHISTÓRIA se apresentou para mim como uma lanterna, um candeeiro em uma noite escura de desalento em que se encontrava minha vida profissional no último trimestre de 2019, mesmo momento de lançamento da canção AmarELO. Mas, deixei-me retroceder um pouco e desenrolar esse novelo de angústias, desejos e descobertas.

Desde cedo o espaço escolar se apresentou para mim de forma ambígua. Sempre gostei muito da escola, mas ainda nos primeiros anos do ensino fundamental por volta dos 7, 8 anos de idade, em uma escola particular de grande porte no centro da cidade de Feira de Santana, experimentei uma das facetas do racismo à brasileira⁴. Eu que não tenho tez escura compreendi via discriminação que não era/sou branca, e o cabelo se mostrou como a marca mais aparente da minha negritude⁵.

³ Sobre essa questão o texto *Negros de pele clara* de Sueli Carneiro traz uma importante discussão (CARNEIRO, 2016).

⁴ Sobre as particularidades do racismo no Brasil ver o texto: “Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo” (MUNANGA, 2010, p. 169-203). E para uma discussão mais aprofundada a obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (MUNANGA, 2019).

⁵ É claro que esta elaboração faço agora, e que não tinha consciência da violência que aquela experiência consistia.

Além de não branca, eu era uma criança acima do peso, que embora executasse bem as atividades escolares, com boas notas e desenvoltura nos momentos de apresentação em sala, não “servia” para representar a turma nos momentos festivos e comemorações, e por vezes era ridicularizada pelas/os colegas. Durante todo o ensino fundamental vivi um contínuo esforço para me “adequar”. Esse esforço passava necessariamente por tentar embranquecer, especialmente alisar o cabelo para quem sabe ser aceita no espaço escolar e na vida.

Iniciei o ensino médio com um “choque de realidade”, passei a estudar em escola pública, e ali fui apresentada a um mundo muito mais amplo e complexo do que julgava existir. Tinha colegas que moravam em distritos rurais e que precisavam acordar às 4:30, 5:00 horas da manhã para pegar o transporte escolar. Outras meninas eram empregadas domésticas que moravam nas casas de suas patroas. Muitas/os não tinham dinheiro para o lanche e não tomavam o café da manhã. Recordo meu estranhamento com a dinâmica escolar, pois a falta de professores para algumas disciplinas era constante, e as presenças ausentes de outros docentes muitas vezes era regra. Foi apenas um ano letivo, mas trouxe um turbilhão de aprendizagens que definitivamente mudaram o meu olhar sobre a realidade.

Finalizei o ensino médio em uma pequena escola privada, com outras tantas experiências dentro e fora da sala de aula. No decorrer do processo de escolarização, o silenciamento dos não brancos nas narrativas escolares sempre me incomodou. Eu pensava em questões do tipo: como seria o mundo se os negros tivessem escravizado os brancos? E porque os “índios” não lutaram para defender suas terras? É óbvio que eu não tinha consciência das lógicas e disputas políticas que se materializam nos currículos (SILVA, 2016), mas como estudante “engajada” que gostava de se envolver nas atividades e projetos escolares, era claro para mim que existia muito mais, além do que me era oferecido nas aulas de história e das outras disciplinas na escola.

Entrei na licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2005, com 17 anos. Ali, a história ainda se apresentava como uma narrativa universal e universalizante, apesar das incursões e descobertas no universo encantador e totalmente desconhecido da história da África, ao qual só fui apresentada no quinto semestre pelo generoso professor Juvenal de Carvalho. No final do terceiro semestre, com 19 anos, entrei em uma sala de aula na função de estagiária/professora de história. A partir de então, conciliei a graduação com o

trabalho, em seguidos estágios remunerados, na rede privada e pública, até me tornar professora substituta em regime especial de direito administrativo (REDA) da rede estadual de ensino, em 2009, na cidade de Santo Estevão a 45 km de Feira de Santana onde moro.

Trabalhei 3 anos⁶ como REDA no Colégio Polivalente de Santo Estêvão, prestei concurso para professora efetiva da Rede Pública de Educação, em 2011, concorrendo a uma vaga para a mesma região. Fui efetivada na vaga que ocupava como REDA no mesmo ano com 20 horas semanais. Nesta época mantinha um outro vínculo com uma escola privada na cidade de Santo Estevão. Em 2014, consegui enquadramento para assumir a carga horária de 40 horas semanais. Ainda nesse ano, entrei para o corpo docente de uma das maiores escolas da rede privada de Feira de Santana assumindo turmas do nono ano de história, primeiro e segundo anos de filosofia e sociologia. Nesse período tive a oportunidade de reencontrar, agora como colega, a inspiradora professora da graduação Mayra Paniago. Nem de longe poderia prever ou vislumbrar o que o futuro me reservava. A professora Mayra se desvinculou da escola para cursar o doutorado e me indicou para sua vaga como professora de História, nas turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Médio⁷, função que exerço até o presente momento.

Ao total foram seis anos indo e voltando diariamente na BR 116/Sul, entre os engarrafamentos constantes, inúmeros acidentes na estrada e o cansaço, companheiro de luta. Após cumprir o período de estágio probatório como servidora pública pedi remoção, e aos “45 do segundo tempo”, lá estava meu nome no Diário Oficial relocada para trabalhar em uma escola em Feira de Santana. Iniciei o ano de 2015 em uma escola ímpar: o Colégio Estadual Edith Mendes da Gama e Abreu. Uma escola pequena, aconchegante, e de educação em tempo integral! Cheia de belezas e problemas como todas as escolas públicas brasileiras, e ainda outros mais, que só as escolas do PROEI⁸ conhecem a cor e o sabor. Nesse mesmo ano engravidei do

⁶ As vivências e experiências que experimentei no Colégio Polivalente de Santo Estevão construíram muito do que sou hoje como professora, e a essa escola e as pessoas que lá conheci, alunos e colegas, sou imensamente grata.

⁷ No ano de 2022 estou apenas com as turmas de 3º ano, lecionando História e Atualidades.

⁸ Sobre a proposta pedagógica do Programa de Educação Integral da Rede Estadual do Estado da Bahia ver: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/programa-de-educacao-integral>

meu Arthur, e em meio ao turbilhão de ter o primeiro filho no auge da epidemia do Zika Vírus, aceitei a proposta desafiadora de me candidatar à vice gestão da escola.

Concorremos, e vencemos a eleição. De 2015 a 2018 tive minha carga horária dividida em 20 horas na gestão, 20 na sala de aula (além das turmas na rede privada), e ali pude experimentar outras formas de “ser” e “estar” na escola, fora dos horários convencionais, nos finais de semana, nos projetos pedagógicos, ações comunitárias, gincanas, feiras de cultura⁹ e almoços coletivos. Muitos desafios, valiosas amizades, significativas experiências e inúmeras alegrias foram sendo costuradas à minha trajetória e identidade como professora do/no “Edith”.

Entretanto, ao final de 2018, recebemos a desesperadora notícia de que a nossa escola seria desativada no bojo do processo de “requalificação” e reordenamento da rede escolar estadual em Feira de Santana. Foram meses de muita mobilização da gestão, corpo docente e comunidade escolar, nas mídias, redes sociais, manifestações para que a nossa escola não fosse fechada¹⁰, mas que infelizmente não puderam barrar os encaminhamentos autoritários da secretaria de educação do estado.

Janeiro de 2019 foi de muita peregrinação em busca de vaga, sem nenhuma resposta positiva. Uma semana antes da jornada pedagógica todas/os professoras/es das escolas que foram desativadas em 2018 foram convocadas/os para serem encaminhadas/os às novas vagas, muitíssimo diminutas, em virtude da grande quantidade de professores excedentes na rede. Tudo isso em meio a convocação, posse e nomeação dos novos concursados.

Nesse cenário surgiu a oportunidade de atuar como Articuladora do Tempo Integral, função similar à de coordenação pedagógica, numa escola que iria implantar o programa do Ensino Médio de Tempo Integral gradualmente a partir de 2019. Eu que estive na sala de aula desde o início da graduação, me vi sem uma sala de aula que pudesse chamar de minha. Foi um ano duro, de momentos difíceis e desgastantes, e muito embate, num esforço quase que solitário para implementar uma

⁹ Projeto Feira das Nações no Colégio Estadual Edith Mendes da Gama e Abreu desenvolvido no em setembro de 2017. Ver em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/183265/projeto-do-governo-do-estado-leva-cultura-e-arte-para-as-escolas.html?mobile=true>

¹⁰ Reportagens na imprensa feirense sobre a mobilização da comunidade escolar contra o fechamento da escola, ver em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/202467/pais-e-alunos-temem-possivel-fechamento-da-escola-estadual-edith-gama.html?mobile=true>

proposta ambiciosa como a Educação em Tempo Integral, em uma escola sem nenhuma estrutura física, financeira, material e de pessoal.

Foi nessa noite de lua escondida e sem estrelas, de muita angústia na minha vida profissional que me deparei com o edital do PROFHISTÓRIA 2020. E assim explico porque o chamei de candeeiro, lanterna, no início deste texto. Lembro-me que tamanha era minha angústia naquele contexto que cogitei não fazer a prova, para não correr o risco de ter mais uma perda e frustração. Fora o meu psicólogo que em uma de suas “cirúrgicas intervenções me perguntou”: Deise, o que você ganha se não tentar? Ao responder para mim mesma este questionamento me convenci que talvez ali estivesse uma porta para outros caminhos possíveis.

Veio então a alegria da aprovação, as idas e vindas nas datas de matrícula, a entrada no curso de mestrado e o início das aulas. Os primeiros contatos com as/os futuros colegas de turma e professoras/es, as primeiras aulas do mestrado... E então o que ninguém esperava: a pandemia da Covid 19. As notícias aterradoras da crescente crise sanitária mundial e brasileira, a execrável condução do (des) governo federal frente a gravidade da pandemia, a suspensão das aulas presenciais e a quarentena sem data para acabar. Passado o impacto inicial o ensino remoto foi iniciado na rede privada básica e nas universidades. Os ajustes e a reorganização da rotina para o trabalho e estudo em casa desencadearam um turbilhão de situações novas, inesperadas e por vezes angustiantes.

Para mim ficou nítido o quanto o espaço da sala de aula é importante, dotado de sensibilidades, permeado por experiências, valores e perspectivas de futuro. Não ver nem ouvir as/os estudantes me relembra o quanto a educação é feita de gente, e gente tem corpo e voz, que quando são caladas mutilam irremediavelmente o processo educativo. Atualmente, tenho carga horária de 40 horas na rede estadual da Bahia¹¹ e 8 horas na rede privada, trabalhando com turmas de ensino médio e fundamental II, ensinando história e outros componentes curriculares (filosofia, artes, atualidades e sociologia).

Ser professora em duas realidades tão desiguais, é ao mesmo tempo angustiante e desafiador. A experiência de ensinar em “dois universos” tão diferentes,

¹¹ No momento em que escrevo esse texto estou gozando da licença para curso de pós-graduação, assegurado pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de Maio de 2002 - Art. 61. *Importante dizer que esse direito só me foi assegurado pela via judicial.*

a rede pública e a rede privada, é um elemento importante nesta minha trajetória docente. A primeira realidade tem problemas básicos de estrutura física: salas quentes e escuras, goteiras, carência de materiais e espaços pedagógicos. Além de questões administrativas, como falta de funcionárias/os e de professoras/es. Outro ponto importante é a diversidade das/dos seus estudantes, seus conhecimentos, demandas socioeconômicas, singularidades culturais, projetos de futuro que dificilmente são articulados e/ou problematizados no currículo escolar.

Na rede privada, os problemas estruturais e materiais não se apresentam de tal forma, tem-se um público mais “homogêneo” quanto às origens sociais e projetos de futuro, como a expectativa em torno da aprovação nos vestibulares e no ENEM. Contudo, as tentativas de controle sobre o trabalho docente, por parte da administração da escola, das famílias e até mesmo das/os estudantes se colocam de forma mais veemente. A pandemia, e conseqüentemente, a adesão à modalidade de ensino remoto que diluiu as fronteiras entre a escola e a casa, instituiu a gravação das aulas, a extensão dos horários de trabalho e potencializou ainda mais a atmosfera de policiamento vivenciada por nós docentes.

No momento em que escrevo esta introdução o Brasil vive uma das conjunturas mais delicadas da sua história recente. Dois mil e vinte e dois é o ano do Bicentenário da Independência¹² do Brasil, de eleições presidenciais e da Copa do Mundo de Futebol. Ingredientes que quando considerados isoladamente já mobilizam paixões, representações culturais e usos políticos do passado. Como brasileiras/os, vivemos entre discursos de caráter golpista do presidente da república e a disseminação de uma narrativa maniqueísta, que tenta imprimir à disputa eleitoral uma interpretação de que se trata de uma “guerra santa”, um embate do “bem contra o mal”. Esses e outros aspectos pintam um quadro que demonstra o quão complexo é ser professora/o, sobretudo, ser professora de história na educação básica em tempos de negacionismo¹³.

¹² Para aprofundamento ver o artigo *Bicentenário da Independência* (ADORNO, 2022).

¹³ O movimento intitulado “escola sem Partido” é outro elemento de conflito no exercício da docência em história no Brasil contemporâneo, a atmosfera que vem se desenhando na educação básica a partir do aparecimento e desenvolvimento dos articuladores e defensores da ideia de que as/os professores em geral, e as/os professores de história em particular, são doutrinadores das ideologias de esquerda. Sobre essa discussão ver a entrevista com o professor Fernando Pena (2015, p. 294-301).

Desde o início da minha trajetória como professora de história, o tema da escravização de pessoas negras me interpelava, se apresentando como um grande incômodo, como um nó na garganta. Eu compreendia que se tratava de um conteúdo de importância fundamental no currículo de história, mas sobre o qual sentia um grande mal estar ao abordar com as/os estudantes. Talvez porque de alguma forma, conseguisse dimensionar a importância da discussão para a construção das identidades e subjetividades das/dos estudantes negras/os. Porém, não soubesse como trabalhar o tema em sala de aula sem “pesar a mão” em narrativas que por um lado evidenciavam a importância das pessoas negras escravizadas apenas como mão de obra¹⁴, e por outro enfatizavam as múltiplas violências e a desumanização da lógica escravista.

“O carrasco sempre mata duas vezes, a segunda pelo silêncio”, nos lembra o professor Kabengele Munanga (2007). Foi só quando descobri a outra face do projeto da modernidade europeia nas Américas, que comecei a compreender a razão do meu desconforto. A colonização/colonialidade impôs aos não brancos a exploração de seus corpos e saberes, e ao mesmo tempo operou e ainda opera um processo sistemático de subtração da humanidade, objetificação, silenciamento e apagamento das histórias de luta, resistência e produção de conhecimento dessas populações nas narrativas históricas oficiais. Nas palavras de Maldonado Torres, “a colonialidade sobrevive até hoje nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos [...]” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Como então ensinar e aprender sobre a história das pessoas negras, especialmente das mulheres negras escravizadas na diáspora, e ao mesmo tempo romper o silenciamento histórico imposto pela colonialidade? É no encontro da “convocação” de Emicida no AmarELO, ao entoar “Permita que eu fale e não as minhas cicatrizes”, com as vozes de uma autora e de uma personagem literária, ambas mulheres negras, que encontro um tom, um caminho e uma possibilidade de começar a desatar o nó que a colonialidade impunha e que me apertava a garganta.

¹⁴A exemplo de abordagens didáticas que apresentam a contribuição dos povos africanos ligadas unicamente a força de trabalho empregada em ciclos econômicos: ciclo do açúcar, ciclo do ouro e ciclo do café. Tal abordagem silencia o legado cultural, epistemológico, linguístico, histórico, social e estético da matriz civilizatória africana na sociedade brasileira.

Emicida nos interpela sobre silenciamento histórico e escravidão africana na canção AmarELO? De maneira explícita, certamente não. Mas aqui, é possível tecer essa interlocução ao propor uma reflexão e uma proposta didático pedagógica para educação básica que pode ser utilizada no 8º ano do ensino fundamental e/ou em uma das três séries do ensino médio. Essa proposta potente, que usa um texto literário, o romance *Um defeito de cor*¹⁵ (GONÇALVES, 2006), escrito por uma autora negra, a mineira Ana Maria Gonçalves e protagonizado por uma personagem mulher negra, a africana Jeje Kehinde, abre novos horizontes para pensar, escrever e ensinar a história.

Seguindo os passos de autoras negras brasileiras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Maria Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves compõe sua escrita e rasura a narrativa histórica brasileira oficial e suas representações, ao construir uma protagonista mulher negra complexa, humana, perspicaz e reflexiva, se afastando dos estereótipos de hipersexualidade e superforça atribuídos às mulheres negras.

Ao longo de mais de 900 páginas, a autora nos apresenta a saga pessoal de Kehinde, nascida no antigo reino do Daomé (atual Benin), que ainda criança foi sequestrada, escravizada e trazida para o Brasil. Costurando habilmente a complexa construção da identidade diaspórica¹⁶ da narradora/protagonista a processos e fatos¹⁷ importantes da história do Brasil, entremeados por episódios do cotidiano das pessoas negras “comuns” escravizadas e libertas no século XIX. Por causa deste caminho narrativo distinto, entendo que o enredo do romance tende a provocar nas/nos leitoras/es um deslocamento do olhar para o passado brasileiro, “um avesso do

¹⁵ A obra de Ana Maria Gonçalves ganhou o Prêmio Casa de las Américas, em 2007, e vendeu mais de 16 mil exemplares. A obra já é objeto de estudo de vários artigos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Letras e Crítica literária. Entre eles destaco: *Viver na fronteira: a consciência da intelectual diaspórica em Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves* (CÔRTEZ, 2010), *Maternidade negra em Um defeito de cor: história, corpo e nacionalismo como questões literárias* (SILVA, 2017).

¹⁶ Sobre isso, a já citada Cristiane Côrtes (2010) desenvolve importantes discussões.

¹⁷ Entre alguns eventos e fatos históricos contemplados na trama do romance posso citar: o processo de emancipação política do Brasil em 1822, a Revolta dos Malês de 1835 e a dura repressão as/os africanas/os livres e libertas/os no contexto pós revolta, a Revolta da Cemiterada em 1836, o golpe da maioria e a ascensão de D. Pedro II ao trono em 1840. Além de fatos episódicos, vários processos são mencionados e problematizados no texto como: os desdobramentos do fim do tráfico de escravizados em 1831 e os interesses dos ingleses, o comércio de “produtos de África”, como panos e objetos de rituais religiosos na cidade de Salvador e Rio de Janeiro, a formação de festas populares como a Lavagem do Senhor do Bonfim, a construção das religiões de matriz africana, ressignificadas no contexto da escravização e luta pela liberdade.

mesmo lugar”¹⁸, apresentando um ponto de vista outro que se materializa na voz/narrativa e nas reflexões de Kehinde.

Kehinde fala e assim “pessoaliza”, a partir do que estou chamando de voz histórica de uma personagem literária, as experiências históricas de milhares de mulheres negras escravizadas que (re)existiram, lutaram, ergueram suas vidas e das/dos suas/seus, apesar das múltiplas e sistemáticas cicatrizes forjadas pelas violências impostas pelo sistema escravista. Ao propor o uso desta narrativa em sala de aula tenho como objetivo suscitar reflexões sobre esse passado/presente que é a escravidão africana, de um lugar enunciativo outro daquele que historicamente contou a história oficial do Brasil.

Quando conheci Kehinde vários questionamentos emergiram, como: O que significa poder falar? Qual o poder de narrar a sua história e lançar um olhar de um lugar que fora historicamente silenciado? Quais as potencialidades desta narrativa literária para problematizar as representações coletivas brasileiras sobre o papel das mulheres negras no passado e no presente? Nesse sentido, a questão problema desta pesquisa pode ser assim apresentada: Como a “voz histórica” de Kehinde, protagonista do romance *Um defeito de cor*, uma mulher negra que narra a sua experiência como escravizada e liberta na sociedade escravista brasileira, pode colaborar para a ampliação do pensamento histórico, contribuindo para o combate ao racismo e fortalecimento das identidades raciais das/os estudantes na educação básica?

Como objetivo geral deste estudo, busco evidenciar o protagonismo histórico de mulheres negras brasileiras escravizadas “pessoalizadas” na “voz histórica” da personagem literária Kehinde, a fim de oportunizar a ampliação do pensamento histórico sobre as experiências de re)existências e luta pela liberdade de pessoas negras que foram escravizadas no Brasil. Essa abordagem contribui para o

¹⁸ Esta expressão é um trecho do samba-enredo “História para ninar gente grande” da Estação Primeira de Mangueira, campeã do carnaval de 2019. Neste desfile a escola propôs uma releitura do discurso histórico oficial brasileiro, problematizando processos e narrativas fundamentais como: “descoberta do Brasil em 1500”, a abolição da escravidão como um presente da princesa Isabel, o papel das pessoas que foram torturadas durante a ditadura civil-militar. O samba questiona também quem são as/os heroínas/heróis do povo brasileiro ao cantar “Tem sangue retinto pisado/Atrás do herói emoldurado/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato”. E faz uma bela e justa homenagem à vereadora negra carioca Marielle Franco, cruelmente assassinada juntamente com o seu motorista Anderson Gomes no dia 14 de março de 2018. Ainda hoje o crime segue sem elucidação. Para ver o clipe oficial do samba enredo, acessar: https://youtu.be/7SObzDOug_A.

fortalecimento da identidade racial das/os estudantes negras/os e combate ao racismo, pautando o cumprimento da Lei n. 10.639/03.

Como objetivos específicos procuro discutir as possibilidades do uso da literatura negra de autoria feminina como recurso/linguagem no ensino de história, articular gênero e raça no ensino de história da escravidão e luta pela liberdade no Brasil do século XIX. Por fim, o terceiro objetivo específico deste estudo é construir, aplicar e analisar um conjunto de quatro oficinas pedagógicas a partir da “pessoalização” da experiência histórica de mulheres negras escravizadas na “voz histórica” de Kehinde. Isso para contribuir com estratégias, reflexões e proposições pedagógicas no ensino de história, que auxiliem na desconstrução de estereótipos que desumanizam mulheres negras na atualidade.

Ao longo desta escrevivência outros escritos de mulheres negras entremeados as minhas experiências pessoais irão se apresentar. Aqui, compartilho e reflito sobre experiências pessoais por entender que essa estratégia discursiva e epistemológica elaborada por pensadoras feministas, em especial negras, me permite encontrar uma voz. Seguindo os passos de Grada Kilomba (2020), bell hooks (2020), Giovana Xavier (2019, 2022) e Conceição Evaristo (2005, 2020), chamo atenção para o fato de que:

[...] novas abordagens e formas de se relacionar com a história a partir da aproximação, em vez do distanciamento, entre um suposto sujeito neutro e um objeto estático, e da enunciação dos interesses de quem pesquisa. Uma história “contaminada pela condição de mulher negra” e que se dá por meio da narrativa na primeira pessoa como método para estudo das trajetórias pessoais, familiares e para o crescimento pessoal durante a formação acadêmica [...] **“escrita contaminada” pode ser pensada como uma “escrevivência historiográfica”** (XAVIER, 2022 p. 9, grifos meus).

Outro elemento que quero informar é que ao longo do texto sempre que possível irei flexionar o gênero das palavras para a forma feminina. Com isso quero chamar atenção para o fato de que o uso da língua nos silencia enquanto mulheres ao generalizar a forma masculina como plural e “universal”. É a feminista negra portuguesa Grada Kilomba que sublinhará um aspecto fundamental ao afirmar que: “é preciso enfatizar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade [...]” (KILOMBA, 2020, p. 14). Em um trabalho que objetiva contribuir para uma educação antirracista e antissexista,

elaborado por uma mulher negra, que reflete sobre a escrita literária e o protagonismo de sujeitas mulheres negras, utilizando o aporte teórico do pensamento feminista negro, me parece mais do que apropriado fazer uso da língua dessa forma.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas já produzidas com temáticas relacionadas a proposta que desenvolvo nesta dissertação, realizei uma busca no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA Nacional. Optei por me deter apenas a esse banco de dados, por entender que as pesquisas no âmbito dos mestrados profissionais têm maior proximidade metodológica e de intencionalidade aos meus objetivos de pesquisa, focados nos processos de ensino e aprendizagem de história no espaço escolar.

Uma primeira versão da busca foi feita no segundo semestre do ano de 2021, e para produção desta versão realizei uma atualização em julho/agosto de 2022, uma vez que a produção de conhecimento é constante. Utilizando as palavras chave: “literatura/fontes literárias” encontrei 20 trabalhos, já com os verbetes “mulher negra/mulheres negras” foram 12 documentos, e com o termo “escravidão”¹⁹ encontrei 33 trabalhos. Ao todo foram obtidas 65 dissertações, as quais li o resumo disponível na plataforma. Em seguida, selecionei os trabalhos que dialogam com esta pesquisa, que objetivam refletir e propor práticas para ensinar e aprender sobre a história das (re)existências e luta pela liberdade de pessoas negras que foram escravizadas no Brasil através de narrativas literárias.

O primeiro trabalho aqui mencionado será a dissertação da professora Lucilene Duarte Silva Viana (2016), intitulada *Fontes Literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história*. Neste trabalho, a professora-pesquisadora utiliza a literatura como fonte de produção de conhecimento histórico em sala de aula, e constrói uma sequência utilizando os livros *Urupês* e *Praga Velha* de Monteiro Lobato, elaborando e aplicando uma sequência didática com turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola da polícia militar. A autora faz uma consistente discussão teórica sobre a relação entre História e Literatura, apontando aproximações e “afastamentos” entre os dois campos de conhecimento, bem como sua interseção, na qual a *noção de narrativa* e a ideia de ficção, controlada pelo

¹⁹ Importante dizer que nem todos os 33 trabalhos que aparecem na pesquisa com o descritor “escravidão” estão diretamente focados na temática. Algumas pesquisas abordam as relações étnico raciais e o racismo de forma mais ampla, outros discutem uma determinada ferramenta, como *webquest* nas aulas de história, e usam o tema da escravidão como conteúdo substantivo.

método historiográfico, toma a centralidade no debate, a partir da interlocução com autores como Michel de Certeau (1982), Paul Ricoeur (2010) e Hayden White (2013)²⁰.

Aqui a *verossimilhança* é o “trunfo”, o “quê” a mais da linguagem literária, uma vez que através dela é possível acessar aspectos das subjetividades, das sociedades, dos grupos e indivíduos. Esse elemento revela as potencialidades do uso das fontes literárias para pesquisa histórica, seja no âmbito acadêmico ou escolar. Sobre o ensino de história, a autora utiliza as lentes teóricas da educação/literacia histórica de Peter Lee (2006) e da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen (2006/7). Nessa perspectiva, ensinar a ler o mundo historicamente é o objetivo central de aprender história no espaço escolar, e essa aprendizagem advém da narrativa histórica, na relação passado/presente, interpretação e orientação, o que ampliaria a consciência histórica do estudante.

A segunda pesquisa, *Ensino de História, cotidiano e Literatura: Escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis*, de Raul Carvalho (2016), discute a literatura como fonte histórica para pensar a história do cotidiano nos contos de Machado de Assis. O autor aponta todo percurso de reabilitação da fonte literária nos debates historiográficos, a partir da terceira geração da escola dos *Annales*, dos Marxistas Britânicos (THOMPSON, 1981) e das contribuições do conceito de experiência, vivenciado no cotidiano dos indivíduos comuns. Ademais, dialoga com a história vista de baixo e os aportes metodológicos da micro história italiana (LEVI, 1992; GINZBURG, 1976; 1989). História e Literatura, ambas são narrativas, embora de naturezas diferenciadas, sendo possível por exemplo, o uso da “forma literária” para construir a narrativa histórica.

Trazendo para o ensino de história, o autor aponta como a literatura pode ser utilizada de diversas formas: seja como disparador ou ponto de partida (SOLÉ; REIS; MACHADO, 2014, p. 7-34), como representação válida dialogando com textos historiográficos (ENGEL, 2007) e /ou para construção de conceitos históricos (RUIZ, 2003). A particularidade do uso da literatura em sala de aula estaria então, na

²⁰ Como evidenciei anteriormente, o caminho interpretativo desta pesquisa está amparado na concepção teórico-metodológica da escriturabilidade e num intenso e frutífero diálogo com conceitos do pensamento feminista negro. Ao pontuar as temáticas e escolhas teóricas-metodológicas das dissertações do ProfHistória aqui mencionadas, tenho por objetivo ressaltar quão diversas são as possibilidades de trabalho com textos literários para ensinar e aprender história na escola.

aproximação com a realidade historicamente situada, no estímulo à imaginação histórica adequada e no desenvolvimento da linguagem e empatia. Todos esses elementos são de grande importância no processo de ensinar e aprender história.

O professor Raul Carvalho, aponta para uma forma de ensinar história analisando o cotidiano do Brasil oitocentista, por meio dos recortes de escravidão e paternalismo e assim utiliza os contos de Machado de Assis como meio para alcançar este lugar. Para analisar a literatura machadiana, o pesquisador dialoga com autores como o historiador Sidney Chalhoub (2003) e o crítico literário Roberto Schwarz (2012). Esses estudiosos, entre divergências e aproximações, demonstram que os aspectos históricos podem ser acessados e compreendidos através da literatura.

Assim como as/os outras/as autoras/es, a professora Cristiane Oliveira (2018) delinea as discussões sobre História e Literatura, representações, fontes históricas e narrativas em sua dissertação que tem por título: *Contos da África Lusófona: Fontes Literárias para o Ensino de História*. Neste estudo, a autora debate as imagens e representações sobre a África dentro do currículo de história na educação básica, no qual ela identifica o olhar eurocêntrico e as abordagens estereotipadas, da *mama* África ou “o continente selvagem”, evidenciadas nas datas comemorativas como o 20 de novembro. A professora-pesquisadora, assinala as possibilidades do uso da literatura para o fortalecimento da implantação da Lei 10.639/03. Ela opta por trazer para sala de aula um recorte da África lusófona (Angola), construindo uma sequência didática em que propõe o ensino de história da África por meio dos contos angolanos do escritor e ativista pela independência angolana José Luandino Vieira.

Outro trabalho importante a ser mencionado nesta revisão é a dissertação do professor João Pedro Pereira Rocha (2020), intitulada *Literatura e ensino de História: racismo e cidadania no contexto de sala de aula*. Em seu estudo, o professor-pesquisador utiliza os romances “O mulato” e “O cortiço”, ambos escritos por Aluísio de Azevedo, para propor uma reflexão sobre as noções de racismo e cidadania no Brasil da segunda metade do século XIX. Inicialmente, traça uma análise sobre as aproximações entre os discursos literários historiográficos, e a renovação proposta pela escola dos *Annales*.

Para abordar diretamente seus temas de interesse, o autor utiliza o conceito de racismo enquanto uma realidade historicamente construída proposta por Carlos Moore, na obra *Racismo e Sociedade* (MOORE, 2017). No trabalho há também uma

ampla discussão em torno da aplicação da Lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais, articuladas ao debate sobre o ensino de história numa proposição antirracista.

Em “*Professora, e as mulheres nessa história toda?*” *Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de uma narrativa literária*, a professora-pesquisadora Daniela de Lima Soares (2021) conduz uma importante reflexão sobre a produção de conhecimento histórico e a invisibilidade das mulheres no discurso histórico. Para abordar a discussão, a autora utiliza uma fonte literária, o conto *Julgada por seus pares* da escritora estadunidense Susan Glaspell.

A partir da leitura e discussão do conto em sala de aula, e utilizando o referencial teórico do feminismo (PERROT, 2017) e o conceito de experiência, a professora-pesquisadora constrói uma sequência didática. A sequência objetiva a problematização da noção de sujeito universal, enquanto o homem branco heterossexual e ocidental, trazendo para o debate a ótica das mulheres enquanto sujeitas históricas e produtoras de conhecimento. Outro elemento importante a ser destacado aqui é o percurso metodológico utilizado pela autora na construção do seu trabalho. Sua metodologia se ancorou numa etnografia escolar orientada pela perspectiva feminista, lançando um olhar que muito contribui para uma educação antissexista.

Em relação à abordagem que envolve o ensino da história da escravidão de africanas/os e seus descendentes no Brasil, de forma a evidenciar as mulheres negras, o trabalho da professora Roberta Marcelino Veloso (2018) merece ser destacado, intitulado *Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no Ensino de História*. Nessa dissertação, a autora constrói, aplica e avalia uma proposta didática a partir da obra *Caetana diz não*, de Sandra Lauderdale Graham (2002). A professora Roberta faz a junção da análise da trajetória da escravizada Caetana com a linguagem dos quadrinhos, e no diálogo com os estudantes, explora o universo complexo da escravidão africana a partir da ótica das mulheres escravizadas.

Um trabalho que muito interessa as reflexões aqui propostas é a dissertação *Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de História da escravidão*, elaborada pela professora-pesquisadora Evelyn Lucena (2018). Na obra, a autora aponta uma possibilidade para

novas práticas no ensino de história, sobretudo para ensino da história da escravidão, como um campo de pesquisa que se localiza na fronteira entre a Educação e a História (MONTEIRO; PENNA, 2011) e que visa romper com discurso unilateral e eurocêntrico que Chimamanda Adichie chamou de “O perigo da história única” (2019).

A professora-pesquisadora constrói sua análise a partir de anúncios de fuga de mulheres escravizadas publicados no periódico *Diário do Rio de Janeiro* (1830 a 1832), nos quais ela encontra e nos apresenta quatro mulheres negras e reconstrói fragmentos de suas histórias: Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e quitandeira Monjolo. Partindo de conceitos centrais na nova historiografia da escravidão como “experiência” e “agência escrava”, a dissertação evidencia a urgência e as potencialidades de propostas pedagógicas no ensino de história que problematizem a ideia de que as pessoas escravizadas foram transformadas em coisas. Assim, Lucena evidencia “a constatação de que o escravo, enquanto escravo e apesar da escravidão, não deixou de ser um sujeito histórico como outro qualquer, definido e definindo-se como tal no bojo das relações sociais” (LARA, 1995, p. 50).

Seguindo este pressuposto, Evelyn Lucena aponta para alguns elementos importantes que circunscreve o que ela denomina de “campo de ensino de história da escravidão”, no qual localizo este trabalho. Evidencia a professora-pesquisadora:

Em primeiro lugar, acredito ser esta uma área de investigação do ensino e aprendizagem das experiências de pessoas escravizadas no Brasil. **Esses estudos abordam uma perspectiva que visa o reconhecimento de que indivíduos no cativeiro participaram efetivamente da história do país. Por isso, suas trajetórias e experiências precisam ocupar espaços do currículo da disciplina. [...] O conceito de agência escrava é o ponto nodal das temáticas do ensino de história da escravidão.** Entende-se que a humanidade de mulheres, homens e crianças não foi anulada com a escravização. Antes, existiram ações relevantes que constituem o nosso passado enquanto sociedade e que precisam fazer parte dos processos educativos (LUCENA, 2018, p. 18, grifos meus).

Dialogando com esses trabalhos algumas reflexões surgem²¹, tais como: Qual a importância do debate sobre a escravidão africana na escola pública, onde os

²¹ Como já mencionei acima, ao longo da pesquisa encontrei uma grande quantidade de trabalhos que de alguma forma dialogam com a minha proposta. Nesta revisão privilegiei aqueles que mais se aproximam da abordagem aqui construída. Entretanto, gostaria de destacar outras dissertações de grande valia e qualidade crítica e didática: “[...] *Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres*”: o protagonismo das mulheres Igbo na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria, 1960) (CASSIANO, 2020); *De Dandara a Firmina: O Ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado* (COSTA, 2020); *O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história* (CRESPO,

estudantes são majoritariamente negros, portanto, herdeiros conscientes ou inconscientes deste processo histórico? O que os estudantes sabem sobre este processo? Como se relacionam com esse “passado incômodo” inscrito em seus corpos? Como a “voz histórica” de uma personagem literária, Kehinde a protagonista do romance *Um defeito de cor*, uma mulher africana que narra a sua experiência como pessoa escravizada e liberta na sociedade escravista brasileira, pode contribuir para o fortalecimento das identidades raciais das/os estudantes negras/os na educação básica e combater ao racismo?

A base epistemológica que guia esta pesquisa é o pensamento feminista negro, especialmente as contribuições das pensadoras Angela Davis (2016), Grada Kilomba (2019), Lélia Gonzalez (1988) e Patrícia Hill Collins (2016). Dialogando com os estudos de Claudia Cardoso (2012, 2019), caminhos são abertos e a potência das “outras falas” do feminismo negro brasileiro emergem, forjando valiosos entendimentos sobre nossos conhecimentos e estratégias de resistência. Ouvindo a voz de Grada Kilomba (KILOMBA, 2019), entendo a necessidade de identificar os mecanismos de atuação da colonialidade e de forjar estratégias para estilhaçar a máscara do silenciamento. E também com o entendimento da escrita literária de mulheres negras como um exercício de escrevivência de Conceição Evaristo (2005, 2020).

É com bell hooks (2017; 2020; 2021) que compreendo a importância de encontrar uma voz como sujeita, e a urgência de construir formas de aprender e ensinar engajando corações e mentes, com uma dose generosa de amor, propósito e muita conversa. E ainda nesse sentido, pauto a construção das oficinas numa abordagem do ensino de história da escravidão e das experiências das pessoas escravizadas como um tema sensível (ALBERTI, 2016) e um passado vivo (PEREIRA; SEFFNE, 2018) (PEREIRA; PAIM, 2018) nas aulas de história da educação básica.

O percurso metodológico construído com uma análise histórica em contínua comunicação com a Educação e o Ensino de História, foi dividido em três movimentos. A primeira etapa apresenta uma natureza teórica e bibliográfica, na qual analiso o romance e sua protagonista à luz do referencial teórico acima mencionado, refletindo

2016); “De que cor eu sou?” *O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História* (MIRANDA, 2020); *A literatura de Carolina Maria de Jesus no ensino de história: uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo”* (1960) (SANTOS, 2020).

sobre como as particularidades da autoria feminina e negra na produção literária brasileira podem ser interpretadas e utilizadas no ensino de história. Também considero o contexto de produção da obra, as temáticas abordadas e a perspectiva de enunciação da personagem, buscando construir um diálogo com a historiografia.

A segunda etapa é destinada à produção de dados informativos para a construção do perfil do grupo de estudantes participantes da pesquisa. Estes dados são construídos através de um questionário (formulário *google*), e analisados a partir de um recorte interpretativo que visa delinear o perfil racial e de gênero do grupo, e também ideias prévias sobre a experiência de negras/os escravizadas/os no Brasil, e vivências com a leitura de textos literários.

O terceiro e último movimento consiste na elaboração, aplicação, e posteriormente descrição e análise das experiências vivenciadas na execução da solução mediadora de aprendizagem (SMA) que acompanha esta dissertação. A SMA é composta pelo caderno temático: “Minha Re) Existência é voz!” Ensino de História e Escrevivências de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance *Um defeito de cor*. Nele apresento os quatro roteiros das oficinas aplicadas neste estudo, sugestões de dinâmicas, atividades e leituras de aprofundamento para professoras/es de história.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, “*Vozes-mulheres*” negras: currículo, literatura negra de autoria feminina e ensino de história, discuto as potencialidades da escrita literária negra de autoria feminina como uma estratégia que visa pluralizar as vozes de sujeitas/os sociais historicamente silenciadas/os no currículo escolar, como tem sido as mulheres negras, visando a promoção e o fortalecimento de um ensino de história antirracista e antissexista na educação básica.

No segundo capítulo, “*A literatura como ESPELHO e ESPADA*”: Uma personagem literária como proposta pedagógica no ensino de história, proponho um percurso argumentativo que pensa um diálogo entre a nova historiografia da escravidão (REIS 1987; LARA, 1995; SOARES 1994, 1996, 2007). Traço a escrita de mulheres negras como uma escrevivência (EVARISTO, 2008, 2020) e a perspectiva feminista amefricana (GONZALEZ, 1988, 2020) para apresentar o que estou chamando aqui de “voz histórica” de uma personagem literária. Reflito também sobre como esta dicção pode potencializar o nosso trabalho como professoras/es de história

da educação básica a partir das reflexões e proposições da pedagogia engajada (hooks, 2017, 2020).

No terceiro e último capítulo, “*Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes*”: *as oficinas na escola*, apresento o caminho percorrido na construção da proposta de solução mediadora de aprendizagem (SMA). Ainda neste capítulo chamo para compor a nossa roda de história e escriturências de mulheres negras as/os estudantes do 2º e 3º anos do Colégio Estadual Georgina de Mello Erisman que comigo construíram esta pesquisa. O último movimento deste capítulo é um relato reflexivo das vivências compartilhadas ao longo da execução das oficinas na escola.

Em seguida, apresento nas considerações finais uma síntese das reflexões construídas ao longo desta caminhada de muita aprendizagem como mulher negra, filha, mãe e professora de história da educação básica. Não por fim, mas por hora, deixo você, pessoa que lê esta minha escriturência, com as palavras de uma outra mulher negra escritora que tem semeado em mim descobertas e reflexões valiosas, Ryane Leão:

Identidade²²

Foi uma mulher negra e escritora
de pele e alma como a minha
que me ensinou
sobre os vulcões e as rédeas e os freios
sobre os tumultos dentro do peito
**e sobre a importância de ser protagonista
nunca segundo plano**
se você encostar a mão entre os seios
vai sentir os rastros de nossas ancestrais.
**Somos continuidade
das que vieram antes de nós.**

²² Poema de Ryane Leão no livro *Tudo nela brilha e queima* da editora Planeta, publicado em 2017.

2 CAPÍTULO I - “VOZES-MULHERES” NEGRAS: CURRÍCULO, LITERATURA NEGRA DE AUTORIA FEMININA E ENSINO DE HISTÓRIA

Este trabalho investiga e reflete acerca da fecundidade do uso de textos literários de autoria negra e feminina no ensino da história de re)existências e luta pela liberdade de africanas(os) e suas/seus descendentes que foram escravizadas/os no Brasil. Nesse sentido, pretendo discutir e contribuir para o fortalecimento de uma educação antissexista e antirracista ao refletir e propor estratégias de ensino e aprendizagens históricas ancoradas nos olhares, nas experiências, vivências e lentes epistemológicas de mulheres negras. Para isso, inicio este percurso valendo-me da força ancestral, potência estética e herança histórica das palavras de uma de nós, Conceição Evaristo:

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Desse modo, é sobre “vozes-mulheres” negras. Sobre fala, escuta e diálogo. Sobre reverenciar as vozes das/os minhas/meus mais velhas/os e das/os

minhas/meus mais novas/os. Sobre ouvir e refletir com as falas das/os minhas/meus estudantes e colegas de docência, e dialogar com vozes de intelectuais feministas negras. E, em um movimento reflexivo contínuo forjar-me enquanto mulher negra, mãe, filha, esposa e professora de história da educação básica, reconhecendo e assenhoreando-me da minha própria voz. Mas, o que significa ter uma voz? Quem pode falar e narrar a sua história? Quem autoriza? Quando uso o termo voz estou pensando como bell hooks²³ quando afirma que:

[...] encontrar uma voz é um ato de resistência. Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma auto transformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. **Apenas como sujeitos é que nós podemos falar.** Como objetos permanecemos sem voz – e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros (HOOKS, 2019, p. 45, grifos meus).

Todas as pessoas são sujeitas sociais e históricas, entretanto, as dinâmicas de opressão produzidas pelas relações de poder encontram nos marcadores de exclusão como raça, gênero e classe, as bases para a produção e reprodução das desigualdades, nas quais nem todas/os podem falar e ser ouvidas/os. É neste sentido que ter uma voz diz respeito ao processo de enunciar a si mesma/o (indivíduo ou grupo), e ser ouvida/o tendo sua fala legitimada socialmente, sendo reconhecida como uma pessoa que detém uma humanidade completa.

Historicamente alguns grupos sociais têm mais “voz” do que outros: homens mais do que mulheres, brancos mais do que negros, ricos mais do que pobres, europeus e estadunidenses mais que sul-americanas/os, africanas/os e asiáticas/os. Por isso, as relações sociais sobre as quais processos de subalternização foram/são construídas sempre implicam em silenciamentos. Desta forma, objetificação e silenciamento são duas faces de uma mesma moeda à lógica da modernidade/colonialidade. Esta por sua vez, tem em seu âmago a sistemática desumanização dos “outros”, engendrando relações sociais nas quais tais sujeitas/os são continuamente colocadas/os em posições de subalternidade. Sendo assim,

²³ bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Outra justificativa para a grafia do nome da autora em letras minúsculas está na afirmação da mesma que pretende dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

silenciar está diretamente ligado ao movimento de dizer o outro, tornando-o objeto na relação, seres sem voz própria.

Nesta perspectiva, este capítulo objetiva discutir as possibilidades do uso da literatura negra de autoria feminina como recurso/linguagem no ensino de história na educação básica, refletindo acerca de suas potencialidades para o cumprimento da Lei 10.639/03. Esta literatura será abordada através do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (ano), e de sua personagem/narradora/protagonista, a africana jeje Kehinde, vislumbrando uma abordagem didático-pedagógica sobre a escravidão e as lutas pela liberdade de africanas/os, na qual a voz e a experiência das mulheres negras escravizadas na diáspora será o lugar de enunciação.

Para tanto, num primeiro momento, faço uma reflexão acerca das disputas de narrativas históricas, poder e identidade na escola, com o objetivo de identificar e compreender quais são as vozes que emergem e são legitimadas dentro do currículo escolar. Em seguida, aponto alguns elementos da relação entre História e Literatura, uma vez que esse é o nosso tema de pesquisa, buscando perceber as aproximações e distanciamentos entre essas diferentes construções narrativas. Ainda neste campo, outro aspecto abordado será um olhar para as construções, representações e estereótipos sobre mulheres negras escravizadas no discurso literário brasileiro oitocentista.

Aqui, estou entendendo a literatura negra de autoria feminina como um espaço que produz uma dicção singular, do qual emerge um discurso que representa as mulheres negras como sujeitas, enquanto escritoras e protagonistas de suas histórias. Neste sentido, o diálogo com as ideias das intelectuais negras Angela Davis, Patrícia Hill Collins e Grada Kilomba, referências do pensamento feminista negro, será o aporte teórico que me ajuda a refletir sobre um conhecimento elaborado por mulheres negras, sobre mulheres negras e para mulheres negras.

Seguindo esse percurso, exploro como as construções literárias de escritoras negras como Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina de Jesus, Maria Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves constituem atos de insurgência contra os múltiplos silenciamentos historicamente impostos pela colonialidade. Este entendimento deriva de uma reflexão a partir do conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo (2005, 2020), ao evidenciar que a escrita das autoras negras foi/é permeada por experiências vivenciadas, enquanto sujeitas mulheres e negras, na sociedade brasileira. Uma vez

que, “[...] as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 6).

Pensar sobre como essas “vozes-mulheres” negras, construídas no discurso literário, podem emergir com uma estratégia potente para uma educação antirracista e antissexista no ensino de história na educação básica é o eixo suleador deste trabalho. A voz de Kehinde, ao narrar a sua história em primeira pessoa, será a guia nesta caminhada de re) existências, lutas, sorrisos, trabalho, dores e belezas de muitas mulheres negras cujo os “passos vêm de longe”²⁴.

2.1 QUAIS VOZES PODEM FALAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

“Escola é feita de gente, gente que trabalha, estuda, se conhece e se estima”, nos lembra Paulo Freire. Sendo feita de gente, a escola é um espaço social de relações complexas²⁵, atravessadas por hierarquias de poder e saber, onde as/os sujeitas/os coexistem. Estudantes, professoras/es, funcionárias/os, responsáveis, gestoras/es se relacionam e se constroem como gente no dia a dia, e essa dinâmica escolar é orientada pelo currículo.

O que crianças e adolescentes devem aprender? Como e quando esses saberes devem ser ensinados? Que tipo de cidadã/cidadão se quer formar? Com esses questionamentos, Tomaz Tadeu da Silva evidencia uma questão fundamental no debate sobre os currículos escolares: o ato de selecionar conteúdos é um exercício de poder, uma ação que objetiva conformar racionalidades e subjetividades, isto porque, o conhecimento nos torna quem nós somos “o currículo é um documento de identidade” (SILVA, 2016, p. 15). Adentrando na discussão, o autor sinaliza para as múltiplas dimensões que engendram o currículo, entre elas destaco aqui: as relações de saber/poder, identidade/alteridade e o entendimento do currículo como artefato moldado pelas relações de gênero, raça e classe.

²⁴ Esta expressão foi cunhada por Fernanda Carneiro no texto “Nossos passos vêm de longe” (CARNEIRO, 2000) e disseminada por Jurema Werneck em sua importantíssima reflexão sobre a experiências das mulheres negras na diáspora (WERNECK, 2010). Ver *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (WERNECK; WHITE, 2000).

²⁵ Quando saliento a dimensão relacional e intersubjetiva do espaço escolar não estou minorando sua materialidade, nem sua dimensão enquanto instituição social que possui sua própria historicidade, funções e objetivos como aparelho reprodutor de desigualdades e disciplinador dos corpos no mundo contemporâneo.

Nos currículos escolares, uma voz se coloca como enunciadora de uma “universalidade totalizante”, pautada nos paradigmas iluministas. No entanto, esta enunciação oculta as relações de poder e o exercício de subalternização dos “outros”, denominados como “os diferentes.” O sujeito do conhecimento/eu enunciador do/no discurso escolar se esconde atrás da monumentalidade de uma suposta “humanidade-síntese”, que segue um curso evolutivo na história. Quem é este “eu” que pode falar? Qual o sujeito social que se coloca como “eu anunciador” porta voz da humanidade, que enuncia e legitima os conhecimentos que devem ser ensinados/aprendidos ao longo do processo de escolarização? A dupla de sociólogos Angela Figueiredo e Ramon Grosfoguel me ajuda a refletir sobre esta questão quando afirmam que;

O ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia. Na filosofia e nas ciências ocidentais o sujeito que fala está quase sempre encoberto; a localização do sujeito que enuncia está sempre desconectada da localização epistêmica. **Por meio dessa desconexão entre a localização do sujeito nas relações de poder e a localização epistêmica, a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universal que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder** (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007. p. 38, grifos meus).

Quando buscamos refletir e compreender as razões e formas de atuação da desconexão apontada acima, nos aproximamos da perspectiva teórica decolonial que permite a emergência de “um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, [...] que se apresenta com um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1). Neste sentido, é preciso entender as lógicas engendradas pela colonialidade, a saber: colonialidades do poder, do ser e do saber. Apoiada nos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade²⁶, explica Larissa Costard:

A colonialidade do poder se inscreve na esfera já citada do controle de todos os âmbitos da existência humana. Ela inventa e introduz a classificação da

²⁶ O grupo Modernidade/Colonialidade é um “grupo de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas de conhecimento, vem sendo lido e estudado no Brasil e dialogando com diversas pesquisas, principalmente na área de educação. São os chamados intelectuais decoloniais, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norteamericana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros” (OLIVEIRA, 2004, p. 1).

população do planeta em termos de raça (uma ficção), reposicionando relações de superioridade e inferioridade estabelecidas através da dominação: redimensiona o que é a humanidade em termos raciais, desumanizando parte dela (das identidades geoculturais e sociais inventadas e periféricas), o que o grupo entende como colonialidade do ser (ontológica). Essa produção não é apenas uma classificação racial, mas um fenômeno abarcador de toda experiência social no sistema de poder da colonialidade capitalista, uma vez que contribui, inclusive, para que as populações inferiormente racializadas sejam distintamente inseridas e exploradas no sistema mundial (por exemplo, o trabalho assalariado capitalista é resguardado ao branco europeu, enquanto aos africanos e indígenas, “menos humanos”, a exploração servil ou escravista é padrão recorrente). A racialização no projeto colonialidade implica em um processo de representação de si e do outro, ou seja, na produção de conhecimentos, e produz, como irmã gêmea da colonialidade ontológica, a colonialidade do saber, a epistemológica (COSTARD, 2018, p.165-166).

Nesta estrutura, uma suposta razão universal enunciada a partir da Europa construiu um tipo de episteme que representa o homem “europeu como o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. Assim, “[...] conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu (OLIVEIRA, 2004, p. 2)”. Diferentes são os corpos subalternizados, os negros, os indígenas, as mulheres, a população LGBTQIA+²⁷, os não cristãos. Em suma, diferentes são os “outros” colocados, por relações de poder, em oposição aquele autorizado a falar. Desta forma, o paradigma científico, que aparta irremediavelmente sujeito e objeto, racionalidade e afeto, natureza e humanidade, cognição e desejo é, pois, uma perspectiva branca, masculina, eurocentrada e heteronormativa da construção do conhecimento, que apesar de se apresentar como neutra e universal, em verdade não o é.

O discurso histórico, bem como das outras ciências, se apresenta neste emaranhado complexo de saber e poder. Quando pensamos no ensino de história, no currículo e nas práticas no espaço escolar, alguns questionamentos se apresentam: O que é História? Como este conhecimento é produzido? Por que estudá-la na escola? Nascida no século XIX, tanto em seu formato acadêmico-científico, quanto em sua forma escolar, a ciência histórica tem em suas origens por principal objetivo a construção do Estado-Nação (GUIMARÃES, 1988). Portanto, em sua gênese o ensino

²⁷ A sigla LGBTQIA+ engloba pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais e mais, e seu significado é dividido em duas partes. A primeira parte, LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo, ou seja, suas preferências sexuais. A segunda, TQIA +, diz respeito à identidade gênero, isto é, como o indivíduo se reconhece.

de história ligava-se a uma formação pautada na noção de cidadania liberal burguesa que deveria ser fomentada, quando não inculcada nos indivíduos desde a mais tenra idade.

O cultivo da noção de dever cívico, o reconhecimento dos símbolos e de uma determinada identidade nacional é alvo deste ensino de história escolar, afirma Luiz Fernando Cerri (2011). No Brasil, o desafio da formação do Estado Nacional e consequentemente do seu corpo de cidadãos, foi marcado pela ambiguidade de ser uma nação que nascia sob a égide da escravidão e subalternização das populações negras e indígenas, e de suas/seus descendentes. Este aspecto carregou as marcas dos estereótipos e silenciamentos impostos a estas/estes sujeitas/os que foram então designados como brasileiras/os, mas não cidadãs/os²⁸.

A partir desta ótica positivista, a verdade histórica adviria do conhecimento das biografias dos “grandes homens”, heróis da nação, dos documentos oficiais, batalhas épicas, disputas e acordos políticos. Uma narrativa construída e enunciada por vozes masculinas brancas de caráter elitista e patriarcal que buscava reproduzir nos trópicos os padrões europeus. Neste contexto, um questionamento se apresenta: como as narrativas curriculares expressam tais relações racistas e sexistas? Explica Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo corporifica e produz as relações de gênero. [...] E sem dúvida, [...], um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. **O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais** (SILVA, 2016, p. 77, 101-102, grifos meus).

Dito de outra forma, as relações de poder que atravessam e se materializam no currículo, ditam quem tem ou não autorização para falar e ser ouvido/a. Como reflete a epistemologia dominante, o currículo é masculino, eurocentrado, heteronormativo e branco, e tende a desvalorizar e/ou marginalizar experiências históricas e sociais de todas/os as/os “outras/os”. O “que” e “como” se ensina sobre a

²⁸ Para aprofundamento dessa discussão ver o artigo: “Entre “índios bravos” e “selvagens da África”: os debates sobre a população nacional e a cidadania na Assembleia Constituinte de 1823” (SEIXLACK, 2011). Disponível em: snh2011.anpuh.org. Acesso em 20/10/2021 às 03.15.

identidade de um país e do seu povo dentro da escola, é uma elaboração discursiva sobre quem fomos, somos, queremos e/ou podemos ser como sociedade.

Nesse sentido, quais histórias das mulheres têm sido contadas nos currículos escolares? Melhor dizendo, quais histórias das mulheres negras têm sido contadas nas aulas de história? Conforme Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi:

Gênero tem sido o termo utilizado para teorizar a diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens [...] não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la. E a escola e o ensino da história têm sido historicamente um lugar de demarcação sexual de ocultação das diferenças (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 299).

Falar de mulheres, melhor dizendo falar de mulheres negras, não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de marginalização e silenciamento. De acordo com Joana Pedro “[...] a disciplina História não era apenas o registro, e sim a forma como os sexos se organizavam e dividiam tarefas e funções através do tempo”. Portanto essa disciplina “nunca é neutra, e quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero” (PEDRO, 2005, p. 87). Neste debate a compreensão de como a lógica modernidade/colonialidade engendrou as relações de gênero na América é fundamental. Maria Lugones, filósofa argentina, nos apresenta a definição do sistema colonial de gênero. Explica Claudia Pons Cardoso:

[...] o resultado do projeto colonial europeu, que impôs uma série de distinções dicotômicas e hierárquicas sobre os colonizados a serviço do homem branco ocidental. Entre elas a **divisão entre humano e não humano**, sua classificação primária, seguida pela invenção de gênero, que carrega em sua constituição a supremacia do homem branco europeu detentor de direitos sobre as mulheres de seu próprio grupo, a mulher branca europeia, percebida como companheira e reprodutora da raça e do capital, ela também humana e, por último, **a divisão homem e mulher**, constituindo a marca do humano e da civilização (Lugones 2008, 2011). Esse sistema construiu o gênero e as relações de gênero hegemônicas, isto é, organizou de fato e direito, somente, as vidas de mulheres e homens brancos, burgueses e heterossexuais. **As pessoas colonizadas se transformaram em machos e fêmeas, sendo assim, a “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma fêmea colonizada é uma mulher”. E todas as violências e violações a que estarão submetidas se orientam por esta premissa** (Lugones 2011, 106) (CARDOSO, 2014, p. 47).

Claudia Cardoso recorrendo a Maria Lugones aponta a chave interpretativa que me ajuda a compreender a questão. As mulheres, em especial as mulheres negras, tem sido apagadas e silenciadas do/no currículo escolar porque a lógica colonial racista e sexista que organiza a realidade assim o constrói. Mulheres negras não são consideradas sequer humanas quando representadas pela ótica dos sujeitos que detêm o poder e impõe sua perspectiva de mundo. O entendimento deste mecanismo (poder/conhecimento/identidade/currículo/voz), permite a compreensão dos porquês dos apagamentos e silenciamentos das experiências históricas de mulheres²⁹, negros/as, povos indígenas e população LGBTQIA+ nos currículos escolares. É, pois, o engendramento da lógica colonial, racista, machista e patriarcal que inferioriza, subalterniza e desautoriza as vozes de todas/os aquelas/aqueles denominadas/os como “outras/os”.

Ao evidenciar os pertencimentos de gênero e raça das/dos sujeitas/os produtoras/es do conhecimento, o movimento feminista, em especial o feminismo negro e decolonial, aponta a inexistência da neutralidade científica, pois todo olhar/conhecimento/sujeito é marcado e socialmente situado. O discurso que atribui o status de cientificidade, neutralidade e universalidade apenas ao conhecimento produzido pelos sujeitos masculinos brancos ocidentais, silenciando e objetificando

²⁹ Compartilho aqui uma experiência pessoal. Ainda no primeiro semestre no ProfHistória, por orientação das professoras de Teoria da História reli o texto *Apologia da História, ou, O ofício do Historiador* do historiador francês Marc Bloch (2001). Tal movimento abriu muitas janelas de pensamento sobre a história como campo de conhecimento, e também sobre o meu fazer docente como professora de história da educação básica. Contudo, quero evidenciar aqui o incômodo que me assolou ao ler as reflexões de Bloch, construídas imperiosamente como uma fala masculina. Ruminei alguns dias essa voz em minha cabeça. Reconheço as valiosas contribuições da obra do autor para a construção e consolidação da ciência histórica, e também, percebo os limites de sua fala dentro do contexto de produção da obra, escrita enquanto ele estava escondido da perseguição nazista durante a II Guerra Mundial. Contudo, quero sublinhar o que este meu incômodo parece descortinar; a ideia naturalizada e materializada tanto no uso da linguagem, quanto na construção da narrativa histórica e historiográfica que apenas “os homens” constituem-se como sujeitos históricos. Nessa perspectiva, são vozes masculinas e brancas que fizeram/fazem, narram e escrevem a história. E nós mulheres, melhor dizendo, nós mulheres negras, qual o nosso espaço neste discurso? Lélia Gonzalez diria: “Cumé que a gente fica?” A dimensão condicionante da estrutura social que opera a séculos no silenciamento, objetificação e apagamento das narrativas femininas emergiu e me incomodou. Entre muitas reflexões importantes, Mach Bloch nos lembra que “a história é filha do seu tempo”, a caminhada feita durante a construção deste trabalho me fez compreender que temos direito as nossas vozes e que não aceitamos mais uma história que quer nos silenciar. Nossas histórias serão contadas, e por nós mesmas. As reflexões construídas a partir da leitura da tese de doutorado de Claudia Pons Cardoso (2012), intitulada *Otras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*, e também do texto *História Intelectual de Mulheres Negras: um novo “território existencial” historiográfico* (2022), foram fundamentais na construção da perspectiva que trilho neste trabalho.

todos os “outros”, especialmente as mulheres negras, como nos assegura Grada Kilomba (2020), está amplamente arraigada no currículo escolar brasileiro.

Adentrando nesse debate, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2017) escrevem o artigo *Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos*, no qual analisam as disputas e conflitos em torno da construção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)³⁰. Para a dupla de pesquisadores a formação inicial dos professores de história permanece ancorada numa estrutura curricular quadripartite de cânone eurocêntrico, e esta mesma lógica é reproduzida nos livros didáticos utilizados na maioria das escolas brasileiras. Tal processo retroalimenta narrativas de bases racistas, sexistas e excludentes na educação brasileira, que produzem e reproduzem estereótipos. Silva e Meireles alertam que:

A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista. Essas características modelam a realidade brasileira vivida por professores e alunos, em um cotidiano contemporâneo fortemente marcado pela violência, pela desigualdade e suas nefastas consequências. Preconceitos também são aprendidos na escola, que reproduz a estrutura da sociedade na qual está inserida. Embora não devesse ocorrer, dificilmente um acadêmico que se forma em História com uma matriz curricular eurocêntrica reproduzirá em suas aulas algo diferente daquilo que lhe foi ensinado como o correto. A sociedade brasileira é racista, mas não se enxerga dessa forma e tampouco aceita que o tema seja tratado como um grave problema a ser definitivamente superado (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 10-11, grifos meus).

Outro estudo que me ajuda a refletir sobre tais questões, é a dissertação de mestrado de Caroline Miranda, na qual analisa livros didáticos de história destinados a turmas de 8º ano do ensino fundamental II, aprovados nos PNLD's³¹ entre os anos

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Para mais informações ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

³¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. Para aprofundamento acessar: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>.

de 2001 a 2017. Sua intencionalidade foi mapear as imagens e representações das mulheres negras em tais obras, e também refletir sobre a relação que suas alunas negras estabeleciam com tais representações. Afirma a professora/pesquisadora:

[...] é possível perceber que a sujeita histórica “mulher negra” segue sendo tratada de forma periférica na literatura didática, algo que, segundo Sueli Carneiro, além de demonstrar um machismo que silencia a mulher negra, por ser mulher, em nossa sociedade, “podemos atribuir isto a conspiração de silêncio que envolve o tema racismo em nossa sociedade e a cumplicidade que todos partilhamos em relação ao mito da democracia racial e tudo que ele esconde” (CARNEIRO, 2018, p. 168). Atuam sobre a mulher negra estruturas de poder e dominação ligadas à raça, classe, sexualidade e gênero, por exemplo, que fazem com que a mesma seja sub-representada em muitos aspectos da sociedade, que reverberam no seu acesso à educação, saúde, moradia, emprego (CARNEIRO, 2019b), **e algo que vemos refletido também na representação das mulheres negras nos livros didáticos de história** (MIRANDA, 2020, p. 100-101, grifos meus).

Quando afirma que o currículo é um texto étnico racial e um artefato cultural moldado pelas relações de gênero, Tomaz Tadeu da Silva expõe um elemento central, a relação intrínseca entre as disputas de poder e a formação das identidades nos espaços escolares. Silva e Meirelles (2017) e Caroline Miranda (2020), por sua vez, localizam como essas narrativas racistas e machistas se colocam e se atualizam na realidade educacional brasileira quando evidenciam os embates em torno da BNCC e dos livros didáticos de história que mantêm as feições machistas, eurocêntricas, racistas e excludentes.

Apontam as/os autoras/es para o fato de que, se o currículo escolar é um instrumento/espço educativo que tem por principal objetivo formar pessoas para uma sociedade mais justa e democrática, a construção curricular brasileira não possibilita que a maior parte das/dos estudantes (negros e indígenas) possam ter orgulho das trajetórias dos seus ancestrais, e amplia, ao invés de combater, o racismo, sexismo e os diversos preconceitos que estruturam a sociedade brasileira.

A Lei 10.639/03³², que instituiu o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, é fruto da luta histórica do movimento negro conquistada numa conjuntura de transformações sociais e políticas da sociedade brasileira. A

³² Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

publicação, em 2004, das diretrizes curriculares para educação étnico-racial aprofunda as discussões e destaca a necessidade e urgência de repactuar as relações entre os grupos étnico/raciais que compõem a população brasileira, evidenciando o papel central que tem a escola neste processo. Como podemos observar neste trecho:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. **Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime** (BRASIL, 2004, p. 14, grifos meus).

Como professoras/es de História da educação básica é preciso repensar nosso olhar e nossas escolhas no exercício do nosso ofício. Muitos estudos evidenciam que o que temos “é um currículo racialmente enviesado, no qual a identidade branca é a referência invisível de toda a dimensão étnico-racial [...]”. Esses currículos são permeados e atravessados por uma dimensão colonial “um currículo enviesado em termos de gênero. O texto curricular é colonizado também no sentido da colonialidade do gênero” (COSTARD 2018, p. 173-174).

Ter voz e poder falar é um ato de duplo movimento, no qual por um lado são forjadas subjetividades, e por outro se efetivam os enfrentamentos com a realidade social. Esse processo de autoconhecimento social passa pelo espaço escolar, e pelo currículo estruturado a partir de relações de poder e disputas de narrativas delas provenientes. Em alguma medida, o racismo e o sexismo (bem como a heteronormatividade) se constroem e são construídos nas vivências pautadas nos currículos escolares, e por isso mesmo também podem e devem ser interpelados, questionados e desconstruídos.

Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal (RIBEIRO, 2017, p. 70). É com o propósito de que outras vozes possam falar e ser ouvidas na escola básica, que entendo a potência educativa de narrativas literárias escritas e protagonizadas por mulheres negras, para aprender e ensinar histórias outras do Brasil.

2.2 COMO DUAS VIZINHAS, HISTÓRIA E LITERATURA: AFINIDADES E DISTANCIAMENTOS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 18).

Narrativas sobre eventos, processos e/ou pessoas reais ou existentes apenas no universo fabulado estão a todo momento permeando nossas experiências como seres humanos, desde a primeira infância. Em todas as culturas o ato de fabular, contar, ouvir e registrar histórias constitui um instrumento de humanização. Por isso, histórias importam! Elas podem espoliar ou empoderar a imagem de um povo, nos lembra a potente escrita e presença de Chimamanda Adichie. E, entre outros formatos possíveis, as histórias podem se apresentar como narrativas literárias e narrativas históricas.

É neste sentido, que gosto da proposta de Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi, quando afirmam que história e literatura são como duas vizinhas; “compartilham elementos de construção, têm vista para horizontes próximos, trocam informações e confidências, preocupam-se com problemas parecidos, e se visitam regularmente. Mas, claro, como toda relação e vizinhança, existem dificuldades” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 13). Sobre os elementos compartilhados pode-se afirmar que a forma narrativa é o aspecto mais importante, e narrar é sobretudo estabelecer relações com o tempo, jogar com as temporalidades, visitar e/ou reinventar o passado assente num tempo presente, que ambiciona futuros individuais e coletivos. História e Literatura são feitas de uma substância semelhante: a prática cultural

universal de mulheres e homens de construir narrativas (escritas ou não), a fim de organizar suas experiências no mundo. Nos alerta Sandra Pesavento:

Clio se aproxima de Calíope, sem com ela se confundir. História e literatura correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral: os homens, desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música. [...] Para enfrentar esta aproximação entre estas formas de conhecimento ou discursos sobre o mundo, é preciso assumir, em uma primeira instância, posturas epistemológicas que diluam fronteiras e que, em parte, relativizem a dualidade verdade/ficção, ou a suposta oposição real/não-real, ciência ou arte. [...] Assim, literatura e história são narrativas que tem o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda uma outra versão, ou ainda para ultrapassá-lo. Como narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam (PESAVENTO, 2006, p. 2-3).

Feitas da mesma matéria, discurso narrativo, mas com objetivos e compromissos radicalmente distintos, História e Literatura se assemelham, mas não se confundem. Retomando a metáfora de Pinto e Turazzi, História e Literatura, são duas vizinhas que moram na mesma rua, mas cada uma tem a sua própria casa. A escrita historiográfica carece indispensavelmente do testemunho da realidade passada, segue um procedimento metodológico no qual a/o historiadora/o só pode falar interrogando e interpretando os rastros humanos enquanto fontes históricas, a fim de elaborar um discurso que aspira entrever o real acontecido.

Não uma única verdade total e incontestável, mas uma narrativa possível diante de uma investigação sistemática, minuciosa e revisada pelos pares. E mesmo quando conjectura, e faz suposições para preencher as lacunas deixadas pela documentação a/o historiadora/o tem em seu horizonte o compromisso com a interpretação de um passado que existiu em alguma instância e deixou vestígios materiais e/ou imateriais que se apresentam no presente.

A escrita literária por sua vez explora as múltiplas possibilidades de recriação da realidade. As/os escritoras/es quando compõe suas obras (ficções históricas ou não) o fazem sem o compromisso de “dizer o real”, a fabulação, a imaginação é o seu lugar referente. Quem lê um texto literário vai para esse encontro com as personagens e suas sagas, peripécias e dramas particulares e coletivos tendo antes assinado esse pacto bilateral com as/os escritoras/es. Quem escreve não precisa “provar” o que diz, e quem lê não procura “a verdade”.

Contudo, é importante sublinhar que a/o sujeita/o que escreve é um ser de seu tempo e interpreta e recria o mundo a partir do seu lugar social de gênero, raça, classe, geração, espacialidades, paradigmas epistemológicos, influências estéticas, entre outros aspectos. Por ser artefato cultural fabricado a partir do lugar de quem escreve, o texto literário estará inevitavelmente imbricado de sensibilidades, experiências, valores sociais, apreensões e interpretações da sociedade da qual faz parte.

O que pensar então quando essas vizinhas sentam para conversar? Melhor dizendo... O que acontece quando a História convida a Literatura para “um dedo de prosa”? Quando surgem, no século XIX, a História buscando cientificidade e a Literatura (especialmente o gênero romance), pleiteando lugar de elemento basilar das identidades nacionais em formação, elas se afastam diametralmente, e a questão da ficcionalização aparece como linha demarcadora destas fronteiras, um muro maciço entre as duas vizinhas. O discurso histórico deveria constituir-se a partir de provas incontestáveis, encontradas nos documentos escritos oficiais, e contar uma verdade sobre o passado. Já a literatura, provida de ampla liberdade e conhecedora das estratégias discursivas, deveria mesmo fabular sobre a realidade presente ou passada, ainda que algumas correntes literárias típicas dos oitocentos buscassem uma certa objetividade, a exemplo do realismo.

Foi só na segunda metade do século XX que aconteceu uma reaproximação. Diferentes escolas historiográficas, por caminhos igualmente distintos, recuperaram a função narrativa da História ao evidenciar o fato de que o ato de narrar, este constitutivo da escrita da História e da escrita literária, é essencialmente um exercício reflexivo e interpretativo³³. Seja como uma fonte histórica, que possui características particulares ligadas ao domínio das experiências e sensibilidades individuais e

³³ Reproduzo a síntese de Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi: “Nos últimos anos do século XX, propostas muito diferentes entre si, como as da Nova História Social inglesa (Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, por exemplo) da Nova História francesa (autores como Jacques Le Goff ou Georges Duby), da História Cultural norte-americana (Hayden White, Dominick LaCapra), da Microhistória italiana (Carlo Ginzburg, Giovanni Levi) e da Filosofia da História alemã (Reinhart Koselleck), destacaram o fato de que narrar não é simplesmente informar sobre um episódio, mas, ao contrário, implica vários procedimentos que tornam o processo narrativo obrigatoriamente reflexivo e interpretativo. Trouxeram, assim, a narrativa e a questão da interpretação de volta ao centro das representações históricas, e com ela a discussão sobre o caráter semelhante ou distinto entre a narrativa histórica e outras narrativas, dentre as quais se destaca a literária, dada a já mencionada semelhança de origem que guarda com a história” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 84).

coletivas, ou por compartilhar a forma narrativa em sua complexidade, História e Literatura vivem num fluxo de dança e contradança³⁴.

Historiadoras/es leem e interpretam textos literários e procuram neles nuances das experiências humanas inacessíveis por outras fontes. Ficcionistas por sua vez olham para o passado histórico e vislumbram boas “histórias” que merecem ser contadas, personagens e situações que poderiam ter acontecido, num contexto historicamente localizado. Como nos ensina Nicolau Sevcenko (1986), enquanto a Historiografia procura o ser das estruturas sociais, a Literatura fornece uma expectativa do vir a ser. Aqui o foco está em pensar como mulheres negras têm sido representadas no discurso literário, tendo o século XIX como referência temporal das vivências das personagens, como explorarei no item a seguir.

2.2.1 Mulheres negras escravizadas na literatura brasileira: entre narrativas, representações e estereótipos

A literatura brasileira da segunda metade do século XIX, um produto da construção do estado-nação nascente pós emancipação política em 1822, serviu como instrumento de construção das bases de uma determinada nacionalidade brasileira. As elites nacionais articularam-se a fim de construir uma identidade nacional, enquanto comunidade de origem e destino, evidenciando os sujeitos históricos e sociais que deveriam ser lembrados e outros que deveriam ser esquecidos. Na prosa, a representação de uma mestiçagem que nasce do relacionamento entre uma mulher/terra/índia com o um herói/civilizador/português, do qual nasce um menino mestiço, é o brasileiro síntese do nacional (PESSANHA, 2013, p. 285). Sobre o negro nada é dito durante algum tempo, talvez porque não fosse possível idealizar a relação escravista em pleno auge do tráfico ilegal e expansão numérica da escravidão de africanas/os no centro sul.

Será no decurso e nas disputas em torno da causa abolicionista que o “negro” começará a figurar como personagem e como sujeito de autoria na literatura brasileira,

³⁴ Para ver um importante estudo que aborda as aproximações, entrecruzamentos e afastamentos entre o discurso historiográfico e o discurso literário, e também o uso da literatura como fonte histórica o artigo *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura* traz uma importante discussão (PESAVENTO, 2003, p. 31-45).

apesar das sistemáticas políticas de silenciamento. Nesse ponto, apresento as reflexões da historiadora negra Giovana Xavier (2012) acessadas no estudo *Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”: a mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX* para contribuir com esta discussão, uma vez que este trabalho se propõe a revisitar o mesmo contexto histórico, o século XIX, e personagens mulheres negras escravizadas.

Xavier inicia o texto com uma frase de impacto: “o corpo da mulher negra é um objeto a ser dissecado” (XAVIER, 2012, p. 67). A partir das narrativas de viajantes, médicos, juristas e policiais, em anúncios de compra e venda, o corpo da mulher negra, e os estereótipos em torno deste, foram sendo construídos. Em sua análise a autora evidencia o lugar da literatura como lócus privilegiado para a “dissecação deste corpo”.

Nesse sentido, o corpo da mulher negra é tido como um espaço cujas principais características são o “primitivismo” e a “corrupção”. Esses traços “anormais” levariam ao caráter “duvidoso” “próprio” das mulheres negras. Tal pensamento moldou a formulação de estereótipos que desenharam a figura da mulher negra como um ser “nocivo” à nação brasileira em construção. A autora nos apresenta algumas tipologias de personagens literárias mulheres negras escravizadas, são elas: “a crioula feia”, “a bela mulata”, “a escrava fiel”, “a preta resignada”, “a mucama sapeca” e a “mestiça virtuosa”. A partir dessas categorias, Giovana Xavier nos fornece um belo passeio pela literatura do século XIX, evidenciando personagens negras escravizadas do panteão literário oitocentista.

A primeira delas é Mariana, de um conto publicado no jornal das famílias escrito por Machado de Assis. A “gentil mulatinha” comete suicídio após compreender que sua relação com o senhorzinho seria impossível, mesmo sendo ela criada como “da casa”. Em torno desse enredo estão as discussões sobre a propriedade, liberdade e paternalismo após a lei do ventre livre. Ainda na denominação de escrava resignada conhecemos, a “mulata velha” Joana, da peça *Mãe*, de José de Alencar. Aqui a escrava é mãe do seu senhor, mas se transveste de cativa fiel, que mesmo após ser vendida pelo próprio filho permanece resignada em “seu lugar” de subalterna.

Ainda como “escrava resignada” encontramos Josefa, do romance *A viúva Simões* de Júlia Lopes de Almeida. A caracterização animalesca da personagem escravizada é ainda mais latente, representada pelo perfil de “cão de guarda” da sua

dona. Mariana, Joana e Josefa constituem exemplos dessas “criaturas de bom coração”, mas de condição sub humana, uma vez que os traços animais são considerados essência da herança genética africana e/ou da degenerescência provocada pelo meio em que viviam.

Um segundo perfil apresentado é o das escravas traidoras, as “ervas daninhas”. É importante ressaltar que o trabalho doméstico, desempenhado pelas mulheres negras durante o século XIX, seja no meio urbano ou rural, foi fundamental dentro da estrutura da sociedade brasileira. Neste contexto, essas mulheres e crianças aparecem representadas como agentes da corrupção moral das famílias da classe senhorial. São personagens como Lucinda, do romance *As vítimas algozes* que “corrompe” a inocente Cândida, ou Simplicia escrava que chantageia a viúva Simões, e ainda Rosa, a rival da escrava Isaura. São exemplos apresentados por Xavier como personificações desse estereótipo, construído pelos autores/as do século XIX sobre as mulheres negras, no qual as mulatas/mestiças aparecem como aquelas que levam as mulheres brancas para o “mal caminho”.

Em seguida Giovana Xavier traça uma discussão sobre a personagem Bertoleza do romance *O cortiço* de Aluísio de Azevedo. Segundo Xavier:

[...] Apresentada por Aluísio de Azevedo como parva e submissa, a personagem descrita como uma “preta fedorenta” representa o ícone máximo da animalização da mulher escrava na literatura brasileira. Sua ingenuidade é tamanha que João Romão consegue engambelá-la com uma falsa carta de alforria, tornando-se assim seu segundo amásio. A falsa liberta é retratada pelo escritor como trabalhadora braçal nata, devido ao seu comportamento resignado e subserviente somado à sua feiura e ao seu mau cheiro [...] (XAVIER, 2012, p. 74).

Ao longo da trama Bertoleza é destratada inúmeras vezes por João Romão, português com quem tem um relacionamento. Este homem, após desfrutar de seu corpo e de seu trabalho, arma uma grande transação para que ela seja pega como escravizada fugitiva. Todavia, a mulher não aceita passivamente a condição na qual é colocada. Bertoleza reivindica seu lugar de sujeita, mulher e trabalhadora preferindo tirar sua própria vida com um último ato de afirmação de seu protagonismo e humanidade.

Prosseguindo a análise, outra categoria é apresentada pela autora, as “mulatas” e “mestiças”. A primeira delas é Rita Baiana, “a rainha das mulatas”, também

do romance *O cortiço* de Aluísio de Azevedo. “Da cor do pecado”, “peito de canela”, “afrodisíaca”, “serpente”, nessas representações literárias a mulata é aquela mulher que utiliza seu corpo como arma fatal de sedução. Sempre descritas em sinestesia, é *com* e *por* elas, que os homens, especialmente brancos, se perdem. É importante assinalar que ainda aqui a mulher negra é uma figura animalizada. Sendo representada, ora como “burro de carga para o trabalho”, a exemplo de Bertoleza, ora como “serpente traiçoeira” que enfeitiça os homens com sua sexualidade extremada, como Rita Baiana. Aqui as relações entre gênero, raça/cor, sexualidade e comportamento são intrinsecamente costuradas para que essas mulheres negras diversas, tenham acoplados aos seus corpos os estereótipos associados a imoralidade e corrupção.

Chegamos então a uma das personagens mais conhecidas do imaginário social brasileiro, Isaura que é a protagonista do romance de Bernardo Guimarães, escrito no contexto das acirradas lutas sociais em torno da questão abolicionista³⁵. Apesar de usados como equivalentes, os termos “mestiça” e “mulata” se distinguem quando aplicados às personagens literárias: Isaura quase branca, virtuosa, educada e de bom caráter, é mestiça e encarna o símbolo da vitória do projeto de branqueamento da nascente nação brasileira. Rita baiana, ao contrário, é uma mulata feiticeira, mulher libertina e ardilosa. Ambas, porém, possuem a característica nociva que tem origem nas suas ascendências africanas, a hipersexualidade e o poder de atração que seus corpos exercem sobre os homens.

Nestas obras literárias, conclui Giovana Xavier, as mulheres negras são descritas como seres inferiores governados por “emoções primitivas”; a fidelidade

³⁵ O livro “A escrava Isaura” do romancista e poeta mineiro Bernardo Guimarães tem sua primeira publicação em 1875 no Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil. Uma reflexão pertinente é pensar sobre o lugar que esse romance e principalmente suas reconstruções em formato de telenovela exerceram e ainda exercem sobre o imaginário brasileiro sobre escravidão de mulheres e homens africanos na história do Brasil. Arrisco dizer que a maior parte das/os brasileiras/os com mais de 25 anos conhecem em alguma medida esta narrativa. A primeira versão da novela *A Escrava Isaura* foi exibida entre os anos de 1976/77 em plena ditadura civil-militar no Brasil, o drama da escrava branca que vive sob a ameaças e o sofrimento impostos pelos castigos e investidas sexuais do seu senhor, o vilão Leôncio, arrebatou o coração do público brasileiro, com altos níveis de audiência. Reprisada cinco vezes após a primeira exibição, e exportada para mais de 80 países sendo sucesso de público em grande parte dos mesmos. É reeditada em 2005 pela TV Record. A escrava Isaura é uma narrativa que coloca uma mulher branca no centro de um olhar para o passado do país que recebeu a maior parte das/os africanas/os escravizadas/os das Américas. Isso diz muito sobre as relações raciais no Brasil, sobre o nosso tipo particular de racismo estrutural que constitui um indício das relações complexas que costuram mestiçagem, branqueamento e identidade nacional.

quase canina das escravas velhas, a feiura, mal cheiro e enorme capacidade de trabalho das quitadeiras, as mucamas invejosas incapazes de sentimentos elevados e as mulatas despudoradas que estão sempre dispostas ao deleite do outro. A historiadora nos mobiliza a pensar como essas narrativas moldaram o olhar sobre nossos corpos como mulheres negras brasileiras, convidando-nos à percepção de como estes entendimentos ainda reverberam na contemporaneidade.

Quando enunciadas pelo outro no discurso literário, as personagens femininas negras escravizadas são objetificadas, estereotipadas e tem sua humanidade sistematicamente subtraída. Tendo em vista este postulado, um importante questionamento se apresenta: Que falares emergem quando mulheres negras tomam posse da escrita e passam a se auto representar num jogo enunciativo no qual se tornam sujeita de autoria? De onde vêm e como interpretam a realidade as “vozes mulheres” negras? Sigo agora em busca de lentes epistemológicas do pensamento feminista negro que me permitem refletir sobre qual o tipo de representação das mulheres negras emerge, quando nós mulheres negras somos as sujeitas da enunciação.

2.3 ERGUER A VOZ: QUANDO MULHERES NEGRAS FALAM, HISTÓRIAS OUTRAS SÃO ESCRITAS

Em terras do Brasil, eles tanto deveriam usar os nomes novos, de brancos, como louvar os deuses dos brancos, o que eu me negava a aceitar, pois tinha ouvido os conselhos da minha avó. [...] O homem que tinha acabado de me comprar sentou-se ao lado de uma mesa que servia de escritório em um dos cantos do armazém, onde ele e um dos empregados trataram da assinatura dos títulos de compra e venda. Os dois pretos que o acompanhavam já sabiam o que fazer e logo nos amarraram, eu, a cozinheira e o pescador, e nos levaram para perto da mesa, onde quiseram saber os nossos nomes, os nomes de branco que tínhamos recebido em África ou na Ilha dos Frades. O do pescador era Afrânio, e então passou a se chamar Afrânio Gama, e a cozinheira ficou sendo Maria das Graças Gama. Quando eu disse que me chamava Kehinde, o nosso dono pareceu ficar bravo, e um dos empregados perguntou novamente, em iorubá, que nome tinham me dado no batismo. (...) O que sabia iorubá disse para eu falar o meu nome direito porque não havia nenhuma Kehinde, e eu não poderia ter sido batizada com este nome africano, devia ter um outro, um nome cristão. Foi só então que me lembrei da fuga do navio antes da chegada do padre, quando eu deveria ter sido batizada, mas não quis que soubessem dessa história. A Tanisha tinha me contado o nome dado a ela, Luísa, e foi esse que adotei. **Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considereei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nana, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por**

ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto (GONÇALVES, 2020, p. 63, 72-73, grifos meus).

Kehinde ergue a voz, reivindicando o direito ao seu nome e tudo que ele significa: ancestralidade, religiosidade, a sua própria história e dos seus. Ela pula no mar e foge do batismo, ritual simbólico que objetivava apagar as subjetividades das pessoas escravizadas, resistindo tenazmente à desumanização imposta pela lógica escravagista e pela colonialidade. E, embora tenha adotado o “nome de branco” de Luísa, quando lhe pareceu oportuno, para as coisas mais importantes – a sua religiosidade e ancestralidade, “o sagrado”, e para si mesma, “o secreto” – ela afirma que foi sempre Kehinde. Nesse movimento, nossa protagonista/narradora nos apresenta poeticamente uma ação/posicionamento que ousa fraturar a máscara do silenciamento da qual nos fala Grada Kilomba.

A máscara de flandres foi um dos instrumentos de tortura utilizados no processo de escravização de milhões de africanas/os e suas/seus descendentes nas Américas. Ela consistia num fragmento de metal composto de ferro e aço, utilizado para tapar a boca da pessoa negra escravizada, a fim de impedir que a/o mulher/homem pudesse comer frutos, ingerir bebida alcoólica, comer terra (para cometer suicídio e fugir da escravidão) e acima de tudo, impedir que as pessoas negras escravizadas pudessem falar. Afirma Grada Kilomba;

[...] sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. **Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de mudez e silenciamento das/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?** (KILOMBA, 2019, p. 33, grifos meus).

Escravizar é sobretudo a tentativa de transformar seres humanos em coisas, imprimindo nestas pessoas o estigma de humanidade incompleta, arrancando das pessoas o que as faz gente, a consciência de sua finitude e potencial criativo ante ao mundo. Embora em todos os “lugares e épocas a escravidão seja facilmente reconhecida como o regime mais eficiente e feroz de arregimentar, conservar e explorar trabalho, tendo por fundamento o direito de um ser humano ser proprietário de outro [...] ela se mostra distinta no espaço, e no tempo” (SILVA, 2018, p. 17-18),

afirma Alberto da Costa e Silva, no prefácio do *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*.

Nas Américas, e em especial no Brasil, ela foi uma realidade multifacetada e (quase) onipresente. Fomos o último país a abolir o sistema escravista, e o território que mais recebeu africanas e africanos “saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território [...] estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil” (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 21). No processo de escravização e subalternização das milhares de pessoas africanas, o apagamento e silenciamento das histórias de luta e resistência é um recurso fundamental da lógica da colonialidade, como explica Elisa Larkin Nascimento:

A noção comum de racismo como um fenômeno relativo apenas à cor da pele escamoteia sua natureza mais profunda, que reside na tentativa de desarticular um grupo humano por meio da negação de sua própria existência e de sua personalidade coletiva. **Reduzir o africano e seus descendentes à condição de "negros", identificados apenas pela epiderme, retira deles o referencial histórico e cultural próprio. Assim sua própria condição humana é roubada.** (NASCIMENTO, 2012, p. 30)

Perdurando por mais de três séculos e meio, naturalizada e amplamente arraigada na lógica cotidiana, a escravização de africanas/africanos e suas/seus descendentes é o processo sócio-histórico fundante e estruturante da sociedade brasileira. Na contramão das narrativas históricas que reduzem africanas/os a condição de negras/os, a extensa produção historiográfica³⁶ sobre a escravidão nos permite afirmar que os milhares de homens e mulheres escravizadas/os que para cá foram trazidos através do tráfico transatlântico, adivinham de diferentes e complexas sociedades africanas³⁷.

E mais, que apesar da condição de superexploração a que estavam submetidas/os estas/estes sujeitas/os construíram esse país com suas agências, força de trabalho, histórias, línguas, conhecimentos, tecnologias, saberes, cosmologias, religiosidades, para ficar em alguns exemplos. Nesse contexto, se faz

³⁶ No próximo capítulo evidencio os principais aspectos da produção historiográfica denominada como “nova historiografia da escravidão”.

³⁷ Para aproximação com a discussão ver SCHWARCZ, Lilia Moritz; DOS SANTOS GOMES, Flávio (Ed.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Editora Companhia das Letras, 2018. Especialmente os verbetes: ÁFRICA, NÚMEROS DO TRÁFICO ATLÂNTICO Luiz Felipe de Alencastro; AFRICANOS CENTRAIS Robert W. Slenes; AFRICANOS OCIDENTAIS Luis Nicolau Parés.

importante evidenciar que ao longo desta pesquisa que busca contribuir para uma educação antirracista, três marcos afro civilizatórios serão empregados, são eles: a matriz bantu³⁸, a matriz yorubá³⁹ e a simbologia dos adinkras⁴⁰, especialmente o ideograma Sankofa, dos povos akan.

O entendimento do complexo processo de racialização, subalternização, silenciamento simbólico/epistemológico, e escravização dos corpos não-brancos na modernidade/colonialidade, atravessados por gênero, é o ponto crucial das perspectivas epistemológicas elaboradas pelas intelectuais feministas negras Angela Davis e Patrícia Hill Collins. Isto porque, é fundamental assinalar que “homens e mulheres escravizados experienciavam o sistema a partir de lugares distintos, sendo submetidos a diferentes níveis de opressão” (MACHADO, 2018, p. 335).

Em *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis nos dá pistas para compreendermos o lugar enunciativo das experiências das mulheres negras na diáspora: a centralidade do trabalho produtivo das mulheres escravizadas na lógica escravista. Sendo

³⁸ Segundo Nei Lopes “Banto”, “banta”, “bantos”, “bantas” – ou sem flexões – “bantu” –, forma que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravizados no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc.(...) : O termo português “banto” designa o amplo grupo de línguas e dialetos negro-africanos falados na África central, centro-ocidental, austral e em parte da África oriental,(...) Os povos que falam línguas bantas são chamados “bantos”, e tudo que diga respeito a eles é “banto” (o mundo banto, as culturas bantas), chegando-se mesmo a conceituações como as de uma arte contemporânea e uma medicina tradicional banta. (LOPES, 2014 p.180-1).

³⁹ Explica Nei Lopes; “Povo da África ocidental. Os iorubás, que constituem um dos três maiores grupos étnicos da República Federal da Nigéria, vivem no Oeste do país, espalhando-se pelos territórios de Benin e do Togo e, no Sudoeste, até a cidade de Lagos. Com a vinda maciça de iorubanos para o Brasil, do fim do século XVIII aos primeiros anos da centúria seguinte, a língua desse povo se transformou numa espécie de língua geral dos africanos na Bahia, o que também se deu com seus costumes, que passaram a gozar de franca hegemonia. Esses fatos, aliados, posteriormente, ao trabalho de reorganização das comunidades jejes-nagôs empreendido principalmente por Mãe Aninha*, na Bahia e no Rio de Janeiro, fizeram que os iorubás se tornassem o vetor mais visível no processo civilizatório da Diáspora Africana no Brasil.” (LOPES, 2014, p.664-5).

⁴⁰ Explica Elisa Larkin Nascimento: “O ideograma sankofa pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan chamado adinkra. Cada ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. Segundo o professor E. Ablade Glover, da Universidade de Gana em Kumasi, capital do povo asante, em texto publicado pelo Centro Nacional de Cultura (gentilmente fornecido pela Embaixada da República de Gana no Brasil), o **ideograma sankofa** significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás. Aprender do passado, construir sobre suas fundações: “Em outras palavras, significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana” (Glover, 1969). Adinkra significa “adeus: Tradicionalmente, os adinkra aparecem estampados com tinta vegetal em tecido de algodão que as pessoas usam em ocasiões fúnebres ou homenagens. O adinkra constitui uma arte nacional de Gana. São mais de oitenta símbolos e cada um traz um conteúdo epistemológico simbólico. Conforme o texto do Centro Nacional de Cultura de Kumasi, “Não só os desenhos do adinkra são esteticamente e idiomáticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais do povo de Gana” (Glover, 1969)” (NASCIMENTO, 2012, p. 31-2).

duplamente exploradas, como trabalhadoras numa sociedade lastreada na escravidão racial de pessoas negras, e como mulheres numa sociedade patriarcal. Nas palavras de Davis,

A maioria das meninas e das mulheres, assim como a maioria dos meninos e dos homens, trabalhava pesado na lavoura do amanhecer ao pôr do sol. No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. **A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas** (DAVIS, 2016, p. 19, grifos meus).

Em meados do século XIX, emerge no Ocidente um modelo de feminilidade que destinava às mulheres de elite e classe média aos papéis sociais de esposa, mãe e dona de casa: nesta ótica, as mulheres deveriam ser “belas, recatadas e do lar”. Nesta construção discursiva tais sujeitas são representadas como naturalmente frágeis, emotivas e passionais, em contraposição a representação de masculinidade, na qual o homem branco é identificado como ser racional, forte e assertivo.

Na interação com a lógica colonial, tal “padrão de feminilidade”, delega as mulheres negras e indígenas um lugar de desumanização e subtração da humanidade. Como explicou Claudia Cardoso, a partir do pensamento de Maria Lugones, esta lógica que classifica e ordena o mundo entre homens e mulheres deriva de um pressuposto anterior, o da divisão entre humanos e não humanos, a saber: humanos e civilizados são apenas indivíduos brancos, homens e mulheres (CARDOSO, 2019). Mulheres negras, nesse contexto, são lidas e representadas como fêmeas, e como não humanas. Esse entendimento me ajuda a compreender a construção de representações subalternizantes que animalizam e sexualizam personagens literárias mulheres negras escravizadas, quando construídas por sujeitos de autoria masculina branca.

Surge então um ponto de inflexão neste movimento de compreensão: se não podem ser tratadas como frágeis e delicadas, pois fazem todo tipo de trabalho, e se não são mães e sim reprodutoras, pois seus filhos não lhes pertencem juridicamente,

tampouco poderiam ser vistas como esposas e donas de casa recatadas. Se não são nem mulheres, segundo o padrão de feminilidade imposto, como pensar tais sujeitas? A resposta da filósofa estadunidense é elucidativa e inspiradora:

[...] as experiências acumuladas por todas essas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. **Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher** (DAVIS, 2016, p. 41, grifos meus).

É na experiência histórica da escravidão nas Américas, permeada pela centralidade do trabalho produtivo para os senhores e para sobrevivência individual e dos seus, e sobretudo na resistência contra as múltiplas violências ajustadas a sua condição de gênero, e na luta contra o regime escravista, que encontramos o nascedouro das “vozes mulheres” negras na diáspora.

Essas vozes/discursos retomam, articulam e ressignificam as inúmeras experiências e saberes de suas/seus ancestrais⁴¹ em Áfricas que foram silenciadas/os pelo projeto de dominação da colonialidade. Como Kehinde, que afirma seu nome e resiste, pois não esquece os conselhos de sua avó. Já sabemos que a desumanização dos corpos racializados (os não brancos), passou/passa necessariamente pela negação sistemática de suas culturas, história e processos civilizatórios. Isto porque, o etnocentrismo europeu – eurocentrismo – utilizou de meios violentos, coação psicológica e da falsificação da história, para se impor como modelo universal perante os povos dominados (LARKIN, 2008).

Conforme esse pensamento, a socióloga feminista negra Patrícia Hill Collins evidencia a importância da autodefinição e da autoavaliação para mulheres negras. Aqui, a desconstrução de estereótipos direcionados às mulheres negras como: “super resistência à dor”, “hipersexualidade”, “execução de serviços pesados” e “da ordem dos cuidados com o outro” operam como elemento central. Isso porque, é a partir

⁴¹ Sobre esse tema Cristiane Batista Santos escreveu o artigo “Cadê as Marias? Pesquisas, licenciaturas e educação básica: histórias de africanas para um currículo decolonial” (SANTOS, 2019). Ver também o projeto Biografia de Mulheres Africanas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/>.

dessas imagens controladoras, que são operados os silenciamentos e a produção da mulher negra como, o “outro” objetificado.

Em outras palavras, autodefinir-se é dizer a si mesma, uma apropriação e um movimento de afirmação de definir-se a partir de elementos que expliquem as nossas experiências de mulheres negras. É não mais aceitar ser definida pela narrativa do outro, enfrentando as imagens de controle, questionando não só os epistemes, mas também os autores do discurso e principalmente, as relações de poder que definem estes lugares e espaços. Evidencia a autora:

A insistência quanto à autodefinição das mulheres negras remodela o diálogo inteiro. Saímos de um diálogo que tenta determinar a precisão técnica de uma imagem para outro que ressalta a dinâmica do poder que fundamenta o próprio processo de definição em si. Feministas negras têm questionado não apenas o que tem sido dito sobre mulheres negras, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder de definir. Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos (COLLINS, 2016, p. 103-104).

Refletindo sobre a condição das mulheres afro-estadunidenses, Collins elabora o conceito de “outsider within/forasteira de dentro”, pavimentando um olhar outro sobre a construção e legitimação do conhecimento⁴², apontando para o fato de que as mulheres negras são excluídas e marginalizadas em diversos espaços sociais, especialmente na academia. No entanto, esse *status* ambíguo de ser/estar inserida marginalmente possui um potencial importante que lastreia o pensamento feminista negro, defendido pela autora como proposta epistêmica e política de justiça social. Como o pensamento feminista negro interpreta e enuncia a realidade das vozes mulheres negras?

A autora explica que o pensamento feminista negro é constituído de ideias produzidas por mulheres negras, que explicam o ponto de vista das mulheres negras, para mulheres negras. E por isso é impossível separar estrutura e conteúdo temático do conhecimento de quem o produz. Sujeitas/os produzem conhecimento, e esse

⁴² Outra abordagem frutífera que compartilha o mesmo viés interpretativo é o estar na margem de bell hooks (HOOKS, 2020).

conhecimento é intrinsecamente marcado pela condição social de quem o produz. Outro ponto, é que as mulheres negras têm uma perspectiva singular sobre suas experiências e que elementos dessas experiências são compartilhados como grupo por elas. Collins evidencia que o ponto de vista das mulheres negras existe. Entretanto, nem sempre as próprias mulheres negras têm clareza disso. Dessa forma, é função das intelectuais negras produzirem fatos e teorias que vão elucidar este lugar de enunciação, sendo o conceito de intelectual ampliado para além do espaço acadêmico. Ainda nesta perspectiva elucidada bell hooks:

O conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. **Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual** (HOOKS, 1995, p. 468).

Quando se recusam a ser o outro objetificado demarcando seu lugar de ser humano, quando falam com suas próprias vozes, as mulheres negras rasgam o véu que naturaliza a opressão racista e machista que lastreia a dinâmica social da colonialidade. Ao deixar de ser “um outro” para ser um “EU” perante os outros “EUS”, quando se autodefinem e se autoavaliam, questionam toda uma estrutura, ao passo que apontam para outras possibilidades de interpretações e arranjos sociais oriundos de suas vivências individuais e coletivas.

É pensando a partir destes elementos que compreendo que um texto literário escrito, protagonizado e narrado por mulheres negras pode constituir um importante instrumento para visibilização de narrativas outras, propondo reflexões e subjetivações positivas no espaço escolar. Ouvir e refletir com e sobre “vozes mulheres” negras pode lançar outros olhares sobre o passado escravista, e sobre o presente marcado pela desigualdade e exclusão, no qual mulheres negras lutam e re) existem todos os dias para afirmar suas humanidades.

O discurso literário construído por autoras negras nasce de suas experiências e vivências individuais e coletivas, nos presenteando com personagens, mulheres negras complexas, sujeitas e agentes de suas histórias, como veremos seguindo os

passos das escrituras de quatro “Marias”, são elas: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Maria Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves.

2.4 AS ESCRIVÊNCIAS DE MARIA FIRMINA DOS REIS, CAROLINA MARIA DE JESUS, MARIA CONCEIÇÃO EVARISTO E ANA MARIA GONÇALVES RASURANDO A NARRATIVA HISTÓRICA

[...] Ave, Maria, que hoje aqui passa, levanta esse rosto, milita com sua voz entre as mulheres, incita o insulto, balança o ventre, seduz. Deixa, Maria, com medo teus fantasmas e abusadores agora jogados à própria sorte, reféns. Age, Maria, tempera esta massa, recheia a seu gosto, receita é inata entre as mulheres, mastiga os caroços que jogaram entre os angus. Senta, Maria, descansa os dedos calejados das próprias dores, respira e aponta pra um novo norte, e além (NASCIMENTO, 2021, p. 142).

[...] E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. **Por isso, afirmo: “a nossa escritura não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”** Conceição Evaristo (DUARTE; NUNES, 2020, p. 30).

Falar em literatura negra de autoria feminina pode causar incômodos, certamente provocará inquietações e questionamentos, e possíveis rupturas na racionalidade eurocêntrica. Vale reiterar: quando mulheres negras falam, “histórias outras” são escritas. Neste momento do texto, busco assinalar como a escrita literária de mulheres negras têm se apresentado como uma prática de rebeldia criativa e inscrição das mesmas como sujeitas históricas, num processo de afirmação pessoal e coletiva da humanidade de todas as mulheres negras.

Neste itinerário, será o estudo da pesquisadora negra baiana Fernanda R. Miranda que irei utilizar como referência. No livro *Silêncios Prescritos* (MIRANDA, 2019), a pesquisadora faz um mapeamento cuidadoso da produção de escritoras negras brasileiras. Cobrindo um recorte temporal extenso que vai de 1859, data de publicação do romance abolicionista, *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a 2006, momento da primeira edição de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Um farto estudo no qual a autora tece importantes reflexões sobre a autoria feminina negra na literatura brasileira, buscando identificar a dicção das mulheres negras no discurso literário e na produção de romances.

2.4.1 Literatura negra ou Afro-brasileira?

Entre as/os pesquisadoras/es de estudos literários não existe consenso sobre a nomenclatura/conceito mais adequado para pensar a autoria de escritoras/es negras/os no Brasil. Autores como Luís Silva, conhecido como Cuti (2010), aludem a expressividade simbólica da ressignificação do termo “negro” como adjetivo positivo, construída na luta política do movimento negro brasileiro em suas múltiplas expressões ao longo do século XX, e propõe o termo literatura negro brasileira. Em contrapartida, Duarte (2015) compreende que o termo “literatura afro-brasileira” pode melhor circunscrever o conjunto diverso e complexo de autoras/es negras/os e suas obras. Os que discordam de tal posicionamento apontam o efeito diluidor do termo afro em substituição a negro.

Tendo em vista o debate conceitual vigoroso e pertinente, alguns elementos são colocados como característicos da literatura de autoria negra, são eles: voz autoral afrodescendente/“eu-que-se-quer-negro”⁴³, temáticas relacionadas as experiências individuais e coletivas das pessoas negras, uso de uma linguagem marcada por expressões de origem africana e suas estruturas discursivas, e o ponto de vista/lugar de enunciação histórico-político-cultural negro⁴⁴. Será na interação desses elementos em suas múltiplas possibilidades que a autoria negra pode ser abordada e analisada, mas nunca confinada. Voz enunciativa, identidade racial do sujeito de autoria, temática, linguagem e ponto de vista emergem dessa construção. O que dizer quando tudo emana corpos femininos? Recorrendo às reflexões de Cuti (2010) e Adichie (2009). Explica Fernanda Miranda:

[...] essa fala (a autoria negra e feminina) produz um campo ficcional que interpela a própria nação e a posiciona no lugar da escuta de atos-de-fala que dialogam com a História, posicionando a História no centro duma arena discursiva onde se ginga com ela, atravessando-a e

⁴³ Acerca dessa definição reproduzo a explanação de Fernanda R. Miranda: “O texto literário fundador, do qual partem os estudos sobre a escrita de autores negros no Brasil, é atribuído a Luiz Gama, que em 1859 publicou, em São Paulo, Primeiras Trovas Burlescas de Getulino, obra que ficou conhecida pelo poema ‘Quem sou eu?’, popularmente chamado ‘Bodarrada’, onde o sujeito poético simultaneamente se afirma e satiriza as representações inferiorizantes que buscavam constranger o negro. A pergunta sobre a identidade, pronunciada no ‘Quem sou eu?’, de Gama, é uma derivação fundamental da literatura de autoria negra no Brasil. Ela instaura a reivindicação que o sujeito negro empreende em direção a si e à própria história, apagada e silenciada pelo texto nacional canônico. A partir do ato enunciativo de Gama no século XIX, ficou estabelecido um primeiro critério para um texto ser classificado como literatura negra: a emergência de um eu-que-se-quer-negro (BERND, 1988), isto é, uma primeira pessoa que solicita e/ou declara seu pertencimento racial” (MIRANDA, 2019, p. 20).

⁴⁴ Para melhor compreensão dos elementos distintivos que categorizam a literatura de autoria negra no Brasil ver os artigos: *Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira* (BERND, 2010, p. 29-41) e *Por um conceito de literatura afro-brasileira* (DUARTE, 2015, p. 19-43).

recompondo-a: vias produtivas que rompem o silêncio nacional constitutivo. [...] Contudo, entendendo o romance como uma tecnologia que elabora sistemas imaginários a partir do mundo-do-sujeito e do sujeito-no-mundo, manter a classificação “literatura brasileira” em domínio exclusivo da elite que pode falar, significa tão somente insistir em uma visão eurocêntrica que sustenta o “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009), baseada na manutenção dos mesmos lugares de poder que conserva a narrativa da nação sob o domínio fechado e permanente dos mesmos sujeitos étnicos do discurso (CUTI, 2010), [...] **Em outras palavras. A questão não é inquirir a literatura brasileira perguntando se a mulher negra pode falar, o ponto é: ela fala. Sua fala está publicada desde o século XIX pelo menos. A partir desse pressuposto discurso que vem de longe, é que partimos** (MIRANDA, 2019, p. 45-46, grifos meus).

É, pois, no deslocamento do lugar de objeto⁴⁵ para o de sujeito de autoridade/autoria do discurso literário que essa escrita interroga toda uma estrutura social que desumaniza pessoas negras, reescrevendo e reelaborando o passado e o presente a partir de outra ótica, as experiências das mulheres negras. A este movimento de reinscrever-se no mundo através da escrita literária, enunciando a si mesmas e as/os suas/seus, Conceição Evaristo chamou de Escrivivência. Mulheres negras quando tomam posse do território fecundo da escrita literária forjam possibilidades de trilhar caminhos de autodefinição e autoavaliação, compartilhando e refletindo sobre suas experiências como sujeitas de suas histórias. Esse conceito é fundamental nesta reflexão que busca articular a autoria negra feminina na literatura brasileira como estratégia pedagógica para ensinar e aprender a pensar historicamente, numa perspectiva educativa antirracista e antissexista na escola básica. Conforme Evaristo:

Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020, p. 30, grifos meus).

Conhecer, explorar e refletir com/através da escrita de mulheres negras e suas personagens na escola, entendendo-as em suas escrevivências, constitui uma

⁴⁵ Lembremo-nos das tipologias de personagens negras escravizadas identificadas por Giovana Xavier já comentadas nesse texto: descritas como “resignadas”, “cães de guarda”, “pretas fedorentas”, “mestiças virtuosas” e “mulatas sensuais”.

possibilidade de construir contra discursos, fissuras e insurgências, numa ordem curricular marcadamente masculina, branca, heteronormativa e patriarcal. Acredito não ser necessário relembrar que a escrita foi/é um exercício de poder. Externalizar pensamentos, registrar dados corriqueiros, deixar para posteridade feitos individuais e coletivos, documentar a realidade, e também inventar novos mundos, fabular, contar histórias. O exercício da escrita de uma forma geral⁴⁶, e da escrita literária de maneira particular, têm sido um elemento distintivo de um grupo social que detém e exerce o poder: homens brancos, vistos e representados como humanos plenamente racionais, por isso sujeitos da autoria por excelência.

No Brasil, o discurso histórico oficial, bem como literário, não fugiu a lógica da modernidade/colonialidade. A negação do direito à escolarização e letramento das pessoas negras escravizadas (e indígenas) libertas (BARROS, 2016) e mulheres, consolida a colonialidade do saber. Como vimos no tópico anterior, a matriz de opressão colonial é composta pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Tal estrutura foi instituída pela racialização mundial e se realizava (e ainda se realiza) no sistemático sequestro da humanidade de todas/os aqueles denominadas/os como “outras/os”. Essa estrutura social legou aos não brancos, de forma geral, e as mulheres negras em particular por causa da colonialidade de gênero, um lugar de sub) humanidade e múltiplos silenciamentos.

Não obstante a tantos aviltamentos, africanas/os escravizadas/os e suas/seus descendentes construíram de diversas formas narrativas escritas sobre si e sobre a sociedade brasileira. O primeiro texto escrito por uma mulher negra escravizada no Brasil, que se tem registro, foi o livro *Sagrada teologia do amor de Deus luz brilhante das almas peregrinas* de Rosa Egipcíaca da Vera Cruz, no qual ela descreve sua experiência mística em contato com o Jesus Menino⁴⁷. Outro documento fundamental

⁴⁶ Outro apontamento importante a ser feito é o fato de que a racionalidade ocidental instituiu a posse e o domínio da escrita como premissa da historicidade humana. Em outras palavras, a história do ser humano só teria começado com o desenvolvimento da linguagem escrita, a divisão tradicional entre “pré-história” e antiguidade/história antiga tem no surgimento das grafias arcaicas suas balizas. Neste raciocínio, sociedades ágrafas não possuíam história, sendo delegadas a uma sub humanidade, um degrau inferior nas hierarquias que organizariam as relações entre povos e culturas.

⁴⁷ A complexa e instigante trajetória desta personagem histórica, idolatrada como santa e depois presa como herege pelo Tribunal do Santo Ofício da Inquisição de Lisboa, foi estudada por Luiz Mott em *Rosa Egipcíaca: uma santa africana no Brasil* (MOTT, 1993) e por Rosely Guimarães em *Corpo negro: entre a história e a ficção. O caso de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz* (GUIMARÃES, 2003, p. 1-25).

é a carta/petição da escravizada Esperança Garcia⁴⁸ endereçada ao governador do Piauí em 1770, na qual reivindicava entre outras coisas sua humanidade como mãe e esposa.

O tratado de paz proposto por um grupo de escravizadas/os revoltosos do engenho de Santana de Ilhéus, demonstra a natureza das relações entre escravizados/as e senhores/as, uma dialética de negociação e conflito como nos ensina João José Reis e Flávio Gomes⁴⁹. Poetas, jornalistas e escritores como o advogado/rábula Luís Gama, José do Patrocínio, Antônio Rebouças, Cruz e Souza e Machado de Assis despontam o arcabouço que estava se construindo numa produção literária negra no Brasil.

Se Rosa Egipcíaca se inscreve na história como autora do primeiro relato escrito por uma mulher negra escravizada no Brasil, será Maria Firmina dos Reis a precursora de uma dicção negra e feminina na literatura brasileira, publicando em 1857 o primeiro romance abolicionista do Brasil, intitulado *Úrsula*. Mulher negra, filha de mãe liberta, funcionária pública, professora e escritora, Firmina será a autora que pela primeira vez construiu personagens negros dotados de subjetividade e humanidade abundante, como Suzana, rememora ela:

Vou contar-te o meu cativo. Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o mendubim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brados folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso no coração. Sim eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era à primeira vez que eu afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la... **Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar! [...] meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um**

⁴⁸ Essa história foi desvelada por Elio de Souza em *A “carta” da escrava Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira* (SOUZA, 2015).

⁴⁹ Documento reproduzido no apêndice do estudo da obra *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista* (REIS; SILVA, 2009, p. 123-124).

navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2004, p. 116-117, grifos meus).

“Mãe Suzana” é uma mulher negra velha, personagem coadjuvante no enredo de Firmina, que quando pôde falar revelou a existência de um passado pré escravidão, e também aspectos da lógica do tráfico de escravizadas/os. Em África ela tinha família; mãe, esposo e filha, tinha trabalho e existência. Esse gesto aparentemente simples da autora, quando lido desde uma perspectiva decolonial, retira a personagem do lugar de objeto passivo, de escrava, uma vez que re) humaniza sujeitas mulheres negras. Ao compreender que Susana tinha uma vida antes de ser sequestrada e escravizada, compreende-se também que a condição de cativa desta personagem é um processo social e histórico de opressão, e não uma “condição natural” das pessoas negras, como é veiculado nas narrativas históricas oficiais.

Apesar de uma relativa aceitação e circulação quando da sua publicação, o romance *Úrsula* e sua autora experimentaram um longo processo de esquecimento no pós abolição, sendo retomado como objeto de estudo da história e crítica literária apenas a partir dos anos de 2014⁵⁰, quando o romance foi republicado e a autoria de Maria Firmina dos Reis⁵¹ redescoberta por pesquisadoras/es. O apagamento de

⁵⁰ Inicialmente, o legado de Maria Firmina foi evidenciado por seu primeiro biógrafo, Nascimento de Moraes Filho (1922-2009), ainda nos idos de 1970. Contudo, será apenas após os anos de 2010 que pesquisadoras/es, muitas/os estudiosas/os em universidades brasileiras, vão se dedicar a analisar a obra de Maria Firmina, entre as/os quais é possível destacar os trabalhos de: Luciana Martins Diogo, *Da sujeição à subjetivação: a literatura como espaço de construção da subjetividade, os casos das obras Úrsula e A Escrava de Maria Firmina dos Reis* (2016), Janaína Santos Correia, *Maria Firmina dos Reis, vida e obra: Uma Contribuição para a Escrita da História das Mulheres e dos Afrodescendentes no Brasil* (2013) e Roberta Flores Pedroso *O quarto de despejo da literatura brasileira* (2016).

⁵¹ A dimensão e contundência da figura de Maria Firmina dos Reis, uma mulher que abriu a ferro e fogo veredas numa sociedade essencialmente hierarquizada, através da sua produção literária pioneira, e da luta pela educação de meninas quando fundou uma escola mista e gratuita em 1880 na localidade do Maçaricó no Maranhão, após aposentadoria do serviço público. Ser professora, escrever, refletir e pensar o espaço escolar como campo um pomar/jardim, terra fértil para luta contra as dominações, as desigualdades e injustiças, é, pois, mais um ensinamento desta maranhense. Para mais informações sobre a biografia de Maria Firmina dos Reis ver: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em 08/07/2021 às 15:37.

Firmina e sua obra revela indícios das lógicas de subalternização e silenciamento que organizam as relações e tensões raciais e de gênero, em especial quando diz respeito às mulheres negras não percebidas como produtoras de conhecimento.

Nos idos de 1960, outra Maria iria interpelar a sociedade brasileira com sua escre(vivência), Carolina Maria de Jesus. À revelia do massacre social imposto às/aos pobres e negras/os fez-se escritora⁵². Refletiu e escreveu sobre sua experiência como mulher negra, moradora da extinta favela do Canindé em São Paulo, mãe solo, trabalhadora, catadora de papel, brasileira. Ouçamos Carolina Maria:

13/05/1958 - Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, pra eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ... Eu tenho dó dos meus filhos. Quando eles veem as coisas de comer eles brada: - Viva a mamãe! [...] **E assim, no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome** (JESUS, 1960, p. 30, grifos meus).

22/05/1958 – Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo, sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cozinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que vou vender no seu Manuel. [...] Os meninos come muito pão. **Eles gostam de pão mole. Mas, quando não tem eles comem pão duro. Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado** (JESUS, 1960, p. 41, grifos meus).

A escrita de Carolina Maria de Jesus incomodou e ainda incomoda quando expõe a vida real, dura, sem filtros nem floreios das pessoas pobres e faveladas deste país. Escrita realista e poética, contundente e reflexiva. Entre estar feliz por ser 13 de maio, dia da abolição da escravidão, e combativa diante da fome que assaltava os estômagos de seus filhos e ameaçava sequestrar sua sanidade, ela escrevia. Talhando o seu cotidiano em papéis encontrados no lixo, escancarando o abismo social constituinte da sociedade brasileira dos anos de 1960. Sua escre(vivência) rasurou incisivamente o estereótipo de personagem literária mulher negra apenas

⁵² Ver a interessante reflexão e performance sobre Carolina Maria de Jesus e sua obra nas canções *Letras Negras*, composta por Larissa Luz e Pedro Itan - álbum *Território Conquistado*, Larissa Luz e Carolina Maria de Jesus, Wanderson Lemos - composição de Wanderson Lemos - Marcelo Amaro (CRIOULA FONOGRAFICA, 2021).

como um corpo-objeto, sem cérebro e sem ventre, amplamente difundido nas narrativas literárias brasileiras, como afirma Conceição Evaristo:

[...] talvez, o modo como a ficção revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional, **se dê nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor. Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe.** Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral (EVARISTO, 2009, p. 23, grifos meus).

O primeiro de seus livros, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) foi um sucesso estrondoso de vendas, e ainda em vida ela publicou mais três obras: *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963) e *Provérbios* (1963). A escritora faleceu em 1977 deixando vários escritos inéditos⁵³. A obra de Carolina Maria de Jesus parece ter feito um caminho semelhante ao de Firmina, caracterizado por um relativo reconhecimento no momento de publicação e posterior esquecimento pelo público e imprensa, para ser novamente revisitada na segunda década do século XXI por sociólogas/os, historiadoras/es e críticas/os literárias/os. O fato é que mulheres negras escritoras falam, escrevem, escre) vivem, mas o caráter insurgente de seus discursos parece ter sido sistematicamente sufocado pelo racismo e sexismo brasileiro.

A terceira Maria, que nos conduz a nossa personagem, será Maria da Conceição Evaristo. É dela o poema “Vozes-Mulheres”⁵⁴ que abre este texto e que também compõe uma parte do título deste capítulo. Autora de romances, poesias, contos, além de consistente produção teórica, Maria da Conceição Evaristo hoje goza

⁵³ Recentemente a obra de Carolina de Jesus foi reeditada, apresentando ao público suas obras consagradas e escritos inéditos. Fazem parte do corpo editorial do projeto a filha de Carolina, Vera Eunice, e a escritora Conceição Evaristo, que prefaciam o livro.

⁵⁴ Lembro-me nitidamente do que senti na primeira vez que li o poema “Vozes-Mulheres”, havia pouco mais de ano que eu tinha me tornado mãe, e que Dona Tide, minha avó, tinha partido para o Orum. Um misto de reconhecimento e contemplação, que a cada nova leitura é revivido e reencontrando, um belo que dói, propõe reflexões e acende esperanças.

do reconhecimento de sua obra e de grande fortuna crítica dos seus escritos⁵⁵. Entretanto, sua condição de mulher negra não passaria impune as artimanhas do racismo brasileiro⁵⁶. Criadora de personagens como Ponciá Vicêncio, do romance de mesmo nome, a escrita de Conceição Evaristo lança luz às experiências e trajetórias da população negra no pós-abolição, quando o passado escravista e a realidade cotidiana se atravessam mutuamente, num jogo de residualidades e reconfigurações.

[...] A mãe de Ponciá olhou meio incrédula para a moça ao ouvir a filha falar da decisão de partir. Por que uma ida tão repentina, como um gesto de quase fuga? **Ponciá não conseguiu explicar que sua urgência nascia do medo de não conseguir partir. Do medo de recuar, do desespero por não querer ficar ali repetindo a história dos seus.** [...] Sabia que a moça viera da roça deixando a mãe e o irmão, pessoas que, agora, ela procurava tanto. Trabalhava ali e tinha uma casinha no morro. Ele gostava da tenacidade dela, de seu olhar adiante. Era uma mulher sozinha e muito mais forte do que ele. Era de uma pessoa assim que ele precisava. Ele estava também a trabalhar, só que sozinho e não conseguia nem sonhar. **Ela, entretanto, figurava ser a dona dos sonhos, parecia morar em outro lugar. Às vezes, era como se o espírito dela fugisse e ficasse só o corpo.** Ele respeitava, tinha medo. Não indagava nada (EVARISTO, 2017, p. 38, 56).

O enredo não linear do romance se passa em algum momento dos pós-abolição. Ponciá teme reviver a vida dos seus ancestrais escravizados e, ainda moça nova decide ir em busca de algum outro futuro. Ela é forte, trabalha, luta, mas lida com inúmeras memórias ancestrais de dor, humilhações cotidianas e condicionamentos violentos. Molda nesta personagem um lugar onde sonho, angústia, medo e força se entrelaçam. Isso porque, as desigualdades e opressões frutos do regime escravagista tinham sido cuidadosamente reconfiguradas através do incentivo a imigração europeia e a política de branqueamento da população brasileira, das práticas eugênicas, e da perseguição e criminalização das práticas culturais afro-brasileiras. Todos esses mecanismos e meandros, levados a cabo pelo estado

⁵⁵ As primeiras publicações de contos e poemas da autora datam dos anos de 1990 na série *Cadernos Negros* do coletivo Quilombhoje. Em 2003 publica seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, de narrativa não linear e complexa, que alcança grande repercussão. Em 2006 apresenta aos/as leitoras/es *Becos da memória*, em 2008 publica a coletânea de poemas, *Poemas de recordação e outros movimentos*, e em 2011 o conjunto de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*.

⁵⁶ Quando indicada para fazer parte da academia brasileira de letras em 2018, e ocupar a cadeira que fora originalmente de Castro Alves, sua candidatura causou grande mobilização por parte dos leitores. Apesar do apelo popular, a campanha não logrou êxito. Sobre isso ver a valiosa reflexão da historiadora Giovana Xavier, *A grafia-graveto de Conceição Evaristo e o incêndio do museu Nacional* e também *Conceição Evaristo: abrindo novos parágrafos na história do Brasil*, ambos na potente obra *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história* (XAVIER, 2019).

nacional, tinham o objetivo de reproduzir as condições e lógicas sociais nas quais pessoas negras fossem legadas a lugares de múltiplas exclusões.

A nossa “última” Maria é Ana Maria Gonçalves, autora de *Um defeito de cor*, obra central desta reflexão/proposição. Mulher negra de pele clara, nascida em Ibiá Minas Gerais no início dos anos 1970. Desde muito criança demonstrou interesse pela literatura, durante a adolescência começa a produzir seus próprios textos sem maiores pretensões. Nos anos 2000, residindo em São Paulo e trabalhando como publicitária, começa a publicar seus escritos na internet num blog pessoal. Ainda em 2001, ela experencia uma serendipidade⁵⁷ que daria um novo rumo a sua trajetória pessoal e profissional. Revela Ana Maria Gonçalves:

Um defeito de cor é fruto da serendipidade. Ele não só contém uma história, como também é consequência de uma outra história que, depois de pensar bastante, percebi que não posso deixar de contar. (...) A primeira destas histórias aconteceu em janeiro de 2001, dentro de uma livraria. Eu estava na seção de guias de viagem procurando informações detalhadas e ilustradas sobre a cultura, o povo, a história e, principalmente, a música de Cuba. Separando alguns guias para ver com calma, vários deles, como peças de dominó, caíram da prateleira, e consegui segurar apenas um, antes que fosse ao chão. Era *Bahia de Todos os Santos* - guia de ruas e mistérios, do Jorge Amado. Foi aí que aconteceu a primeira serendipidade. Na época, eu estava cansada de morar em uma cidade grande, cansada da minha profissão, tinha acabado de me separar e queria vida nova, em um lugar novo, fazendo coisas diferentes e, quem sabe, realizando um velho sonho: viver de escrever. Desde o dia em que o livro de Jorge Amado caiu nas minhas mãos, eu sabia que este lugar de ser feliz tinha que ser a Bahia. (GONÇALVES, 2020, p.9-10).

Após esse acontecimento, ela inicia os preparativos e ano depois se muda para Bahia. Em falas públicas e entrevistas⁵⁸, a autora nos fala sobre o longo processo de construção do romance que durou 5 anos entre pesquisa, escrita e reescrita. Ana Maria afirma ter reescrito o texto inteiramente 19 vezes, e só a partir da sexta vez passou para o foco narrativo em primeira pessoa, ‘encontrando a voz de Kehinde’. Outro elemento fundamental a ser destacado é que a autora afirma ter compreendido e se apropriado da sua identidade como uma mulher negra, ao longo do processo de construção de Kehinde e sua saga.

⁵⁷ Ato ou capacidade de descobrir coisas boas por mero acaso, sem previsão.

⁵⁸ No segundo capítulo retomo a discussão sobre o contexto histórico social no qual emergem a escritora e sua obra. Ver o tópico 2.1 KEHINDE “TENHO EM MIM MAIS DE MUITAS”: PERSPECTIVAS DA NOVA HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERSONAGEM LITERÁRIA.

Entendido como uma metaficção historiográfica pelas estudiosas/os de literatura, *Um defeito de cor*⁵⁹ é o romance de fundação de Ana Maria Gonçalves⁶⁰. São 947 páginas divididas em um prólogo autorreferente, e uma narrativa organizada em 10 capítulos. Cada capítulo é aberto por uma epígrafe com provérbios africanos e oríkis, e ao final da narrativa tem-se uma longa lista de referências bibliográficas relacionadas a obras historiográficas, de cunho sociológico, antropológico e documentos histórico.

No prólogo, Ana Maria Gonçalves executa o movimento de ginga com a história/historiografia, que Fernanda Miranda indica. Ela nos fala do ponto de partida da sua escrita; um suposto manuscrito. Esses papéis antigos, escritos em um português arcaico, seriam uma longa carta, um relato/testemunho de uma mulher africana jeje chamada Kehinde. Seu livro é então uma versão livre dessa longa carta, de uma velha mãe para seu filho perdido⁶¹, nas tramas da sociedade brasileira escravocrata do século XIX.

No entanto, esse manuscrito nunca existiu, foi um artifício discursivo elaborado pela autora, que ao inventar um documento histórico para dar legitimidade a sua narrativa, brinca com as fronteiras entre Literatura e História. Ela ginga na roda discursiva e constrói a sua protagonista/narradora e o enredo do romance numa relação dialética entre fato e ficção. Nesse romance, história e literatura são como capoeiras que dançam e lutam, se aproximam e se afastam, fluem num mesmo

⁵⁹ Publicado em 2006 alcançando sucesso de público e crítica, vencendo o Prêmio Casa de Las Américas já no ano de 2007. Recentemente o livro recebeu uma edição especial ricamente ilustrada na editora Record (mesma editora que lançou o livro 2006), para ver mais detalhes acessar <https://record.com.br/produto/um-defeito-de-cor-edicao-especial/>, https://www.youtube.com/watch?v=5SKfV_Tf5L8.

e uma interpretação das/do curadoras/curador Amanda Bonan, Marcelo Campos e pela própria autora numa exposição de longa duração no MAR- Museu de Arte do Rio. A exposição com aproximadamente 400 obras de artes entre desenhos, pinturas, vídeos, esculturas e instalações de mais de 100 artistas de localidades, como Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão e até mesmo do continente africano, em sua maioria negros e negras, principalmente mulheres. Além disso, a exposição tem obras inéditas de Kwaku Ananse Kintê, Kika Carvalho, Antonio Oloxedê, Goya Lopes, produzidas especialmente para homenagear o livro. Para mais informações acessar: <https://museudeartedorio.org.br/programacao/um-defeito-de-cor/>

⁶⁰ Antes de *Um defeito de cor* a autora publicou de forma independente o romance 'Ao lado e à margem do que sentes por mim' (2002).

⁶¹ Importante pensar o processo de costura, intertextualidade e referencialidade proposto por Ana Maria Gonçalves em *Um defeito de cor*. Uma vez que sendo Luiz Gama o fundador dessa voz autoral negra na literatura brasileira, será ele também o filho perdido de Kehinde, destinatário ímpar da longa narrativa em forma de carta que constitui o romance.

sentido, e sem aviso dão uma pirueta, uma tesoura no ar, transformando luta/“confronto” em samba.

É nesse desenho/suporte discursivo que Kehinde uma menina/mulher/velha negra é a protagonista/narradora que nos conta sua trajetória pessoal, costurada a importantes acontecimentos históricos e processos sociais da população negra do Brasil no século XIX, partindo do ano de 1810 até finais do século XIX. Ela nos pega pelo braço, e nos conduz numa longa jornada.

O relato se inicia no cruel acontecimento, que desencadeou a saída de Kehinde, sua irmã Taiwo e a avó numa longa viagem de Savalu para Uidá. Será em Uidá, importante cidade do reino do Daomé, que as duas Ibêjis (crianças gêmeas) seriam sequestradas e vendidas na condição de crianças escravizadas para o Brasil. A descrição da longa viagem na barriga do tumbeiro, a perda de toda família, o múltiplo desenraizamento, a compra no mercado de escravizados na cidade de Salvador, o trabalho na fazenda e engenho de açúcar na ilha de Itaparica, as novas vivências, a criação de novos laços afetivos, o aprendizado da nova língua, as interdições aos espaços, a sua religiosidade, a violência ao seu corpo de menina e a primeira gravidez, são episódios que costuram o enredo da história.

Por ter se envolvido no levante dos malês em 1835 e ser uma africana liberta, Kehinde precisa se afastar da capital Salvador em virtude da forte perseguição destinada as/aos africanas/os libertas/os, deixando seu filho Omotunde/Luís aos cuidados do pai, um homem branco português, que o vende como escravizado para quitar dívidas de jogo. Após a separação trágica, ela parte errante em busca dos rastros do menino, em diferentes cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Campinas, retorna a África, Uidá e Lagos, e no fim da vida, volta ao Brasil. A menina/mulher Kehinde é presentificada pela velha Kehinde que narra para seu filho, um complexo “desenho” da sociedade escravocrata brasileira do século XIX que vai sendo descortinado para quem lê, sob a ótica reflexiva da mulher negra. Ela nos conta:

Certo sábado, o sinhô José Carlos recebeu visitas, sete ou oito homens da capital. Eram pessoas importantes, pois nós, da cozinha, trabalhamos muito preparando quitutes sob a supervisão da sinhá Ana Felipa, que acompanhava tudo de caderno em punho e língua afiada. [...] Fiquei curiosa para saber o que aqueles homens iam conversar [...], falavam de política, um assunto que eu já tinha ouvido comentarem na senzala grande, sobre o Brasil se tornar independente de Portugal e os escravos se tornarem independentes dos seus donos. Claro que não falavam dessa segunda parte, isso era de interesse

nosso, assunto de senzala, pois achávamos que se o Brasil se libertasse de Portugal, do qual era quase escravo, nós também poderíamos pedir a nossa liberdade, ou pelo menos seria um passo nesse sentido. A eles, os senhores que estavam naquela sala, interessava apenas a independência do Brasil, (...) achei o assunto interessante mesmo não entendendo, pois era como se os argumentos que usavam contra a dominação portuguesa também valessem contra a dominação que eles tinham sobre nós, os escravos. A mesma liberdade que eles queriam para governar o próprio país, nós queríamos para as nossas vidas. A exploração era a mesma e até mais desumana, porque tratava de vidas e não apenas do pagamento de impostos e da ocupação de cargos políticos (GONÇALVES, 2020, p.155-157).

Nesse trecho, as articulações da elite baiana em torno das disputas pela emancipação política do Brasil em 1822, são ressignificados. Mesmo alegando não entender direito “aquela conversa”, a narradora, ainda uma menina de 12 anos quando lembrada pela velha Kehinde que narra a carta, tece reflexões, faz comparações e interroga a pessoa que lê, ao apontar outras leituras possíveis da história do Brasil. Quando diz que os homens falavam de política “sobre o Brasil se tornar independente de Portugal e os escravos se tornarem independentes dos seus donos”, Kehinde dá indícios que os escravizados tinham conhecimento dessas ideias e se apropriaram dessas discussões, pois ela já tinha “ouvido falar do assunto na senzala grande” (GONÇALVES, 2020, p. 156).

Relevante pensar como esta ótica, apresentada pela personagem, pode remodelar o olhar sobre as relações entre escravizadas/os e senhoras/es na sociedade escravista oitocentista e sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo. A elaboração da velha menina Kehinde, ao afirmar que “(...) os argumentos que usavam contra a dominação portuguesa também valessem contra a dominação que eles tinham sobre nós, os escravos. A mesma liberdade que eles queriam para governar o próprio país, nós queríamos para as nossas vidas” (GONÇALVES, 2020, p. 156), este raciocínio da personagem valida que muito mais do que escravos/os, as pessoas negras eram seres humanos em plenitude.

As quatro Marias, Firmina, Carolina, Evaristo, Ana Maria Gonçalves, aqui apresentadas, produzem em contextos históricos diversos, mas refletindo e dialogando com situações sociais semelhantes. Essas escritoras compartilham uma perspectiva centrada numa experiência histórica de um passado/presente da escravidão de africanas/os e seus descendentes, concebendo suas escritas literárias a partir de um campo de dicção do qual Fernanda Miranda nos fala, ao sustentar que nestes textos:

[...] o passado e o presente são envoltos nas narrativas em uma espiral de continuidades, que representam nosso paradigma mais durável em termos de nação, a colonialidade, sustentada por dinâmicas de raça, gênero e classe, hierarquizando lugares de poder e agência desde o ontem, e ainda no agora. **Nessas ficções, o passado é interpelado pela ficção de uma maneira produtora no para o presente, reabrindo possibilidades de futuro ao trazer para o centro do pensamento sobre o Brasil a voz e a visão crítica da mulher negra – sujeito histórico atravessado por múltiplos silenciamentos – e (re)tomadas de voz – na sociedade e representada na literatura brasileira canônica basicamente por meio de estereótipos** (MIRANDA 2019, p. 49, grifos meus).

Se o romance é uma forma necessária ao povo negro como ensina Alice Walker, pode-se dizer que as escritoras negras brasileiras há muito tempo falam construindo narrativas sobre si e as/os suas/seus, tecendo reflexões sobre a sociedade brasileira. Entretanto, as estruturas racistas e sexistas atuam para ofuscá-las, quando não inviabilizá-las. Este estudo buscou evidenciar como esta fala/voz /dicção literária de mulheres negras escritoras e suas personagens podem ser uma estratégia potente para ensinar e aprender história na escola básica. Nesse sentido, destaca-se a perspectiva de uma educação na qual identidades e subjetividades de estudantes negras/os possam ser fortalecidas, e a escuta e a empatia das/os estudantes não-negros possam ser incentivadas, em direção a afirmação de educação das relações étnico-raciais na escola.

Se as vozes das nossas ancestrais, bisavós/tataravós ecoaram dores e lamentos, elas foram também mulheres como Kehinde, e só agora pudemos ouvir suas vozes falando, apesar de suas cicatrizes. Pois, quando as mulheres negras falam, histórias outras são escritas. São histórias de luta, re) existências, encontros e desencontros e de humanidades várias que precisam desconstruir estereótipos, para serem reconhecidas como pessoas em plenitude. Que façamos ecoar cada vez mais alto “vozes mulheres” negras na escola básica e no ensino de história, para que “se faça ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade”. Será neste movimento, ouvindo a voz de Kehinde e refletindo com e através de suas vivências, que continuaremos a caminhar...

3 CAPÍTULO II - A LITERATURA COMO ESPELHO E ESPADA: UMA PERSONAGEM LITERÁRIA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Povoada! Quem falou que eu ando só?
 Nessa terra, nesse chão de meu Deus
 Sou uma mas não sou só
 Povoada! Quem falou que eu ando só?
 Tenho em mim mais de muitos
 Sou uma mas não sou só!⁶²

Ser uma e não ser só, ter em si mais de muitas. Neste capítulo, desenvolvo o argumento que uma personagem literária mulher negra, como Kehinde a protagonista do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, possui uma voz histórica. Sustento que personagens mulheres negras criadas por escritoras negras possuem uma dicção literária particular, e que essa dicção apresenta outras referências e visibiliza experiências coletivas de mulheres negras no passado e no presente. Isso pode contribuir para o rompimento de estereótipos e representações negativas amplamente arraigadas na sociedade brasileira.

Este movimento abre caminhos constituindo-se com um espelho que possibilita autoconhecimento como mulheres negras, e uma espada na luta por um ensino de história antirracista e antissexista na escola. Para pensar o que estou chamando aqui de “voz histórica” de uma personagem literária no ensino de história, quatro elementos precisam ser evidenciados: Qual história da escravidão é contada? De qual perspectiva ela é enunciada? Como esta narrativa é construída? E por fim, como uma narrativa literária de autoria negra e feminina, pode constituir uma potente estratégia para ensinar e aprender história na educação básica?

3.1 KEHINDE “TENHO EM MIM MAIS DE MUITAS”: PERSPECTIVAS DA NOVA HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERSONAGEM LITERÁRIA

[...] os religiosos europeus se perguntavam se os selvagens da África e os indígenas do Brasil podiam ser considerados gente. [...] Eu achava que era só no Brasil que os pretos tinham que pedir dispensa do defeito de cor para serem padres, mas vi que não, que em África também era assim. Aliás, em África, defeituosos deviam ser os brancos, já que aquela era a nossa terra e éramos em maior número. **O que pensei naquela hora, mas não disse, foi**

⁶² Canção tradicional em comunidades de religiões afro-brasileiras regravada por Sued Nunes. Para ouvir acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>.

que me sentia muito mais gente, muito mais perfeita e vencedora que o padre. Não tenho defeito algum e, talvez para mim, ser preta foi e é uma grande qualidade, pois se fosse branca não teria me esforçado tanto para provar do que sou capaz, a vida não teria exigido tanto esforço e recompensado com tanto êxito. Eu me sinto muito mais orgulhosa de ter nascido Kehinde do que sentiria se tivesse nascido padre Clement [...] (GONÇALVES, 2020, p. 893, grifos meus).

Neste momento da narrativa, em África, Kehinde faz uma profunda reflexão sobre a realidade em que vivia, sua trajetória pessoal e condição de mulher negra. Para ela, ser uma mulher negra tinha sido e ainda era uma experiência de plena humanização e potência realizadora. Apesar de todas as violências as quais tinha sido submetida ela afirma: “ser preta foi e é uma grande qualidade, pois se fosse branca não teria me esforçado tanto para provar do que sou capaz”. Sua leitura crítica da realidade circundante, questiona a política racista desumanizadora dos colonizadores, ao afirmar que “defeituosos deviam ser os brancos”.

Em seguida, ela arremata sua perspectiva propondo uma leitura outra, que subverte a lógica de dominação: “Eu me sinto muito mais orgulhosa de ter nascido Kehinde do que sentiria se tivesse nascido padre Clement [...]”. Kehinde nos diz que apesar do amplo processo de subalternização que nos foi/é imposto como pessoas negras, nossas existências assim como a dela são expressões de vida, beleza, luta e re) existências.

Numa obra literária, os seres humanos ali retratados não existem para além dos caracteres grafados no papel, são seres “inventados” e ao mesmo tempo comunicam uma dada realidade. Em uma extensa pesquisa, Regina Dalcastagnè (2011) buscou mapear o perfil das personagens dos romances brasileiros contemporâneos. Nesta pesquisa, a crítica literária chegou à conclusão que dois grupos sociais foram/são sistematicamente invisibilizados no discurso literário brasileiro, a saber: mulheres e homens pobres e negros/as. Ao todo foram analisados 388 romances publicados por grandes editoras brasileiras: Companhia das Letras, Record e Rocco, entre os anos de 1965 e 2004. As conclusões alcançadas pela pesquisadora são reveladoras:

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

negros são 7,9% das personagens, mas apenas 5,8% dos protagonistas e 2,7% dos narradores (DALCASTAGNE, 2011, p. 44-46).

No que diz respeito à representação das mulheres, nesse mesmo conjunto de livros, registram-se três negras e 83 brancas como protagonistas e uma negra e 52 brancas como narradoras (MIRANDA, 2019). Um processo violento de silenciamento e invisibilização acomete as mulheres negras no corpus literário brasileiro, é o que desvela o estudo. Ainda que autoras negras como a pioneira Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus e mais recentemente Conceição Evaristo, entre outras, tenham travado uma insistente batalha contra essa faceta do racismo estrutural brasileiro, a pesquisa de Dalcastagnè apresenta dados expressivos.

Nesse estudo, temos uma personagem que antes de qualquer coisa materializa um ato de insurgência contra a lógica racista, machista e patriarcal da colonialidade. A voz da personagem emana de um corpo negro-mulher, e em seu ato vocaliza outras vozes. É ela que enuncia suas experiências como sujeita e protagonista de uma trajetória ao mesmo tempo individual e coletiva.

Num romance “o enredo existe através das personagens [...]. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam” (CANDIDO, 1976 p. 39). De acordo com Antônio Candido, estudioso e crítico literário, é preciso sempre destacar que uma personagem literária é uma elaboração intencional de quem a cria. Elucida o autor:

No romance, podemos variar relativamente a nossa interpretação da personagem; mas o escritor lhe deu, desde logo, uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva da sua existência e a natureza do seu modo-de-ser. Daí ser ela relativamente mais lógica, mais fixa do que nós. E isto não quer dizer que seja menos profunda; mas que a sua profundidade é um universo cujos dados estão todos à mostra, foram pré-estabelecidos pelo seu criador, que os selecionou e limitou em busca de lógica (CANDIDO, 1976, p. 43, grifos meus).

Kehinde, nossa protagonista, é uma mulher inteligente e corajosa, mas que possui inseguranças e comete erros. Em síntese, uma personagem que expõe à sua maneira a complexidade da condição humana. É ainda Antônio Candido que nos auxilia na empreitada de compreender a construção de Kehinde. Em um ensaio intitulado *A personagem do romance*, o sociólogo e crítico literário, homem branco brasileiro, apresenta o seguinte questionamento: Como uma/um escritora/o “se serve”

da realidade para criar uma personagem fictícia? Para responder tal indagação ele apresenta uma classificação em duas categorias; personagens construídos num processo de invenção totalmente imaginária e personagens construídos a partir de uma transposição fidedigna de modelos.

Dentro desse segundo grupo das personagens criadas a partir de modelos reais, o estudioso identifica seis tipos distintos, a saber: 1) Personagens transpostas com relativa fidelidade de modelos dados ao romancista por experiência direta; 2) Personagens construídas a partir de um modelo real, conhecido pelo escritor, que serve de eixo, ou ponto de partida; 3) Personagens construídas em torno de um modelo, direta ou indiretamente conhecido, mas que apenas é um pretexto básico, um estimulante para o trabalho de caracterização; 4) Personagens construídas em torno de um modelo real dominante, que serve de eixo, ao qual vêm juntar-se outros modelos secundários, tudo refeito e construído pela imaginação. E ainda, 5) Personagens elaboradas com fragmentos de vários modelos vivos, sem predominância sensível de uns sobre outros, resultando uma personalidade nova; 6) Personagens transpostas de modelos anteriores, que o escritor reconstitui indiretamente por documentação ou testemunho, sobre os quais a imaginação trabalha.

Em entrevista a professora Cíntia Acosta Kütter, Ana Maria Gonçalves nos conta um pouco do processo de construção do romance:

Ana – A única coisa que eu tinha ali como ponto de partida era a escravidão, considerando, por exemplo, que eu não tinha a menor ideia de como se fazia pesquisa, já que trabalhava em publicidade. [...], **mas essa história estava ali, entranhada na minha cabeça, principalmente de onde é que surgiu a Luísa Mahin.** [...] A única coisa sólida que eu tinha como ponto de partida era o que o Luís Gama falava dela. Acho que apenas dois parágrafos de uma carta, na autobiografia dele, e dois poemas... Isso era o que eu tinha. [...] Como eu sabia de onde queria partir, reli tudo que já tinha lido e fiz uma pesquisa mais aprofundada em jornais e revistas de época. Queria saber, mas não existia absolutamente nada sobre a Luísa Mahin. [...] a única coisa que João Reis encontrou é uma citação: “uma mulher chamada Luísa foi deportada de volta para a África depois de uma rebelião de 37”, algo do tipo. Mas só Luísa, não fala mais nada, ou seja, a única vez em que esse nome é mencionado naquela época é essa Luísa que aparece nos documentos. [...] **Eu falei: “Então, como vou preencher isso?” Vou preencher com gente que viveu na época em que, presumivelmente, ela viveu, nos lugares onde ela, provavelmente, viveu, fazendo as coisas que ela fazia. Fui para os jornais procurando anúncios de venda de escravos, vi que aquilo era uma fonte maravilhosa.** [...] Quando você aprende a ler esses anúncios, você aprende a ler a vida da pessoa, ou seja, uma escrava de tonso não raspado só poderia ser uma vendedora de quitute quente, que fritava os

bolinhos na rua, colocava o tacho quente na cabeça e saía para vender. [...] É isto, um quebra-cabeça de mulheres. **Cheguei a reunir uns quatrocentos anúncios e algumas cartas, principalmente cartas de alforrias, processos que escravos abriam contra senhores, anúncios de venda e de comunicação de fuga. Havia ali uma série de documentos. A partir daí, fui traçando essa pessoa, essa mulher que me interessava nesses determinados locais** (KÜTTER, 2020, p. 301, 303-304, grifos meus).

A partir da tipologia proposta por Candido e analisando os depoimentos da autora, sobre o processo de construção do romance, é possível fazer uma interpretação de que Kehinde é uma personagem construída a partir dos dois últimos tipos. Uma protagonista elaborada a partir de modelos anteriores, que a escritora reconstituiu indiretamente por documentação, e também tecida com fragmentos de vários modelos reais, resultando numa personalidade nova, no caso Kehinde. O romance é uma saga, mas não uma epopeia heroica, isto porque, a protagonista/narradora não é uma heroína, mas uma mulher complexa, que transita entre a figura mítica de Luísa Mahin e um conjunto diverso de mulheres negras anônimas silenciadas que são “resgatadas” dos arquivos a partir de uma pesquisa ampla da autora. Junta-se a isso um intrincado processo criativo de construção identitário racial da autora, como ela revela:

[...] foi também minha formação e minha descoberta como mulher negra. A construção de identidade como mulher negra está ali! Antes desse livro, isso era algo que não permeava meu comportamento, minhas atitudes. É algo que a gente não parava para pensar [...]. O meu livro foi a minha busca também, por construir uma identidade de uma história que me foi negada, a história dos negros no Brasil. [...] Passei a estudar a história da escravidão a partir do momento em que ela é questionada, em que ela é colocada em xeque. Acho que ela deve ser estudada a partir daí: Por que ela está sendo questionada ali? Quais são os elementos que dão uma rebelião? O que não se suporta mais? O que tiveram que suportar? **E comecei a pensar. [...] Quando surgiu a figura da Luísa Mahin, me perguntei: “Que mulher é essa?”. Uma escrava sendo contida como uma mulher e tida como líder de uma rebelião muçulmana é algo impensável até nos dias de hoje. Qual é o contexto que torna isso possível? Era aquele contexto. Então, me encantei pela figura dessa mulher e tentei ir atrás dela. [...] me encantou ali a história das mulheres num contexto de escravidão, que é uma história que não, ou raramente, tinha sido tocada na literatura brasileira** (KÜTTER, 2020, p. 299-302, grifos meus).

Cabe o questionamento: Que conjuntura possibilitou a emergência dessa obra? Publicada em 2006 pela editora Record, *Um defeito de cor* é a obra de fundação da carreira de Ana Maria Gonçalves como escritora e romancista. Segundo a autora, o processo de construção da obra durou cinco anos, entre pesquisa para a construção

do enredo e das personagens, escrita e edição da narrativa. Importante destacar que o livro em questão foi construído e publicado no início do século XX. Portanto, no momento de ascendência do debate sobre as questões raciais no Brasil, no qual uma parte significativa da “nova historiografia” da escravidão já havia sido construída e vivia plena expansão acadêmica. Como pontuarei a seguir, neste conjunto de estudos historiográficos o foco está na centralidade da agência histórica das pessoas escravizadas.

As afirmações de Ana Maria Gonçalves, apontam para um duplo movimento na construção da personagem/romance: uma investigação histórica sobre o passado escravista da sociedade brasileira, e um processo de reconhecimento e construção racial identitária da autora como uma mulher negra e escritora. A consciência dos atravessamentos de gênero e raça na vida das mulheres negras emerge como ponto de partida e de chegada na sujeita de autoria. Isto porque, o ato criativo de uma/um romancista consiste numa alquimia que combina “memória, a observação e a imaginação em graus variáveis, sob a égide das concepções intelectuais e morais. [...] A natureza da personagem depende em parte da concepção que preside o romance e das intenções do romancista”, explica Antônio Candido (1976, p. 56).

O imbricamento entre a trajetória pessoal da autora e o contexto de emergência do debate racial, quando antigas demandas do movimento negro são conquistadas, bem como o fortalecimento do movimento de mulheres negras brasileiras, apontam para uma possibilidade de leitura da tessitura social que possibilita a emergência da obra. Assim, a construção de um romance como *Um defeito de cor* e de uma personagem como Kehinde emerge na esteira de um movimento secular de luta pelo reconhecimento da humanidade e do legado de africanas/os na história do Brasil.

Os anos 2000 constituem um momento de confluência de várias reivindicações do movimento negro brasileiro, gestado ao longo de muitas décadas de luta pelo desmonte do mito da democracia racial, e combate ao racismo estrutural brasileiro.

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2019 p. 28).

Esses novos entendimentos e conhecimentos sobre as relações raciais e o racismo no Brasil, produzidos pelo movimento negro e pela historiografia, são chamados à roda de forma a pautar direta e indiretamente a construção da voz histórica e da narrativa de Kehinde. Este entendimento talvez seja uma pista para elucidar o movimento feito por Ana Maria Gonçalves no prólogo, quando inventa um documento histórico (um manuscrito de uma africana jeje) que seria a base da narrativa, e ao final, recomenda uma lista de obras de caráter acadêmico, advertindo as/os leitores que “essa obra mistura ficção e realidade”.

Esse artifício discursivo borra simbolicamente as fronteiras entre História e Literatura nos dois sentidos, ficcionalizando a história e historicizando uma ficção, e legitima a voz histórica da narradora/protagonista e o conteúdo da sua enunciação. Explica Fernanda Miranda,

é como se, [...] pudéssemos voltar no tempo e arrancar a máscara da princesa Anastácia para que suas palavras ecoassem sem obstáculos: Ana Maria Gonçalves constrói um recurso ficcional que dá palavra contra o silêncio a que a História relegou as mulheres negras (MIRANDA, 2019, p. 208-209).

É nesse sentido que entendo ser possível afirmar, a partir de uma leitura atenta do romance, que a construção do enredo e seus episódios, bem como a construção e *caracterização da narradora/protagonista* e dos outros personagens negras/os, dialogam fortemente com a “nova historiografia da escravidão”. É sobre esse ponto que me volto agora, propondo algumas interlocuções para um diálogo entre a narrativa enunciada pela protagonista e a nova historiografia da escravidão.

3.1.1 “Ser uma e não ser só”: protagonismo e agência histórica de mulheres negras escravizadas no século XIX – aproximações historiográficas

No meio da tarde, quando algumas pessoas dormiam pelo chão, embaladas pela cachaça ou pelo cansaço e até mesmo pela abundância de comida [...] achamos ter ouvido um barulho no lado norte da ilha. [...] Segurei a mão da Felicidade e ficamos esperando a confirmação do que a maioria já parecia saber, pelo Murmurar de vozes avisando **que era rebelião na Fazenda Nossa Senhora das Dores**. Alguns homens logo se puseram em posição de quem ia se levantar e sair correndo a qualquer momento, e eu também comecei a pensar nessa ideia, também fugiria se um grupo grande tomasse a iniciativa. [...] **Apesar da pouca idade, acho que foi naquele momento que tomei consciência de que tinha que fazer alguma coisa, pelos meus mortos, por todos os mortos dos que estavam ali, por todos nós, que**

estávamos vivos como se não estivéssemos, porque as nossas vidas valiam o que o sinhô tinha pagado por elas, nada mais[...].

Eu acredito que muitos teriam tentado se não fosse dia de festa [...] se fosse dia de trabalho normal e estivéssemos no engenho ou na fundição, munidos dos instrumentos de trabalho, foices e facões, se estivéssemos alertas. Eu sabia que aquilo realmente poderia acabar muito mal para eles, mas achei bonito que todos se unissem para buscar o que queriam, mesmo que isso implicasse grande risco, mesmo que pudesse custar a vida. [...] Um de nós que destoasse, que afrontasse mesmo sem ter esta intenção, seria castigado e tratado com toda a raiva acumulada. Mas era o que dava vontade de fazer, pois eu percebia que em nós a raiva era ainda maior, era imensamente maior que a distância do Brasil até a África, [...]. Eu era muito nova, mas já pensava nisto tudo, e pensava no que tinham me falado a minha avó, a Nega Florinda e depois a Agontimé sobre cada um de nós ter uma missão. Elas também tinham dito que a minha seria importante, e pedi a Oxum, a Xangô, a Nana e aos Ibêjis que me ajudassem a saber qual era, pois, fosse o que fosse, não seria mais difícil de cumprir do que viver como escrava pelo resto da vida (GONÇALVES, 2020, p. 144-145, 148, grifos meus).

Viver na condição de pessoa escravizada, era forjar re) existência em todos os aspectos da vida. Esse parece ser o elemento central da narrativa de Kehinde após um processo brutal de desenraizamento familiar e social, a experiência traumática da travessia do atlântico na barriga do tumbeiro, o batismo e a troca do “nome africano” por um nome cristão, o impedimento de falar suas línguas e cultuar suas divindades, uma intensa exploração física no trabalho, a pilhagem de técnicas e conhecimentos ancestrais, uma sistemática rotina de abuso psicológico e desumanização.

A velha Kehinde ao recordar a infância como menina escravizada relembra o momento em que um grupo de escravizados de uma fazenda vizinha fez uma rebelião. Narrando o episódio, na condição de espectadora, ela evidencia como aquele momento constituiu um ponto de inflexão na sua leitura de mundo enquanto pessoa negra escravizada. A tomada de consciência de que era necessário elaborar estratégias para contrapor as violências e a subalternização, inerentes a lógica escravista, era mais do que necessário. Ela nos diz: “acho que foi naquele momento que tomei consciência de que tinha que fazer alguma coisa, pelos meus mortos, por todos os mortos dos que estavam ali, por todos nós que estávamos vivos como se não estivéssemos”. Re) existir era a única possibilidade de continuar viva/o, “porque as nossas vidas valiam o que o sinhô tinha pagado por elas, nada mais” (*Idem*).

Neste trecho da narrativa, é visível que a perspectiva enunciada pela protagonista não era uma condição particular de Kehinde. A todo momento fica evidente a premissa de que as pessoas negras, que ali se encontravam na condição

de escravizadas/os, estavam sempre buscando formas de subverter a ordem das coisas. É nesse sentido que a construção desta narrativa e da personagem vocaliza essas outras vozes, e que esse movimento abre caminhos para a construção de histórias outras da experiência histórica de pessoas negras escravizadas na educação básica. Acrescente-se a essa interpretação, que o lugar de construção de resistências individuais e coletivas de negras/os escravizadas, estavam diretamente conectados aos laços com suas ancestralidades africanas. Como aponta Lélia Gonzalez,

O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures (o que é compreensível em face das pressões raciais no próprio país). **Só que não se pode deixar de levar em conta a heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação. Justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças** (GONZALEZ, 2020, p. 136, grifos meus).

Materializando o que Lélia Gonzalez aponta, Kehinde afirma que “apesar de muito nova pensava nisto tudo, e pensava no que tinham me falado a minha avó, a Nega Florinda e depois a Agontimé sobre cada um de nós ter uma missão” (GONÇALVES, 2020, p. 148). As vozes de suas mais velhas ecoam nessa narrativa. Primeiramente sua avó, referência fundamental de Kehinde ao longo de toda a narrativa, e depois Nega Florinda e Agontimé, outras mais velhas. São essas figuras que dão prosseguimento ao movimento de reconexão com as raízes africanas e reinvenção da identidade de Kehinde na diáspora.

Mais adiante na narrativa, já morando na cidade de Salvador e trabalhando com escrava de ganho, ela nos conta:

[...] acordei bem cedo e fui para a Barroquinha falar com uma mulher chamada Esmeralda, que gostou de saber que eu também era jeje como ela e muitas outras mulheres que já faziam parte da confraria. Ela dizia confraria, mas também podia ser chamada de junta, cooperativa, irmandade ou sociedade. Qualquer pessoa podia se inscrever, mas estava dando preferência às mulheres, já que as outras confrarias eram formadas por muitos homens, e as mulheres tinham algumas idéias diferentes, preocupações bastante próprias, como o cuidado com o futuro dos filhos [...]. Eu me surpreendia com arranjos que se podia fazer para conseguir a liberdade, e nem imaginava que naquela época ainda não sabia de quase nada, ainda não tinha tomado conhecimento de um mundo às escondidas vivido pelos pretos e crioulos, forros ou não (GONÇALVES, 2020, p. 296-297).

Kehinde, revela sua surpresa com o “mundo particular”, construído por negras/os escravizadas/os e libertas/os na cidade de Salvador, e rapidamente busca se inserir nesta dinâmica. No campo e nas cidades, fazendo rebeliões, planejando fugas, preservando e reinventando suas religiosidades, e também elaborando novas e complexas estratégias para compra da liberdade nas confrarias e irmandades católicas, a historiografia brasileira tem demonstrado o quanto negras/os construíram estratégias de sobrevivência e luta pela liberdade. Neste tópico, procuro evidenciar que a narrativa literária construída por Ana Maria Gonçalves e enunciada por Kehinde, dialoga com essa perspectiva historiográfica. Na qual as experiências e agências das pessoas escravizadas, são tomadas como ponto de partida para a compreensão das relações sociais no mundo escravocrata. Como evidencia João José Reis:

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro pólo. O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias. Vencido no campo de batalha, o rebelde retornava ao trabalho disciplinado dos campos de cana ou café e a partir dali forcejava os limites da escravidão em negociações sem fim, às vezes bem, às vezes malsucedidas. Tais negociações, por outro lado, nada tiveram a ver com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor. Só sugerimos que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. **Essa abordagem que vê a escravidão sobretudo da perspectiva do escravo, um escravo real, não reificado nem mitificado** (REIS, 1987, p. 7, grifos meus).

Como nos propõe João José Reis, esta historiografia, produzida a partir de outras perspectivas teórico-metodológicas, passou a vislumbrar horizontes e ouvir vozes de mulheres e homens escravizadas/os. Nas entrelinhas das fontes, produzidas pelos escravizadores, é possível perceber que estes/as homens e mulheres faziam história entre negociações e conflitos. Nesse sentido, é possível afirmar que ambas, a narrativa literária e perspectiva historiográfica, partem do chão de barro das senzalas, e não mais das varandas e janelas das casas grandes. Nas palavras de Silvia Lara, “eram homens e mulheres, que eram comprados para serem dominados e expropriados pelos senhores: homens e mulheres que como escravos, impunham limites à vontade senhorial”. Ademais “possuíam projetos e ideias próprios, pelos quais lutavam e conquistavam pequenas e grandes vitórias” (LARA, 1995, p. 50).

Desde meados dos anos 1980, a historiografia brasileira foi profundamente impactada pelo conceito de experiência histórica, delineado na obra de Edward Palmer Thompson. Nos estudos sobre a escravidão, esse conceito se tornou central para a construção de novas interpretações sobre um tema tão caro à sociedade brasileira. A partir de uma releitura do conceito de experiência histórica, historiadoras/es brasileiras/os estudiosas/os da escravidão, buscaram preencher uma lacuna interpretativa redirecionando olhares e esforços de pesquisa para as experiências das pessoas escravizadas, ressaltando a agência histórica das/dos sujeitas/os, ainda que sob o julgo da escravidão.

Temáticas até aquele momento pouco exploradas como as concepções de liberdade, os modelos de família, as ressignificações e reconstruções culturais e religiosas, as irmandades católicas, estratégias para a compra de alforrias, a formação de quilombos e as lutas abolicionistas são alguns exemplos dessa guinada nos estudos sobre a história da escravidão no Brasil.

O conceito de “experiência histórica” tal como delineada por Thompson, evidencia o complexo processo de produção das realidades sociais. Isto porque, as relações entre as/os sujeitas/os históricas/os são elaboradas tanto a partir das condições objetivas, as quais as pessoas estão submetidas/os, quanto por meio dos sentidos que são atribuídos a tais condições. As experiências históricas individuais e coletivas seriam forjadas como síntese complexa a partir desses dois elementos. Tendo isso como pressuposto, torna-se possível a compreensão de que não só as estruturas sociais condicionam as/os sujeitas/os, mas de que estas/estes sujeitas/sujeitos, desde seus lugares sociais e a partir dos sentidos que atribuem às suas vivências, também produzem as estruturas, num movimento eminentemente histórico.

Num sentido diferente do proposto por Thompson, mas a partir da categoria analítica de experiência histórica, analiso as mulheres negras na sociedade escravista. É fundamental para a compreensão da história das mulheres negras na diáspora o fato de que corpos femininos negros escravizados foram alvos de um intercruzamento de opressões; classe, raça e gênero.

Em outras palavras, ser um corpo negro numa sociedade em que imperava uma escravidão racial, implicava em ser alvo de intensa e sistemática desumanização e exploração. Aqui, classe e raça se associam engendrando uma dinâmica particular

do colonialismo nas Américas. Contudo, a condição de ser um corpo escravizado negro e feminino, implica também na dominação de gênero patriarcal e machista. Neste contexto, as lógicas colonialistas confinam as mulheres negras a condição de não humanidade.

A partir desse entendimento, a condição da mulher negra foi estruturada pela colonialidade, numa teia de opressões tridimensional, que historicamente expuseram corpos negros femininos a maior vulnerabilidade. Um exemplo desse imbricamento pode ser evidenciado pela continuidade do estupro, como política de dominação e subjugação das mulheres negras escravizadas e suas descendentes nas sociedades coloniais.

Fernando Cauduro Pureza ressalta um outro aspecto fundamental nesse debate, o fato de que as experiências históricas das mulheres negras não podem ser interpretadas apenas pela ótica da opressão, mas também como espaço de construção de estratégias de enfrentamento e luta pela liberdade. Sobre o pensamento de Davis, nos diz a autora:

A potência historiográfica do conceito de experiência nos trabalhos sobre a escravidão e o pós-abolição no Brasil não é propriamente uma novidade se considerarmos textos basilares da historiografia brasileira. Mas, chama atenção o emprego do termo que **Davis sugere, pois sua amplitude retoma a ideia de que o conceito não pode se resumir à exploração do trabalho escravo unicamente**. De fato, a experiência envolveria uma categoria que ao mesmo tempo em que estivesse relacionado à opressão a qual a mulher escravizada estava sujeita, ela também apostaria em questões como, por exemplo, a fruição de uma vida doméstica na qual poderia ser possível construir sentidos e sentimentos contrários à exploração do trabalho escravo. **Em outras palavras, o sentido da experiência que Davis resgata é a de sujeitos capazes de produzir os próprios sentidos de sua vida (seja por meio do trabalho, dos ritos, das festas, dos afetos), não obstante toda a violência que recai sobre elas** (PUREZA, 2019, p. 5, grifos meus).

Se a grande sacada de Thompson, como aponta Ellen Wood (2003), foi elucidar o fato de que a classe se faz por dois métodos simultâneos: a dimensão interna de um grupo social e a relação entre as distintas classes, o salto de Angela Davis está em apontar o lugar de relação entre raça, gênero e classe social, enquanto marcadores sociais de desigualdade. Ao pensar como estas três categorias se informam mutuamente construindo uma relação tridimensional na qual uma dimensão interage com a outra, de forma interseccional.

Dito de outra maneira, se a classe social é construída ao mesmo tempo como um processo interno do grupo e externo com as outras classes, relações raciais e de relações de gênero também o são. Essas estruturas interagem formando uma teia intrinsecamente complexa, que num movimento dinâmico forjam as relações históricas e sociais, das quais todas as pessoas são partícipes.

A partir das contribuições de dois intelectuais tão diferentes: Angela Davis, mulher negra estadunidense, filósofa, militante e estudiosa dos movimentos das mulheres negras, crítica das políticas de encarceramento em massa; e Thompson, homem branco, ex-militante do partido comunista inglês, e acadêmico estudioso da formação da classe operária durante a Revolução industrial, torna-se possível uma aproximação com esse emaranhado complexo que constitui a existência humana, como sujeitas/os sociais individuais e coletivos no tempo. Elucida Fernando Pureza:

Em ambos, o foco na experiência pressupõe uma multiplicidade – no caso de Thompson, com ênfase naquilo que é constitutivo da classe trabalhadora inglesa e enquanto em Davis o foco é no que é constitutivo da luta em prol de uma nova condição da mulher. **Mas, mais do que isso, os termos “transmissão” e “resgate” indicam uma relação direta com a noção de experiência, estabelecendo dois significados: a experiência transmitida pelos sujeitos por um lado e a experiência resgatada pelos historiadores por outro [...]. Mas o que está presente em ambas é a ideia de experiências que não estão visíveis na superfície, que exigem um trabalho analítico mais criterioso para serem recuperadas. Elas se escondem como táticas de sobrevivência, subterfúgios que se convertiam em armas para resistir a uma dominação que era imposta a esses sujeitos – sejam elas as mulheres escravizadas nos Estados Unidos no século XIX, sejam eles os operários ingleses no início do processo de industrialização** (PUREZA, 2019, p. 7, grifos meus).

Seria então, com e a partir dessa historiografia que Kehinde, a protagonista de *Um defeito de cor*, me parece ter sido construída. Uma historiografia comprometida em desnudar modos de resistência, práticas sociais, táticas de sobrevivência, subterfúgios e artifícios forjados para resistir a exploração e opressão escravista em que as ações cotidianas de pessoas negras, para garantir o seu sustento, cuidar de si e dos seus, reinventam e ressignificam identidades.

De acordo com Adriana Dantas dos Reis (REIS, 2017), a partir dos anos de 1990, pesquisas sobre a história das mulheres juntamente com epistemologias que focalizam o conceito de gênero começam trazer para o debate novas/os sujeitas/os

históricos/as: mulheres pobres, prostitutas e criadas. Tais sujeitas emergem como protagonistas de histórias até então pouco descortinadas⁶³.

Nesse contexto, emergem pesquisas que trazem para o primeiro plano do estudo da História da escravidão, as experiências das mulheres negras. O estudo pioneiro foi *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX*, de Maria Odila Leite da Silva Dias, no qual a historiadora investiga mulheres negras escravizadas e libertas no contexto escravista. Nesta esteira estão pesquisadoras como Sandra Giacomini (1988), Maria Lúcia Mott (1988), Sandra L. Graham (1992), Cecília Soares (1994; 1996; 2007), Sheila Faria (2000), Isabel Cristina dos Ferreira Reis (2001). E mais recentemente Adriana Dantas Reis (2001, 2017), Juliana Barreto Farias (2012), Camillia Cowling (2018), Maria Helena P. T. Machado (2010, 2018) e Giovana Xavier (2012; 2015; 2022).

É nesse sentido que a narrativa construída por Ana Maria Gonçalves e enunciada por Kehinde possibilita o acesso às experiências históricas de muitas mulheres escravizadas na História do Brasil. Durante todo o romance a história é contada de um determinado lugar, a demarcação do lugar de enunciação desse “corpo voz” constitui um elemento basilar de toda narrativa.

A partir de agora, tecerei algumas considerações apontando discussões historiográficas em torno da agência e do protagonismo histórico das mulheres negras escravizadas no século XIX. Em *Um defeito de cor*, temos uma história vivida, escrita e narrada de um corpo negro mulher. Sigamos então nessa trilha, para vislumbrar os elementos que constituem as experiências históricas dessas mulheres, que foram e são a todo tempo sujeitas do verbo re) existir.

3.1.2 Situando a mulher negra nas tramas da sociedade escravista oitocentista

A sinhá Ana Felipa me colocou na rua, como escrava de ganho, a quase setecentos réis por semana, dinheiro que eu tinha que pagar a ela aos domingos. Como escrava de ganho, eu poderia sobreviver do que quisesse, poderia escolher meu trabalho, e ficaria com o dinheiro que ganhasse acima da quantia pedida por ela. Muitos escravos viviam nessas condições, exercendo as mais diferentes atividades, e muitos senhores viviam do dinheiro que eles levavam para casa. [...] Não tinha a mínima ideia de como conseguir os duzentos e quarenta réis que teria que ganhar por dia, mas não

⁶³ Alguns exemplos são: (SCOTT apud BURKE, 1992), (RAGO, 2000), (SAMARA, 1993 e 1997) e (SOIHET apud AGUIAR, 1997).

estava assustada. Pelo contrário, já me imaginava ganhando muito mais do que isso e logo conseguindo a minha liberdade e a do Banjokô (GONÇALVES, 2020, p. 241).

No fim da primeira semana eu já tinha garantidos dois mil réis mensais, o que ainda era pouco porque, para comprar os ingredientes para aquelas quantidades contratadas, eu gastava por volta de setecentos réis [...]. No fim do primeiro mês, o dinheiro foi certo para pagar a sinhá, sendo que nada sobrou, nem para mim nem para o aluguel da cozinha, o que me deixou bastante desanimada, pois nunca tinha trabalhado tanto (GONÇALVES, 2020, p. 253).

Numa sociedade escravista como o Brasil do século XIX, diferentemente da mulher branca, a mulher negra é sobretudo uma trabalhadora. Desde a infância, corpos negros eram vistos e tratados como força de trabalho. Exercendo variadas funções, as mulheres negras estavam nas lavouras lado a lado com os homens na lida do eito e nas casas senhoriais. Nesses espaços elas exerciam os mais diversos serviços ligados à manutenção e ao cuidado de crianças e adultos. Eram lavadeiras, costureiras, tecelãs e ganhadeiras (como Kehinde), nas ruas da cidade, produzindo as mais diversas mercadorias e circulando para vendê-las. Como pessoas escravizadas podiam ser alugadas, emprestadas ou vendidas. Sobre as negras de ganho em Salvador explica Cecília Soares:

As negras de ganho tornaram-se representantes típicas de um grupo de mulheres que permaneceu discriminado e oculto da História, conseguindo enfrentar de maneira peculiar as flutuações do mercado e as medidas de vigilância e controle social. Fugindo aos lugares a elas destinados na sociedade escravista, ascenderam à condição de pessoas de relativa importância na economia de Salvador, particularmente por realizarem a circulação de bens alimentícios essenciais. Apesar da vigilância fiscal e policial imposta aos negócios exercidos por africanos, as mulheres, parecem ter se saído bem, ao ponto, inclusive, de poderem monopolizar alguns setores de comércio (SOARES, 1996, p. 70-71).

Apesar de representar uma porcentagem numérica inferior à dos homens na população brasileira oitocentista, mulheres negras escravizadas (africanas e crioulas) formavam um grupo social importante, especialmente em grandes cidades escravistas, como o Rio de Janeiro e Salvador. Como trabalhadoras, as mulheres negras eram produtoras da riqueza escravista, assim como os homens. O certo é que, no campo ou na cidade, nas casas e nas ruas, lá estavam as mulheres negras trabalhando duro. Com muito suor, inteligência e beleza inventavam liberdades.

Contudo, outro elemento fundamental precisa ser evidenciado: o fato de que numa sociedade escravista, machista e patriarcal a dimensão reprodutiva da condição

feminina, abria espaço para violência e exploração sexual. Sobre isso Kehinde nos conta:

O sinhô José Carlos perguntou se eu achava que ia conseguir escapar e nada respondi, nem mesmo olhei para ele, porque eu achava que sim, que depois do acontecido ele não ia mais insistir. [...] ao entrar no quarto e dizer **que a virgindade das pretas que ele comprava pertencia a ele**, e que não seria um preto sujo qualquer metido a valentão que iria privá-lo desse direito, [...] **eu queria morrer, mas continuava mais viva que nunca, sentindo a dor do corte na boca, o peso do corpo do sinhô José Carlos sobre o meu e os movimentos do membro dele dentro da minha racha, que mais pareciam chibatadas [...]** (GONÇALVES, 2020, p. 170).

Banjokô, o meu filho, era um *abiku omi*, como fiquei sabendo alguns meses depois, um abiku da água [...]. Antes de ele nascer, cheguei a pensar que teria gostado se fosse um abiku do fogo, do tipo que mata a mãe quando vem ao mundo, mas quando o senti fazendo força para sair de dentro de mim no meio daquela travessia, pedi a todos os orixás que não deixassem Orumilá ouvir aquele meu pensamento. *O que seria do meu filho se eu morresse e ele ficasse sozinho no mundo? Ou, pior ainda, o que seria de mim se sobrevivesse à morte dele?* [...] **Quando pensava no sinhô José Carlos, eu não conseguia imaginar que ele era o pai do meu filho, mas sim meu dono e pai da sinhazinha, e que também teria sido o dono do meu filho, se não tivesse morrido** (GONÇALVES, 2020, p. 187, grifos meus).

A Kehinde menina, assim como muitas mulheres negras durante a vigência da escravidão, vivencia umas das facetas mais cruéis da condição de mulher negra escravizada, a violência sexual sistemática, infringida pelos senhores brancos. Como já evidenciado por Angela Davis, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, a vulnerabilidade a que um corpo negro feminino estava exposto implicava num risco eminente de sofrer estupros, e ainda era possível que essa violência ocasionasse uma gravidez e dela podia nascer uma criança mestiça. No romance, a afirmação do senhor José Carlos “que a virgindade das pretas que ele comprava pertencia a ele” atesta essa prática, bem como a condição jurídica de Banjokô, como criança escravizada, apesar da condição abastada do pai e da aparência do menino “de filho de branco”. Como nos explica Sueli Carneiro:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Angela Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional”, através da qual, segundo Gilliam: “O papel da mulher negra é

negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance” (CARNEIRO, 2003, p.1-2).

As violências sexuais, aplicáveis apenas aos corpos femininos foram legalizadas com a adoção do princípio romano do *partus sectum ventrem*, ou seja, a criança segue a condição da mãe. Dessa forma, dois elementos foram engendrados: as/os filhas/os de mulheres negras não escapariam a condição jurídica de pessoas escravizadas, ao passo que os homens, independentes da sua condição jurídica e classe social, não tinham vínculos com tais crianças (MACHADO, 2018).

Essa situação aumentava a desproteção das mulheres negras escravizadas. Isso porque, como a criança seguia a condição da mãe, os senhores tinham assegurado que seus assaltos sexuais não ameaçavam a sua condição de poder, ao contrário, ampliavam seu status, dominação e riqueza, já que tais crianças não eram seus filhos, mas sua propriedade. Nesse contexto, “as relações materiais, de sexualidade e reprodução definiram a experiência histórica de mulheres negras como trabalhadoras, e moldaram o caráter de sua recusa e resistência à escravidão” (SOUSA; TARDIVO; HACK, 2021, p. 64).

A experiência da maternidade, integralmente atravessada pela condição de pessoa escravizada, legava às mulheres negras uma situação de ambiguidade. Como produtoras e reprodutoras da riqueza escravista, os corpos das mulheres negras escravizadas passam a configurar como o “próprio lócus da escravidão”. Contudo, essas mulheres assim como nossa protagonista, experimentam essa condição como sujeitas, muitas vezes resignificando a maternidade. Banjokô, seu primeiro filho, fruto do estupro infringido pelo senhor, passa a ser uma de suas maiores razões para continuar lutando pela liberdade. Ela nos diz “[...] não tinha a mínima idéia de como conseguir os duzentos e quarenta réis que teria que ganhar por dia, mas não estava assustada. Pelo contrário, já me imaginava ganhando muito mais do que isso e logo conseguindo a minha liberdade e a do Banjokô [...]” (GONÇALVES, 2020, p. 241).

No passado (e ainda hoje), ser mulher negra e mãe implica em ser alvo de múltiplas formas de opressão. Contudo, como nos ensina Lélia Gonzalez, essas experiências foram/são cotidianamente transmutadas por essas sujeitas em estratégias e formas de re) existência e luta pela liberdade. Essas mães negras

continuam “apontando o fogo disfarçado em cinzas, e nos ensinando a sentir as flores amassadas debaixo das pedras” (EVARISTO, 2017, p. 82). Atesta Lélia Gonzalez,

Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (GONZÁLEZ, 2020, p. 64).

As experiências desta protagonista, têm seu nascedouro nas agências de mulheres negras anônimas do passado (e do presente), das quais nos fala Lélia Gonzalez. Isto porque “a personagem deve dar a impressão de que vive, isto é, manter certas relações com a realidade do mundo, participando de um universo de ação e de sensibilidade que se possa equiparar ao que conhecemos na vida”. (CÂNDIDO, 1976, p. 48-49).

Kehinde é uma personagem literária mas não anda só, sua fala vocaliza mais de muitas mulheres negras escravizadas ao longo da história do Brasil. Assim, uma “história outra” das experiências das mulheres negras é contada. E essa História é de luta, resiliência e liberdade. Em *Um defeito de cor*, Ana Maria Gonçalves ecoa e traça rotas que conduzem às experiências subjetivas e que remontam “às memórias – individuais e coletivas – de mulheres negras que se resignificaram na atroz afro diáspora forçada” (DIAS, 2020, p. 93).

Até aqui, procurei apontar como uma protagonista, construída por uma escritora negra, Ana Maria Gonçalves, e esta personagem também uma mulher negra, a africana jeje Kehinde, potencializa outras narrativas sobre a História das experiências das mulheres negras escravizadas no Brasil. Isto porque, é possível afirmar que esta narrativa literária foi construída a partir de um frutífero diálogo com a “nova historiografia da escravidão”.

Sigo agora com a intenção de apontar qual a perspectiva de enunciação da personagem, e como esta narrativa foi construída. Para tanto, faço dois movimentos: me aproximo das reflexões e construções teóricas de duas intelectuais negras brasileiras: Lélia Gonzalez (GONZALEZ 1988; 2020) e Conceição Evaristo (EVARISTO, 2005; 2020). Com Gonzalez, reflito sobre a perspectiva de enunciação

do discurso de Kehinde, argumentando que sua dicção evidencia e visibiliza a luta e resistência das mulheres negras escravizadas numa perspectiva amefricana. Com Evaristo, penso sobre o processo de construção discursiva desta narrativa como um artefato literário, no qual a escrita de mulheres negras, como um exercício de escrevivência, busca inscrever no corpus de representações sociais outras imagens e representações, ao narrar outras histórias de e sobre mulheres negras.

3.2 ESCREVIVÊNCIAS E AMEFRICANIDADES ECOANDO NA FALA DE KEHINDE

O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala (GONZALEZ, 2020, p. 77-78).

Que história do Brasil é contada quando uma mulher negra é a enunciadora sujeita da narrativa? Qual a importância de contar nossas histórias com as nossas vozes? Qual a potência de assumir a nossa própria fala? Começo esse tópico retomando as últimas páginas do romance. Recorro ao momento do clímax da narrativa, quando Kehinde descobre três cartas enviadas do Brasil há alguns anos e que finalmente trazia notícias do seu filho perdido. Ela nos conta:

[...] Quando a Geninha foi procurar o baú, acabou encontrando a caixa, e ao abri-la, além dos papéis de trabalho, como eu imaginava, viu três cartas remetidas de São Paulo, todas do mesmo ano, *um mil oitocentos e setenta e sete*, a primeira era mais um aviso, em que o filho do advogado amigo do doutor José Manoel dizia que tinha te encontrado e que em breve mandaria mais notícias. **Na segunda carta, ele dava muitos detalhes sobre você, contando tudo sobre a sua vida, que você era amanuense e que também advogava em favor dos escravos, conseguindo libertar muitos deles. Que você estava casado, tinha filhos e era maçom, que escrevia poesias e era muito respeitado por publicar artigos belíssimos e cheios de inteligência nos jornais mais importantes da cidade, e dava inclusive a sua morada.** A terceira carta pedia para confirmar se eu tinha recebido as duas anteriores e avisava que não escreveria mais se isso não fosse feito. [...] Depois que a Geninha leu as cartas que davam notícia do seu paradeiro, e depois que nos recuperamos do susto, da alegria, da tristeza, da incredulidade, nem sei, pois era tudo junto [...] será que você acredita em tudo que acabei de contar? [...] eu esperava a morte chegar e era cuidada pela Geninha com uma dedicação de filha, **que é como a considero também, mas nada disso teve importância, pois eu tinha certeza de que precisava vir, precisava te contar tudo que estou contando agora. Se vai chegar as suas mãos, também não sei [...]** se alguém vai contá-la a alguém

qualquer dia desses eu não sei, mas fiz o que tinha que ser feito
(GONÇALVES, 2020, p. 945-947, grifos meus).

O destinatário da grande missiva de Kehinde, seu segundo filho Omotunde/Luís, irrompe nesse ponto da narrativa toda a saga narrada encontra sua razão de ser. Assim que descobre as cartas, apesar da idade avançada e da cegueira provocada por um quadro crítico de diabetes, Kehinde resolve fazer o caminho de volta atravessando o Atlântico pela terceira vez. Como não pôde viver com seu filho, ela vê a possibilidade de materializar a sua trajetória em palavras e durante a viagem decide escrever uma carta-testamento. Sua história, enunciada por ela mesma, é seu maior legado e herança. Ela assevera: “eu tinha que vir, precisava te contar tudo que estou contando agora. Se vai chegar às suas mãos, também não sei [...] se alguém vai contá-la a alguém qualquer dia desses eu não sei, mas fiz o que tinha que ser feito” (*Idem*, p. 947). Um dos gestos finais da narrativa é sublinhar que essa história precisava ser contada por essa voz! Cabe aqui o questionamento: Por que essa história tinha que ser contada? Qual a potência desse ato?

Através da escrevivência de Ana Maria Gonçalves, o corpo negro-mulher de Kehinde ergue a voz, e sua narrativa enuncia uma outra História do Brasil. Sobre esse ponto, o conceito de escrevivência (EVARISTO, 2005; 2020) me ajuda a refletir sobre as relações de re) existência, autoridade e autoria nos textos literários escritos por mulheres negras. Essa enunciação entendida como um fenômeno diaspórico e universal, nasce e se efetiva como uma insurgência contra as lógicas da colonialidade. Como vimos no capítulo anterior, ecoam no imaginário social brasileiro imagens e representações das mulheres negras marcadas por estereótipos e generalizações subalternizantes. Nesse sentido, a escrita literária de mulheres negras busca romper com tais modelos ao inscrever a perspectiva das sujeitas mulheres negras escritoras e personagens no discurso literário brasileiro. Elucida Conceição Evaristo:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. [...] **A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se**

esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (EVARISTO, 2020, p. 35, grifos meus).

Insisto na importância do foco narrativo em primeira pessoa, por compreender que esse aspecto é por si só um giro epistemológico – como aponta Patrícia Hill Collins – esta é uma enunciação e análise de mulheres negras, sobre mulheres negras, para mulheres negras que está sendo sublinhada aqui. O movimento de autodefinição/autoavaliação da autora em *Um defeito de cor* escova a história a contrapelo, quando constrói uma personagem que dá a voz a um sujeito multiplamente silenciado por sua condição de mulher e negra, autorizando a dicção de Kehinde, como narradora de diversos processos sociais do Brasil no século XIX.

Aqui, entendo que *Um defeito de cor* pode ser lido como uma escrivência em dois movimentos: o da auto construção identitária de Ana Maria Gonçalves, já explicitada neste texto, e da autorização discursiva de uma protagonista/narradora como Kehinde. Esta escrita, atravessada pela coletividade, se apresenta em *Um defeito de cor* como um tipo de “pessoalização” das experiências históricas de mulheres negras escravizadas na voz de Kehinde. Esse movimento, ajuda a inscrever no imaginário brasileiro representações outras sobre as mulheres negras do passado e do presente.

Entendo que este movimento faz “justiça com as próprias mãos” ao “dar rosto e um nome” a um conjunto de mulheres negras anônimas. Apesar de terem sido exploradas e submetidas a condição de pessoas escravizadas eram mulheres inteligentes, belas e fortes que fizeram (e fazem) esse país com suas agências, subjetividades e trabalho duro. Tem-se a voz de uma menina/mulher/anciã negra, que narra em primeira pessoa a sua trajetória para um filho perdido. E este filho é uma pessoa de destaque, Luís Gama, em uma faceta ficcional da sua figura, um dos mais importantes abolicionistas e intelectuais negros do século XIX. Sobre a importância e potência desta estratégia, nos explica Fernanda Miranda:

A narrativa de Kehinde tem uma destinação: são cartas para Luiz, seu filho perdido, motivo maior de sua procura. Por isso, diante do “eu” enunciativo há um “você” irreduzível, razão da saga da personagem. **A ficção aqui novamente reformatiza o real, colocando Luiz Gama fundador do primeiro texto em que um autor se auto-enuncia negro, ponto matricial da literatura negra brasileira – como a pulsão para a existência do texto, pois Kehinde escrevia para que seu filho pudesse conhecer sua história.** Antes, a presença do autor abolicionista é invocada já no título do romance,

que toma sua origem em uma citação de Gama (MIRANDA, 2017, p. 51, grifos meus).

Já no título a figura de Luís Gama é convocada por Ana Maria Gonçalves, para compor junto a Kehinde a teia de sujeitos/as, objetivos e significados que propõem contar uma outra História do Brasil, como explica Fernanda Miranda. A expressão “um defeito de cor” é uma menção direta a um verso de um poema de Gama no qual ele diz: “Em nós, até a cor é um defeito”. Dessa forma, a narrativa é tecida num complexo processo intertextual, que busca inscrever uma perspectiva negra e feminina na História através do discurso literário.

É nesse ato de falar de e sobre si, mas também de relacionar e interpretar a realidade complexa da escravidão, que a voz histórica de Kehinde “reescreve” um passado/presente tão caro a sociedade brasileira. O movimento da autora e da protagonista dialoga com os princípios do pensamento feminista negro, como apontado por Cláudia Pons Cardoso:

O pensamento feminista negro, tecido a partir da complexa realidade racial brasileira, uma realidade codificada pelo gênero, se caracteriza: a) pela recuperação da história das mulheres negras; b) pela reinterpretação desta história a partir de uma nova estrutura teórica construída em oposição aos paradigmas tradicionais, revelando a contribuição das mulheres negras em diversas áreas do conhecimento; e c) pelo enfrentamento político ao racismo, ao sexismo e ao heterossexismo através de uma perspectiva interseccional (CARDOSO, 2012, p. 25).

Há muito tempo vozes de mulheres negras se levantam e se fazem ouvir. Desde a década de 1980, intelectuais negras brasileiras apresentam-se no cenário nacional lançando um novo olhar sob a condição da mulher negra brasileira. Dentro desse grupo valioso de pensadoras destacam-se a contribuição das militâncias e das obras de Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro. Esses estudos propuseram novas interpretações do Brasil a partir da ótica das mulheres negras, evidenciando a importância e o legado dessas sujeitas sociais desde o período escravista. Aqui busco apontar caminhos de leitura que aproximam a voz histórica de Kehinde das reflexões de Lélia Gonzalez sobre as relações entre as representações das mulheres negras no passado escravista e na atualidade, e também a potência mobilizadora da categoria política de amefricanidade.

Em *Racismo e Sexismo na sociedade brasileira*, Lélia apresenta uma leitura original e fecunda da História do Brasil, tendo como eixo central as representações sobre as mulheres negras. Com as lentes da psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan e ecoando os escritos de Franz Fanon, sua análise evoca as noções de consciência e memória que se apresentam num jogo dialético, no qual as marcas de africanidade são rejeitadas e/ou integradas na cultura e na sociedade brasileira.

Assim, as reflexões da intelectual evidenciam o fato de que muitos elementos identificados como “genuinamente brasileiros” como o samba, a capoeira, a feijoada, o carnaval, o futebol e as “mulatas” são na verdade “manifestações mais ou menos conscientes [...] das marcas da africanidade que a constituem. [...]”. Gonzalez observa que “seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como pros diferentes modos de rejeição/integração de seu papel (GONZALEZ, 2020, p. 78).

Ao retomar e problematizar as representações das mulheres negras brasileiras, como “mucamas” e “mães pretas”, no contexto escravista, e como domésticas e mulatas, na atualidade, a pensadora elabora o conceito de neurose cultural brasileira, cujo racismo por denegação é o principal sintoma. São os estudos de Cláudia Pons Cardoso que me auxiliam na compreensão do pensamento de Lélia, quando afirma que,

O período escravista forneceu o substrato para a criação do repertório de representação racializada baseado na marcação da diferença racial, através da redução das(os) africanas e africanos à natureza, consolidando-se, no período, a naturalização da diferença. [...] Segundo Lélia Gonzalez, o engendramento das atribuições, “mulata” e “doméstica” teria ocorrido como derivação da mucama, denominação usual no período escravista, originada “do quimbundo mu’kama ‘amásia escrava”. No contexto brasileiro, foi oficialmente redefinida, passando a ser conceituada por “escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que por vezes era ama-de-leite” (GONZALEZ, 1983, p. 229). **Ao buscar a origem etimológica da palavra, a autora procura desvelar o que a história oficial ocultou, através da redefinição, com o intuito de fazer esquecer e tornar invisível, quando do registro da história da sociedade brasileira, ou seja, a exploração sexual das mulheres negras** (CARDOSO, 2012, p.126).

Neste estudo, é importante evidenciar que Kehinde não é representada como “mucama” e nem como “mãe preta”, apesar de compartilhar com essas imagens o lugar de corpo feminino negro escravizado. Ao contrário, ao longo de toda narrativa

nossa protagonista percorre caminhos de agenciamento e protagonismo, mesmo em situações em que a lógica escravista trabalha para subtrair sua humanidade, a exemplo do momento em que ela é estuprada pelo senhor. Dessa forma, é possível afirmar que a construção da narrativa trabalha para visibilizar as agências das mulheres negras, em sentido confluyente às proposições de Lélia Gonzalez.

Mulher fértil, mãe de quatro filhos, sua representação e enunciação se afasta diametralmente dos estereótipos e generalizações negativas construídas por uma lógica racista, machista, cristã, patriarcal e heteronormativa. Apesar dos muitos aviltamentos sofridos, Kehinde é senhora do seu corpo e sujeita em suas relações afetivas, mulher de ação política, dona de ideias e negócios. A voz histórica dessa personagem literária pode ser interpretada como uma elaboração amefricana na medida em que dois movimentos são costurados: a denúncia dos processos de subalternização e violências infringidos aos corpos femininos negros, e sobretudo, a recuperação e visibilização de estratégias de sobrevivência e resistência de mulheres negras (e indígenas) do passado e do presente.

A amefricanidade, categoria analítica e proposição pedagógica decolonial feminista, cunhada por Lélia Gonzalez, pode ser explicitada como uma identidade étnica forjada a partir da construção de estratégias de sobrevivência e resistência de sujeitas/os negras/os, a partir de recriações das culturas africanas e indígenas do lado de cá do Atlântico, na diáspora. Explica Lélia:

A categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...] Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, **a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos** (GONZALEZ, 2020, p.135, grifos meus).

A amefricanidade propõe um sankofa, ou seja, movimento de olhar para trás e com sentidos bem atentos re) visitar o passado, em busca das histórias e estratégias de resistências das/dos nossas/os ancestrais, que foram silenciadas pelas narrativas históricas oficiais. Nesta pesquisa, o caminho trilhado é constituído por um processo reflexivo/propositivo de uma professora/pesquisadora, que ao propor o trabalho com a “voz histórica” de uma personagem literária mulher negra, visa oportunizar

estratégias para ensinar/aprender as histórias das pessoas negras escravizadas, atravessadas pela amefricanidade.

Em outras palavras, quando argumento que a “voz histórica” de Kehinde expressa uma perspectiva amefricana é por que essa narrativa, enunciada por um corpo voz feminino negro, retoma e re) inscreve o passado escravista brasileiro, partindo da perspectiva da resistência e luta de negras/os a escravidão. Como explica Cláudia Pons Cardoso:

A amefricanidade propõe, portanto, iluminar as insurgências organizadas contra processos de aviltamento, destacar as metodologias e estratégias de mobilização, e investigar como a difusão de valores e saberes partilhados pelos subalternizados garantiram caminhos alternativos para estancar o sequestro cotidiano da existência humana, levado a cabo pelas rotas de desumanização e violências inauguradas pelos colonizadores, principalmente para as mulheres negras e indígenas. **É, assim, um chamado para uma ‘mirada’ de aprendizagem com as lutas históricas que têm assegurado a nossa existência e sobrevivência na adversidade** (CARDOSO, 2014, p. 44, grifos meus).

A “mirada” de aprendizagem com as lutas históricas das mulheres negras, proposta por Claudia Cardoso, está sendo apresentada aqui a partir do enfoque na “pessoalização da experiência histórica e agência de mulheres negras durante a escravidão” na “voz histórica” de Kehinde. A escuta de vozes mulheres negras pessoaliza, e assim humaniza o conhecimento histórico ao evidenciar os lugares de negras/os enquanto sujeitas/os e não objetos nos processos sociais. Ler, ouvir e pensar sobre a escravidão em uma experiência escolar, a partir da perspectiva do corpo voz de Kehinde, tem o potencial de contestar veementemente discursos e práticas racistas, que nos colocam como seres inferiores.

Ao recuperar e reinterpretar a história das mulheres negras, com e a partir dessa história, podemos desconstruir estereótipos e assim seguir combatendo o racismo, o sexismo e a heteronormatividade. Apoiada neste entendimento, aqui estou argumentando que; forma – narrativa literária escrita como um exercício de escrevivência, perspectiva de enunciação amefricana, feminista negra – e conteúdo – experiência e agência das mulheres negras escravizadas – se entrelaçam para construir a voz histórica de uma personagem literária.

Kehinde tem voz e pode falar, pois foi construída por uma escritora negra em busca do legado das/dos suas/seus ancestrais. Sua fala visibiliza este legado, e lança

luzes no presente, porque as experiências narradas no romance “acionam passado e presente e, assim, processam e provocam em nós, mulheres negras, a identificação e a dor da violência em nossos corpos que, do passado escravagista ao século XXI, não se modificou, apenas se remodelou”. (DIAS, 2020, p. 93).

A aposta pedagógica na voz histórica de uma personagem literária no ensino de história advém do entendimento de que essa voz, forjada numa dupla escrevivência, construída num diálogo com a nova historiografia da escravidão e profundamente atravessada pela amefricanidade pode constituir-se como abebé/espelho de Oxum/Iemanjá e espada de Oyá na luta por um ensino de história antirracista e antissexista. Isso porque, estou pensando como Conceição Evaristo, quando afirma que:

O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. **Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência.** Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. **O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos** (EVARISTO, 2020, p. 38-39, grifos meus).

A mirada amefricana nos leva aos abebés. Primeiro o de Oxum, onde é possível enxergar reflexos de beleza e potência das mulheres negras e caminhos para a recuperação da subjetividade antes mutilada, que agora é então reconhecida e contemplada. Bem sabemos que saber-se bela/o e potente é uma conquista para pessoas negras. Depois o de Yemanjá que nos mostra que esse fortalecimento é ao mesmo tempo individual e coletivo, que temos em nós “mais de muitas”.

E então, recorrendo mais uma vez a potência das amefricanidades, toma-se a espada de Iansã/Oyá, orixá guerreira, senhora dos ventos e tempestades, artífice na forja junto com Ogum no fabrico ferramentas de trabalho e armas de guerra. Iansã é guerreira livre, nunca se nega a uma boa luta. A luta aqui é travada no combate ao

racismo e ao sexismo e pela construção de uma educação mais democrática. Continuemos agora em busca das reflexões de bell hooks e sua proposta de pedagogia engajada, almejando construir caminhos que possibilitem aulas de história nas quais seja possível sentir-pensar e escrever/viver, onde se compartilha e dialoga, onde todas/os podem ser vistas/os e onde todas/os têm voz.

3.3 AINDA SOBRE RE) CONHECER A POTÊNCIA DAS NOSSAS VOZES: PEDAGOGIA ENGAJADA NAS AULAS DE HISTÓRIA

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
 A memória bravia lança o leme:
 Recordar é preciso.
 O movimento vaivém nas águas-lembranças
 dos meus marejados olhos transborda-me
 a vida,
 salgando-me o rosto e o gosto.
 Sou eternamente naufraga,
 mas os fundos oceanos não me amedrontam
 e nem me imobilizam.
 Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
 Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo, *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Neste quarto e último movimento deste capítulo, busco evidenciar os elementos da pedagogia engajada, proposta por bell hooks (2017; 2020). Essa proposta me ajudou a pensar e a construir as estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitaram o encontro da “voz histórica” de Kehinde com outras vozes na escola. Mais do que navegar, para nós brasileiras/os negras/os, “recordar é preciso”, nos alerta Conceição Evaristo. Recordar um passado que nos é comum, as experiências de re) existência à escravidão das/os nossas/os ancestrais.

Profundamente influenciada pelas proposições para uma educação crítica e emancipatória de Paulo Freire e das análises e concepções dos estudos de intelectuais feministas negras, bell hooks aponta para a necessidade da construção e do exercício de uma pedagogia engajada. A pedagogia engajada pode ser apresentada como uma práxis educativa, que parte de três pressupostos fundamentais: 1) Aprendemos melhor quando há interação entre estudantes e professores/as; 2) Todas/os envolvidas/os no processo são responsáveis pelo aprendizado mútuo; e 3) O ambiente escolar precisa ser acolhedor, “uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo

radicalmente abertos”. Nesse ambiente, os estudantes “podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece (HOOKS, 2020, p. 49).

Comprometida com o combate às múltiplas desigualdades, a prática pedagógica engajada se efetiva num processo em que as/os participantes da ação educativa, se reconhecem como sujeitas/os, legitimam mutuamente suas experiências e subjetividades e todos têm voz e espaço para falar. Esta perspectiva se opõe à concepção bancária de educação, e tem por objetivo central “enriquecer” o olhar crítico e autônomo das/os estudantes e professoras/es, fazendo da sala de aula um lugar de conscientização e cooperação coletiva. Seguindo esse movimento, quero evidenciar três proposições valiosas na construção desta reflexão/proposição para ensinar e aprender História na escola, são elas: a conversa como estratégia educativa, o reconhecimento das vozes de todas/os, e a potência de contar histórias como ferramenta de ensino.

Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem, “[...] dentro e fora da sala de aula, a conversação é incrivelmente democrática. Todas as pessoas falam, todas as pessoas se envolvem em conversas” (HOOKS, 2020, p. 81-82). Em uma sociedade em que as pessoas não são educadas para o pleno exercício do diálogo e que a cultura machista valoriza o silêncio acima da fala, a potencialidade da conversa como ferramenta de ensino se revela ainda mais fecunda. Nos ensina bell hooks:

Conversa sempre envolve doação. A conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação. **Em uma conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos”. Essa afirmação ressoou em mim. Ela afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito** (HOOKS, 2020, p. 83, grifos meus).

A conversa como estratégia de ensino/aprendizagem parte da premissa de que todas/os têm uma contribuição a dar, de que numa sala de aula engajada todas as vozes merecem ser escutadas. Daí, ser muito importante visibilizar e/ou construir epistemes outras que possam contrapor a colonialidade do saber, que perpetua representações estereotipadas e subalternizantes de todas/os aqueles que são

designadas/os como “outras/os”. Uma educação antirracista e antissexista, precisa forjar práticas pedagógicas insurgentes na forma e no conteúdo dos processos educativos. Seguindo este entendimento é que “conversar em sala de aula pode abrir caminhos para o fortalecimento da construção de nossas identidades como sujeitas/os, de processos de auto realização individual e coletiva”. Um ambiente assim, de uma “sala de aula engajada” pode propiciar a aprendizagem por parte dos estudantes do “valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer” (HOOKS, 2020, p. 50).

Dessa forma, a busca e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem uma sala de aula mais uma vez me ajuda a pensar esse processo, que entende uma educação antirracista e antissexista e toma a “voz histórica” de Kehinde como espelho e espada. Quando as/os estudantes refletem com e através da voz desta personagem, entendo que esse movimento pode fomentar caminhos rumo ao encontro e reconhecimento de suas próprias vozes como pessoas negras. Apenas como sujeita/o possuímos voz, e é com ela que nos colocamos no mundo como protagonistas das nossas histórias individuais e coletivas.

Em *Um defeito de cor*, temos uma narrativa enunciada por uma personagem mulher negra que acolhe e reverbera em sua extensão muitas e múltiplas vozes que contam histórias outras do Brasil. Nesta pesquisa, busco evidenciar esse elemento central, pois entendo que é preciso contar histórias nas quais nossas/os estudantes negras/os possam se ver e se reconhecer no espelho. Já sabemos bem que o nosso espelho não é o de Narciso, mas os abebés de Oxum e de Iemanjá. Sendo assim, anseio por um ensino/aprendizagem de História, em um processo de “construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2018 p. 17). Em suma, é preciso contar histórias negras brasileiras amefricanas, histórias que falam de re) existência, amor e luta.

O convite de bell hooks para refletir sobre como o ato de contar e ouvir histórias pode constituir uma potente estratégia educativa, aponta para a fecundidade dessa prática eminentemente humana. Isso porque, histórias são multidimensionais, têm várias camadas e preparam o terreno para consciência contextual. Elas podem nos ensinar a interpretar dados e fatos, pois sempre se passam em algum lugar, num determinado tempo, e se efetivam nas ações das/dos personagens. Ademais, contar

nossas histórias ajuda a cicatrizar e pode curar feridas emocionais, uma vez que acreditamos no que enxergamos a partir da nossa perspectiva. Explica bell hooks:

Dennis Rader descreve como as histórias nos ajudam a organizar as complexidades do conflito e do paradoxo: **A história proporciona uma estrutura para a consciência contextual. Quando sabemos a história, enxergamos e compreendemos o que estava escondido ou mal interpretado [...]. Histórias podem animar, informar, expandir e dar parâmetro para a conversa. [...]** Elas se tornam a centelha que acende uma paixão mais profunda pelo aprendizado. Histórias também nos ajudam a cicatrizar. De várias formas [...]. Um terapeuta pode escutar as histórias de seu paciente e tentar mostrar conexões entre passado e presente como uma forma de fomentar a cura. **Na sala de aula, conectamos nossas histórias ao material indicado, usando-as para iluminar o trabalho. Trazer a inteligência emocional para a contação de histórias aumenta nossa consciência e percepção** (HOOKS, 2020, p. 92-93, grifos meus).

Inspirada nas reflexões de bell hooks, neste estudo busco conectar três tipos distintos de “histórias”, são elas: a narrativa enunciada pela “voz histórica” de Kehinde – eixo central desta reflexão/proposição para ensinar e aprender história na escola –, as narrativas construídas pelas/os estudantes ao longo do desenvolvimento das oficinas na escola, e a minha narrativa como mulher negra, mãe, filha e professora/pesquisadora no ensino de história. Segundo hooks, “ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias [...]”. Contar e ouvir diversas histórias é “uma forma poderosa de nos conectarmos com um mundo diverso”. Assim, “essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade” (HOOKS, 2020, p. 94). Kehinde nos fala sobre este caminho para o saber. Sobre a urgência e potência de contar nossas histórias ela nos diz:

Eu gostaria de ter mais coisas para contar sobre você, mas daquela época sei apenas o que me diziam, e não sei de verdade como era o seu dia, o que gostava de fazer ou de comer, por exemplo. Sei também que seu pai mantinha o hábito de contar histórias antes de você dormir, como eu sempre tinha feito. **E continuava fazendo, porque mesmo de longe, antes de dormir eu me imaginava ao seu lado, contando como tinha sido o meu dia, querendo saber do seu. Foi a maneira que encontrei de amenizar a saudade, e é possível até que eu tenha conseguido entrar nos seus sonhos, como muitas vezes pedi** (GONÇALVES, 2020, p. 613).
[...] esta é uma história que eu teria te contado aos poucos, noite após noite, até que você dormisse. E só faço assim, por escrito, porque sei que já não tenho mais esse tempo. **Já não tenho mais quase tempo algum, a não ser o que já passou e que eu gostaria de te deixar como herança** (GONÇALVES, 2020, p. 617).

Sua história é a sua maior herança. As histórias negras americanas são nossas heranças. Isso porque, a fala de Kehinde evidencia a possibilidade de reconhecimento e afirmação da humanidade e das vozes de todas/os nós: minha, como professora da educação básica e primeira da família a entrar na universidade e alçar outros voos, das/os colegas professores/as, estudantes e suas famílias que poderão tecer reflexões ao conhecer essa personagem, apontando uma outra possibilidade de olhar suas próprias histórias, ao perceber que as mulheres negras tiveram/tem um papel estruturante na construção do nosso país.

Minha proposta educativa é que a inserção dessa narrativa no ambiente escolar de maneira planejada, fundamentada e intencionalmente estruturada constitui uma possibilidade de ação antirracista ao conversar com a realidade social e com as subjetividades das/os sujeitas/os envolvidas/os. Comecei o movimento deste capítulo com o poema de Conceição Evaristo que nos re) lembra que “recordar é preciso”. É preciso fazer um caminho de volta, sem deixar de ir em frente ao compreender que as fronteiras entre História e Literatura não podem ser pensadas como linhas rígidas e imutáveis, por serem constituídas da mesma matéria prima, a narrativa. Como vimos no tópico anterior deste capítulo, a autora Ana Maria Gonçalves borra as fronteiras entre o fictício e o real, transitando entre a liberdade literária e a pesquisa sistemática, típica da historiografia, para construir a nossa protagonista.

E com essa ginga, esse estar lá e cá, o real e fictício da personagem, passado e presente, identidade e alteridade se inter cruzam. Aqui todos esses elementos são chamados para compor uma grande roda em que professoras/es e estudantes possam falar e escutar, reconhecendo suas vozes, ouvindo e dialogando sobre as “histórias” que Kehinde nos conta, e também compartilhando suas próprias histórias. E assim, mais uma vez essas histórias se apresentam como “espelho e espada”. A fim de disputar sentidos e significados atribuídos ao passado/presente escravista, compreendo que a “voz histórica” de Kehinde reverbera vozes americanas, para recordar o que não pode ser esquecido. Sigamos agora para escola, em busca de outras vozes que comigo partilharam essa caminhada. Na certeza de que, sendo uma (pessoas negras), não estamos e nem estaremos sós.

4 CAPÍTULO III - PERMITA QUE EU FALE, E NÃO AS MINHAS CICATRIZES: AS OFICINAS NA ESCOLA

Existe um provérbio africano que diz: “Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens”⁶⁴. Me vem à mente a bela imagem de Adinkra Sankofa, que apesar da impossibilidade de tradução literal, pode ser lido como “voltar e apanhar de novo o que ficou para trás. Aprender do passado, construir sobre suas fundações” (NASCIMENTO, 2012, p. 31). Quando decidi me aventurar e fazer a prova de admissão do PROFHISTÓRIA em novembro de 2019, eu não tinha essa consciência, mas o que buscava era esse caminho de retorno. Múltiplos e concomitantes sankofas fui fazendo até aqui, eu mulher negra em movimento de reconstrução identitária, filha de uma mulher negra e mãe de uma criança negra, professora de história da rede pública e privada. Na Figura 1 é possível observar o ideograma Sankofa.

Figura 1 – Ideograma de Sankofa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para tanto, retomo a problematização desta pesquisa ao apontar para o fato de que mulheres e homens africanas/os escravizadas/os, geralmente aparecem nas produções didáticas da educação básica como uma grande massa humana sem rosto,

⁶⁴ Este provérbio inicia o capítulo 8 do romance *Um defeito de cor*.

desumanizadas/os e sobre a descrição de vocábulos generalistas como: “as/os escravas/as”, “as/os negras/os”, e ou “as/os escravizadas/os”⁶⁵. Na análise da representação das mulheres negras em imagens nos livros didáticos de história, do PNLD 2001 a 2017, é perceptível não apenas o apagamento dessas sujeitas históricas, como também a permanência dos estereótipos e das imagens de controle inferiorizantes, subalternas, reducionistas e desumanizadoras (MIRANDA, 2020, p. 119). Diante de tais narrativas caracterizadas pela impessoalidade, anonimato e silenciamento das/os sujeitas/os historicamente excluídas/os, violentadas/os e subalternizadas/os, os estereótipos e preconceitos do senso comum são ainda mais reforçados.

Como então fazer um caminho de volta, construindo narrativas outras do Brasil, nas quais as experiências das mulheres negras possam ser evidenciadas e reconhecidas? É neste sentido que neste estudo uso a literatura negra de autoria feminina, por meio do romance *Um defeito de cor* para ensinar História. Portanto, proponho uma estratégia pedagógica para a disputa de narrativas e de poder no currículo escolar, como um esforço reflexivo que anseia por contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista e antissexista.

Textos literários escritos e protagonizados por mulheres negras têm o potencial e a intencionalidade de “rasurar” uma história escrita por uma razão universal enunciada por homens brancos heterossexuais e cristãos (EVARISTO 2005; 2020). Aqui, o discurso literário entra nas brechas e nas frestas, provocando pequenas e valiosas fissuras na narrativa histórica oficial. Não para dizer o real, mas estando intrinsecamente embebido dele, o discurso literário interpela a narrativa histórica “amplificando a voz” e visibilizando experiências das/dos sujeitas/os historicamente silenciados, como tem sido as mulheres negras na História do Brasil.

Nessa perspectiva, a questão problema desta pesquisa pode ser assim enunciada: Como a “voz histórica” de Kehinde, protagonista do romance *Um defeito de cor*, uma mulher negra que narra a sua experiência como escravizada e liberta na sociedade escravista brasileira, pode colaborar para a ampliação do pensamento

⁶⁵ Sobre imagens e representações das mulheres negras ver a dissertação: “De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História (MIRANDA, 2020).

histórico, contribuindo para o combate ao racismo e fortalecimento das identidades raciais das/os estudantes na educação básica?

Neste último capítulo, sob a forma de um relato/análise reflexivo, apresento e analiso o processo de construção e aplicação das oficinas pedagógicas propostas como solução mediadora de aprendizagem (SMA). Nesta fase da pesquisa, foram utilizados como instrumentos para a produção de dados: a aplicação de um questionário eletrônico (formulário *google*), os registros das reflexões propostas durante as oficinas “As escriturências”, e uma ficha de avaliação final. Todos esses instrumentos foram produzidos pelas/os estudantes. Foi utilizado também um diário de campo, no qual, como professora/pesquisadora, registrei minuciosamente o que observei durante a execução das oficinas como as reações das/dos adolescentes aos acontecimentos narrados no texto, falas significativas e momentos valiosos de discussão.

Organizado em três movimentos, este capítulo objetiva compartilhar as experiências vivenciadas ao longo desse percurso cheio de desafios e maravilhamentos. São eles:

- Sentir-pensar e escrever/viver: Oficinas pedagógicas a partir do romance *Um defeito de cor*;
- “O Georgina” e suas belezas: Colégio Estadual Georgina de Mello Erisman e as/os estudantes das turmas de 2º e 3º anos do ensino médio;
- Uma pesquisa com as/os estudantes do Georgina;
- Apenas histórias de sofrimento e dor? Mapeando ideias prévias e imagens das/os estudantes sobre as experiências históricas das pessoas negras escravizadas;
- Leituras e literaturas na roda;
- Para semear palavras de amor e luta: um relato reflexivo das oficinas aplicadas;
- Permita que eu fale e não as minhas cicatrizes: apresentação da proposta;
- Oficina 1 - Meu nome é...
- Oficina 2 - Quando me olho no espelho e me vejo bonita!
- Oficina 3 - Pelo meu direito de trabalhar.
- Oficina 4 - “De Mãe”.
- Celebrando em roda;

4.1 SENTIR- PENSAR E ESCREVER/VIVER: OFICINAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO ROMANCE UM DEFEITO DE COR.

A proposta de solução mediadora de aprendizagem (SMA) desta dissertação é constituída por um conjunto de oficinas pedagógicas de caráter interdisciplinar, que utiliza um texto literário escrito e protagonizado por mulheres negras para propor situações de ensino-aprendizagem histórica, evidenciando os conhecimentos e subjetividades de estudantes e professoras/es. A intencionalidade é revisitar o passado partindo de questionamentos do presente a partir de experiências, vivências e construções teóricas de mulheres negras. O fio condutor nesta caminhada é a “voz histórica” de uma personagem literária, Kehinde, a protagonista do romance *Um defeito de cor*.

A partir de uma leitura cuidadosa e subjetiva⁶⁶ do romance, da interlocução com outras/os estudiosas da obra (MIRANDA; OLIVEIRA, 2020) e estudos historiográficos⁶⁷, selecionei quatro eixos temáticos para construir as oficinas, são eles: nome próprio e identidade, auto imagem de mulheres negras, mundo do trabalho e maternidade. Essas temáticas foram escolhidas a partir de dois critérios: primeiro, a potencialidade discursiva para abordar as experiências de escravização de mulheres negras com um olhar re) humanizador de tais sujeitas, e segundo, os traços de verossimilhança da narrativa com o contexto histórico.

Importante frisar que essas escolhas foram orientadas por objetivos pedagógicos bem definidos⁶⁸. No entanto, elas dizem muito sobre minhas experiências pessoais e subjetividade⁶⁹ como uma mulher negra. No processo de

⁶⁶ Ao longo da construção deste trabalho realizei duas leituras integrais do romance *Um defeito de cor*. Além de vários movimentos de releitura de capítulos específicos como 1, 2, 4, 5, 9 e 10, com objetivo de apurar o olhar e identificar trechos que pudessem ser trabalhados nas oficinas.

⁶⁷ Para cada oficina selecionei um a três textos historiográficos com os quais busquei construir um processo de triangulação: tema da oficina - narrativa de Kehinde - estudo historiográfico. Na terceira parte deste capítulo, quando descrevo cada oficina indico os textos com os quais dialoguei.

⁶⁸ A saber: Articular gênero e raça no ensino de história da escravidão, e possibilitar a identificação das/dos estudantes leitoras/es com o contexto histórico, a partir da perspectiva da personagem.

⁶⁹ Sobre os caminhos subjetivos que me fizeram escolher as duas primeiras temáticas: nome/identidade e espelho. Desde a adolescência fui interessada por nomes próprios (naquela época existiam livros de nomes de bebês nas bancas de revista e eu adorava ler), conhecer as razões de escolha, origens e significados. No romance, a prática escravocrata de batismo e retirada do nome, e o movimento feito por Kehinde para “salvar o seu nome africano” é um ponto alto da narrativa, bem como os movimentos de nomeação realizados por Kehinde para com seus filhos (Banjokô/José e Omotunde/Luís), constituem elementos potentes de reflexão. No caso da temática da autoimagem, esse elemento emergiu na minha experiência como mulher negra (e menina que fui um dia), a partir da relação com o

construção das oficinas procurei selecionar trechos da narrativa em que a protagonista resiste tenazmente a exploração e desumanização, a qual as pessoas negras foram submetidas pelas estruturas escravistas ao passo que como uma sujeita social se reinventa, e tece reflexões sobre sua condição enquanto mulher negra e pessoa escravizada.

Sobre as experiências das “mulheres negras escravizadas reais”⁷⁰ que viveram no século XIX e que deram base à construção de Kehinde, Cecilia Soares afirma que: “As investigações acerca do seu cotidiano, embora mostrem que ela não era totalmente dona de sua vida, apontam para papéis sociais conquistados com astúcia nas brechas pela escravidão”. Tal constatação faz “emergir, a partir daí, vidas autônomas, conflitos, revoltas e algumas conquistas” (SOARES, 2001, p. 36).

Esse movimento objetivou construir uma estratégia pedagógica que quer evidenciar uma perspectiva amefricana da História brasileira, especialmente das mulheres negras. Isto é, uma história das pessoas negras como sinônimo de luta, ressignificação e resistência. Como nos ensina bell hooks: é preciso trabalhar “tanto para garantir que crianças com fome fossem alimentadas quanto para oferecer a elas o que Malcolm X chamava de ‘novas formas de enxergar’ o mundo e enxergar-se” (HOOKS, 2020 p. 47).

Pesquisas no campo do Ensino de História asseguram a necessidade da introdução e/ou desenvolvimento de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem de História na escola pensando na utilização de HQs, músicas, fotografias, jogos, cinema e literatura. Quanto ao uso de narrativas literárias no Ensino de História, o pesquisador espanhol Joan Pagés Blanc (2013) aponta caminhos

meu cabelo crespo. Durante grande parte da minha vida o cabelo foi esse elemento de negação, e auto ódio. No romance, a forma como Kehinde lida com sua autoimagem, a partir do espelho, é especialmente sensível e empoderadora. De arma da branquitude contra a pessoas negras, o espelho passa a ser um instrumento de empoderamento, resiliência e auto amor. Nas oficinas sobre trabalho e maternidade, é a presença da minha mãe e do meu filho que se pronunciam: na sua labuta de mulher negra, trabalhadora e mãe solo da minha mãe, bem como na experiência da maternidade que me atravessa inteiramente e constituiu. O romance *Um defeito de cor*, com toda extensão temporal, profundidade e amplitude de abordagem de temas, abre inúmeras possibilidades, as minhas escolhas são apenas uma possibilidade ante a tantas outras possíveis.

⁷⁰ Quando me refiro as experiências das “mulheres negras escravizadas reais”, estou falando de dois aspectos em especial: a condição da mulher negra escravizada como produtora e reprodutora da riqueza escravista, e a dimensão da vulnerabilidade sexual a qual estava exposta o corpo negro feminino escravizado. Este aspecto foi melhor explorado no segundo capítulo desta dissertação vero o tópico: 2.1.3 Situando a mulher negra nas tramas da sociedade escravista oitocentista.

distinguindo duas perspectivas: a primeira, caracterizada por um recorte disciplinar, propriamente histórico, abordando o texto literário como uma fonte histórica. A segunda, de caráter interdisciplinar, na qual as fronteiras entre Literatura e História são diluídas e colocadas em segundo plano, pois o objetivo central desta abordagem é aproximar as/os estudantes da “realidade do período histórico estudado”.

Ainda sobre as possibilidades do uso de textos literários por professoras/es para ensinar História, o autor indica que a literatura pode ser tratada como uma fonte primária quando suas/es autoras/es são contemporâneas ao tempo da narrativa que contam, e como fonte secundária quando o texto trabalhado em sala de aula é uma recriação literária de um tempo pretérito ao tempo de vida da/o sujeita/o de autoria. Tendo como baliza as proposições acima apresentadas, neste trabalho optei por fazer uma abordagem interdisciplinar de uma fonte secundária, privilegiando a narrativa literária como linguagem de ensino e aprendizagem histórica, uma vez que:

As fontes literárias permitem uma compreensão empática do passado já que apresentam uma situação ou personagem “a partir de dentro”, desde um ponto de vista mesmo da situação narrada. Possui aspectos vinculados à micro-história social e a história da vida material e das mentalidades. Falam da família, dos conflitos humanos, do lazer, da casa, da vida e da morte, do amor, dos homens e mulheres, das meninas e meninos, dos jovens, de seus sofrimentos e prazeres, de suas angústias e ilusões, de suas lutas e dos seus trabalhos, do seu pensamento e do seu comportamento. Neste sentido, as fontes literárias são um dos melhores meios de que se dispõe a escola para quebrar as barreiras entre o passado e os interesses dos nossos alunos (BLANCH, 2013, p. 36, grifos meus).

O “olhar de dentro” é o foco central desta proposta. As oficinas foram estruturadas a partir da fala/narrativa de Kehinde enquanto sujeita social e “voz histórica” pessoalizando a agência das mulheres negras num determinado espaço-tempo, a sociedade escravista brasileira do século XIX, na cidade de Salvador, Bahia. A narrativa enunciada por Kehinde é simbólica, ao narrar experiências de um corpo voz negro mulher escravizado. A fala da personagem faz emergir um “grito coletivo” e sua dicção possui uma potência representativa fazendo emergir aspectos importantes das experiências históricas de mulheres negras escravizadas. Kehinde “ergue a voz” e assim rompe a máscara do silenciamento, da desumanização símbolo/síntese do colonialismo (KILOMBA, 2019).

Ao longo do século XX, as lutas sociais e demandas populares tensionaram o espaço escolar, reivindicando a educação básica como um direito. Nesse contexto, o ensino das humanidades e da História, em especial, foi um palco privilegiado do processo. Isso porque, nessas áreas do conhecimento as identidades sociais foram/são cotidianamente interpeladas, questionadas e reelaboradas. É sobretudo após a conquista de direitos sociais, legitimados na Constituição Federal de 1988, e de forma mais específica com a promulgação da Lei 10.639/03⁷¹ – que modificando a lei de diretrizes e bases da educação brasileira institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira – que as demandas e debates em torno do Ensino da História dos africanos e seus descendentes alcançaram uma visibilidade mais ampla no cenário nacional.

Adentrando nesse debate, Hebe Mattos, Carolina Dantas e Martha Abreu constroem uma reflexão analisando as discussões travadas em torno do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (DCNERER's), publicado em 2004. Segundo as autoras, o documento das diretrizes evidencia a responsabilidade do Estado e da sociedade para com as pessoas negras brasileiras, a partir do que convencionou-se chamar “dever de memória”. Nesse sentido, o “dever de memória” consiste na garantia “[...] de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Os grupos detentores de memórias de sofrimento, nesta perspectiva, podem e devem receber reconhecimento”. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p. 21-22).

Desde as interpretações⁷² consagradas como: *Formação Econômica do Brasil*, de Caio Prado Jr, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, *Casa grande e Senzala* de Gilberto Freyre, e ainda autores da escola da USP como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Fica evidente que para compreender,

⁷¹ É importante salientar que a Lei 10.639/03 e posteriormente os Parâmetros Curriculares para as relações étnico raciais, ambos documentos produto da luta do movimento negro brasileiro, ampliaram as demandas de formação docente e produção de material didático, com novos objetos e abordagens sobre a “temática afro”, como é possível identificar nos estudos das professoras Wilma de Nazaré Baía Coelho e Micela Josenilda Brito Soares (COELHO; SOARES, 2016).

⁷² Lélia Gonzalez em *Racismo e sexismo no Brasil*, tenciona essas interpretações ao deslocar os óculos interpretativo para psicanálise, e o olhar para as mulheres negras. Esta interpretação foi brevemente apresentada no capítulo II desta dissertação, no tópico Escrivências e amefricanidades ecoando na fala de Kehinde.

discutir e desenvolver o Brasil, segundo uma boa parcela da intelectualidade brasileira⁷³, de alguma forma era/e ainda é preciso decifrar o significado e o legado da escravidão na estruturação do país.

Cabe o questionamento: seria a memória da escravidão africana no Brasil um terreno de “dever de memória”? Analisando posicionamentos de historiadoras e historiadores profissionais em torno do documento educacional, as autoras evidenciam como o passado escravista brasileiro é objeto de disputa. Visto que “na defesa, ou combate, de ações afirmativas no presente, está em jogo uma dada visão do passado – especialmente da escravidão e das relações raciais – a qual é disputada por diversos agentes sociais e políticos” (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p. 25). Sobre o legado do passado escravista, as DCNERER’s explicitam uma leitura que manifesta a demanda por reparação, ao afirmar que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. [...] **A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.** Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 1510 -1511, grifos meus).

É nesse sentido, como o próprio documento aponta e como identificam as historiadoras no artigo citado acima, que o legado do passado escravista brasileiro emerge como um terreno simbólico em disputa⁷⁴. São leituras, significados e apropriações do passado escravista que entram em jogo para disputar o presente. Ao direcionar uma resposta no currículo da Educação Básica, as Diretrizes apontam ainda para a necessidade do trabalho com “narrativas outras” sobre este passado,

⁷³ Outro estudo que focaliza a “obra da escravidão” na sociedade brasileira é *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro* de Jessé Souza (2019).

⁷⁴ Sentidos do passado escravista brasileiro têm sido intensamente disputados por organizações que se auto intitulam como conservadoras, como por exemplo a empresa de produção de conteúdo audiovisual Brasil Paralelo. Para aprofundamento ver os artigos: A escravidão negra na obra da brasil paralelo (CLETO, 2012, p. 1-14); Escravidão e racismo: Análise sobre uma das abordagens dos grupos conservadores-liberais (CARVALHO; MARTINI, 2018, p. 39-57).

que reconheçam as violências e de discriminações sofridas pelas/os africanas/os escravizadas/os em diáspora, mas que desloquem o foco de enunciação.

É esse deslocamento de olhar e de enunciação nas narrativas escolares sobre a escravidão que enfatizo meu interesse nesta pesquisa e assim, ensinar e aprender sobre a escravidão e as experiências das pessoas negras escravizadas, a partir de outro lugar de enunciação na geopolítica do saber, evidenciando uma perspectiva amefricana, como nos ensina Lélia Gonzalez. Para isso, o entendimento de que o ensino de história da escravidão constitui um tema/passado sensível⁷⁵ (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018) (ALBERTI, 2016) e que pode ser abordado como um passado vivo (PEREIRA; SEFFNER, 2018) nas aulas de história, se apresenta como formulação valiosa.

Verena Alberti (2016) define como temas sensíveis no ensino de história aqueles assuntos que deixaram algum tipo de trauma social, sobre o qual é difícil falar no cotidiano e que constituem um passado/presente numa dada sociedade. Também chamados de temas controversos, estas temáticas e seus desdobramentos apontam para um dever de memória sobre os quais muitas vezes existem reivindicações de reparação histórica em jogo, como é o caso do passado escravista brasileiro. Ainda sobre temas sensíveis, Carmen Vargas Gil e Jonas Camargo apontam algumas estratégias para trabalhar tais temas nas aulas de História, dando ênfase à necessidade de privilegiar o uso de fontes históricas e múltiplas perspectivas no trabalho em sala de aula.

Assim, essa solução mediadora de aprendizagem (SMA) está orientada pelos princípios da pedagogia engajada (HOOKS, 2017; 2020) e fundamentada no conceito de passado vivo (PEREIRA; SEFFNER, 2018 e PEREIRA; PAIM, 2018) para pensar um tema/questão sensível, a escravidão e as experiências históricas das mulheres negras escravizadas. Os autores relatam que o trabalho com passados vivos deve ocupar um lugar central no currículo de história da educação básica tendo em vista que ensinar história na escola constitui uma prática de educação em direitos humanos, que apresenta efeitos sobre como as novas gerações olham para si, para os outros e para o mundo.

⁷⁵ Outra abordagem convergente a conceituação de tema/passado sensível esta nas propostas de trabalhos com conceito de história difícil/tema controverso (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018).

Como então proporcionar o encontro entre esse passado e a vida, transformando-o num passado vivo numa aula de história? O passado morto é o que está no currículo oficial, em suas faces eurocêntricas, racistas e excludentes. O passado vivo, por sua vez, é aquele que insiste em não passar, que está lá e ao mesmo tempo está aqui. Como “Exu que matou um pássaro ontem com a pedra que só arremessou hoje”⁷⁶. Explicam os autores:

[...] passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se auto afirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós. Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20, grifos meus).

Quando me aproprio da formulação dos autores para abordar o presente e simultaneamente pensar o passado das experiências históricas de mulheres negras escravizadas, é porque esta noção está fundamentada num intenso e frutífero diálogo entre identidade e alteridade nas aulas de história. Esse movimento permite pensar a construção de narrativas históricas escolares que visam o pertencimento, reconhecimento, auto afirmação, apresentação de referências e orientação das/dos estudantes negras/os, emergindo como uma potente estratégia de educação antirracista e antissexista.

O segundo elemento significativo é que a abordagem da história da escravidão e das experiências das mulheres negras escravizadas como um passado vivo, é importante também para aquelas/es estudantes que não possuem um vínculo direto com a experiência de ser descendentes de pessoas negras escravizadas, ou seja, as/os estudantes não negras/os e não indígenas. Dessa forma, uma aula de história passa a compreender um lugar onde experiências de outras/os sujeitas/os sociais

⁷⁶ Provérbio yorubá.

podem ser acessadas e refletidas, um espaço para a construção de alteridades e empatia.

Identidade e alteridade aqui não constituem polos em enfrentamento como uma queda de braço, assemelham-se mais com duas/dois capoeiras que gingam/dançam e lutam numa roda, roda essa que elas/eles mesmas/os são parte constituinte. Isto porque; “aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive” (PEREIRA, SEFFNER, 2018, p. 21), e é isso o que permite a movimentação no tempo em direção ao futuro para novas experiências.

Historicamente as mulheres negras (e indígenas), tiveram suas imagens e representações sociais marcadas por estereótipos. Foram lidas e representadas como feias, burras, obscenas, e donas de corpos menos sensíveis à dor e predispostos ao trabalho braçal. Esses mecanismos tiveram/têm como objetivo central a subjugação e controle sob o corpo da mulher negra. No discurso literário esses estereótipos se apresentam na construção de personagens mulheres negras hiper animalizadas, de pouca ou nenhuma capacidade intelectual; seja como “burros de carga”, e/ou “serpentes traiçoeiras”⁷⁷. Tais estereótipos enfrentados cotidianamente por mulheres negras brasileiras na atualidade foram forjados pela colonialidade a partir da exploração do corpo das africanas e suas descendentes.

É neste sentido, que a dupla preocupação, proposta pelos autores para pensar um passado vivo me interessa, são elas: a aprendizagem de uma temporalidade outra, e a aprendizagem da experiência. Na racionalidade eurocêntrica o tempo é apresentado como uma linha reta e evolutiva na qual passado-presente-futuro são blocos estanques duramente separados. Em contraposição a essa lógica, uma aula de história abordada como um passado vivo se alimenta do paradoxo temporal no qual passado e presente são pensados de uma só vez, estando aqui (presente) e lá (passado) ao mesmo tempo, uma vez que o passado está sendo entendido como uma residualidade do ontem, que sem deixar de sê-lo se apresenta de diferentes formas no agora.

Assim, esse “passado insiste, mas na qualidade de passado, contínuo fluxo que passa, nunca é o mesmo de um momento para o outro [...] sobrevivem resíduos

⁷⁷ Ver discussão apresentada no primeiro capítulo desta dissertação no tópico: Mulheres negras escravizadas na literatura brasileira: entre narrativas, representações e estereótipos.

que se atualizam no presente, guardando em torno de si uma virtualidade que a prende ao passado” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 24). Nessa pesquisa, estou pensando a residualidade a partir de uma leitura que identifica a permanência de uma representação estereotipada das mulheres negras, e que encontra no discurso literário um espaço privilegiado dessa representação⁷⁸.

A abordagem perspectivada pelo passado vivo, se apresenta com uma aprendizagem da experiência, contestando os paradigmas da racionalidade cartesiana, que nos oferece uma imagem desqualificada e distorcida de nós mesmas/os:

A colonialidade/modernidade, funcionando por meio do eurocentrismo sustentado nos mitos do dualismo e do evolucionismo, constitui um espelho pelo qual os povos latino-americanos se miram ainda nos tempos atuais. **Esta mirada é uma tragédia cotidiana; ela mantém, reproduz e da continuidade a esse padrão mundial de poder e a todas as suas nuances, das quais a mais central é o racismo.** Quijano argumenta que esse espelho mostra nossa experiência de modo distorcido e parcial, impedindo manifestações originais ou anti-eurocêntricas, nos mostrando sempre do modo que o próprio eurocentrismo quer que nos vejamos: numa relação de subalternidade, sem a criatividade e a razão modernas, ligados à natureza de tal forma que somos incapazes de pensar e criar novidades (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1238).

Recusando o espelho eurocêntrico e mirando-se nos abebés de Oxum e Yemanjá, nossa protagonista se auto enuncia falando apesar e além das suas cicatrizes. O significado e a potência dessa enunciação é a aposta educativa desta pesquisa. É olhar no espelho e se enxergar com nossos olhos, narrar nossas histórias com as nossas palavras e não mais com os olhos dos outros e com as palavras dos outros. Aqui propõe-se que o passado seja revisitado e a questão sensível que constitui o trauma social da experiência de escravização de africanas/os e suas/seus descendentes seja recontada, mas agora tendo as mulheres negras como sujeitas dessa enunciação. Isso porque, “a aprendizagem não é vista como um mero acúmulo de qualquer coisa, nem de conceitos, nem de informações. A aprendizagem implica uma transformação subjetiva” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 22).

⁷⁸ A sub representação de personagens mulheres negras nas obras literárias publicadas no Brasil é um fato, especialmente no gênero romance, e apesar do avanço e conquista de espaço de escritoras/es negras/os na atualidade é possível afirmar que esta política de silenciamento e objetificação das mulheres negras dentro e fora do discurso literário ainda se faz presente.

A partir dessa dupla preocupação, o paradoxo temporal e a aprendizagem, como aprendizagem da experiência, que estou refletindo e propondo uma estratégia pedagógica para ensinar/aprender sobre a história da escravidão e das experiências das mulheres negras escravizadas, com e a partir de uma personagem literária que ergue a voz narrando sua trajetória e ao fazer isso, conta uma história outra do Brasil uma vez que:

Pensar a verdade histórica sobre escravidão implica uma dose bem significativa de subjetividade e uma imensa dose de sensações. [...] Trata-se de uma guerra de representações, uma vez que o que está em jogo é o modo de representar o passado: se de uma maneira disciplinada e fria, como relato não problemático e sem o envolvimento de professores e alunos ou se de um modo dramático que convida à problematização do passado e o questionamento do presente, através de uma aprendizagem que ultrapassa os limites da ciência histórica e se insere nos saberes, nas memórias e no sofrimento do outro. Trata-se de uma aprendizagem da experiência, de um ter com a experiência alheia, para com ela redefinir os parâmetros do presente e as possibilidades de futuro (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1247).

Buscando não perder de vista os conceitos fundamentais desta proposta: a pedagogia engajada (HOOKS, 2017; 2019), o ensino de história da escravidão e das experiências das pessoas negras escravizadas, como um passado vivo nas aulas de História (PEREIRA; SEFFNER, 2018), a autoria negra e feminina na literatura como exercício de escrevivência (EVARISTO, 2005; 2020) e a amefricanidade (GONZALEZ, 1988; 2020) que elaborei o conjunto de oficinas pedagógicas intitulada *Minha RE) EXISTÊNCIA é VOZ : Oficinas pedagógicas com o romance Um defeito de cor*.

A ideia é que cada oficina⁷⁹ pudesse seguir um ciclo de começo, meio, e recomeço, num movimento de Sankofa. Assim, cada eixo temático pode ser trabalhado isolado ou de forma encadeada⁸⁰. Inspirada nas proposições⁸¹ da

⁷⁹ O modelo de oficina desenvolvido e aplicado, foi baseado nas proposições das professoras Neires Paviani e Niura Fontana. Segundo as autoras, “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica [...]. Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 77-78).

⁸⁰ Um elemento importante para mim, enquanto professora/pesquisadora, é que essa estratégia pudesse ser exequível na “escola real”, onde estudantes e professoras/es, pessoas de carne e osso, com suas dores e belezas, se constroem mutuamente todos os dias. Em meio a um currículo oficial que nos compele a dar conta de uma imensa lista de conteúdos com uma carga horária diminuta e inúmeras tarefas burocráticas. Por isso, busquei roteirizar cada oficina com uma duração igual ou inferior a duas horas, aulas geminadas, cerca de 100 minutos.

⁸¹ São eles: a conversa como estratégia educativa, o reconhecimento das vozes de todas/os, e a potência de contar histórias como ferramenta de ensino. Apresentei e discuti esses elementos no

pedagogia engajada, cada roteiro foi elaborado visando um ensino de história que parte do presente para interrogar o passado, e retorna ao presente, reconhecendo e legitimando as experiências e os conhecimentos prévios de professoras/es e estudantes.

A estrutura metodológica foi pensada para acontecer em quatro movimentos. Um primeiro movimento, a sensibilização, que geralmente aconteceu com uma dinâmica de grupo e tem por objetivo construir uma atmosfera segura e afetiva na comunidade de classe. O segundo movimento, a mobilização, no qual é apresentado o eixo temático e a questão problematizadora da oficina, sempre estimulando a participação dos estudantes. O terceiro movimento, o fazer junto, é o momento de leitura compartilhada dos trechos selecionados do romance e análise de fontes históricas adjacentes. E por fim, o quarto movimento chamado de “escrever/viver”, que consiste na fase de sistematização das aprendizagens construídas ao longo da oficina.

A leitura literária, é detonadora de elementos simbólicos que dialogam com o imaginário e com as subjetividades, proporcionando uma postura reflexiva e crítica em quem lê. A escuta e o diálogo com “vozes mulheres” negras, “pessoaliza” e tem o potencial de humanizar o conhecimento histórico, pluralizando as narrativas históricas dentro do espaço escolar. Constituindo-se em instrumento de combate ao racismo e ao sexismo, evidenciando a agência histórica de mulheres negras/os, enquanto sujeitas e não objetos nos processos sociais.

A Figura 2 sintetiza a proposta metodológica em quatro movimentos, aplicada nesta pesquisa.

segundo capítulo desta dissertação no tópico “Ainda sobre re)conhecer a potência das nossas vozes: pedagogia engajada nas aulas de história”.

Figura 2 – Estrutura das oficinas.



Fonte: Autoria própria.

Neste trabalho, as reflexões desencadeadas a partir das experiências, escolhas, ações e limitações impostas a personagem, remetem a construção de projetos e trajetórias de vida das/dos sujeitas/os, seja no passado, com a trajetória de Kehinde no Brasil do século XIX, ou no presente das/dos estudantes negras/os, no

século XXI. Vamos agora ao encontro das sujeitas/os dessa caminhada, a escola e as/os estudantes.

4.2 “O GEORGINA” E SUAS BELEZAS: O COLÉGIO ESTADUAL GEORGINA DE MELLO ERISMAN E AS/OS ESTUDANTES DAS TURMAS DE 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO

Para a realização da aplicação desta proposta de SMA, realizei um contato informal com a equipe gestora⁸² (vice gestora, gestora e coordenação pedagógica) do Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, e demonstrei o meu desejo de realizar a aplicação das oficinas na escola. A proposta foi muito bem recebida e foi sinalizada a possibilidade de execução das oficinas no Georgina. No segundo encontro, apresentei de forma sucinta a proposta de pesquisa dessa dissertação, bem como a metodologia e orientação teórica.

O Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann⁸³ (CEGME) está localizado na cidade de Feira de Santana, bairro Jardim Acácia, próximo ao centro comercial da cidade. A escola oferta a modalidade de Educação em Tempo Integral (PROEI- BA) durante o dia, atendendo adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio. E também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, contemplando a comunidade do seu entorno e bairros próximos.

Escolas de Educação em Tempo Integral como CEGME compartilham com a maioria das unidades da rede pública baiana inúmeros desafios. Problemas básicos de estrutura física: salas quentes e escuras, telhados com goteiras, carência de materiais e espaços pedagógicos, além de questões administrativas, como falta de professores e funcionários. Adicionados a esse cenário, tem-se o fato de que a jornada estendida requer da equipe pedagógica ainda mais esforços e estratégias para atrair e manter as/os estudantes na escola “o dia todo”. Como uma faca de dois gumes, o tempo integral conhece “dores e delícias”, inerentes a sua modalidade.

⁸² Eu já possuía um vínculo com a equipe, além de já ter participado de atividades pedagógicas no Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, como rodas de conversas com as/os estudantes em ocasiões especiais e projetos desenvolvidos na escola.

⁸³ Colégio Estadual Georgina De Melo Erismann - Tempo Integral

Nas unidades de PROEI⁸⁴, a jornada escolar é composta por 9 horas diárias de atividades pedagógicas e são ofertadas aos estudantes três refeições: lanche matutino, almoço e lanche vespertino. A estrutura curricular é composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além de uma parte diversificada, organizada a partir de eixos temáticos⁸⁵, a saber: Educação Linguística, Produzindo Artes, Esporte, Lazer e Saúde, Educação Matemática, Iniciação Científica e Pesquisa, Cidadania e Participação Estudantil, Relações Étnico-raciais, Culturas e Identidades, Comunicação Digital, Uso de Mídias e Trabalho. São trabalhados também projetos estruturantes da rede estadual: FANFARRA, AVE, FACE, TAL, JERP, PROEASE e PROVE⁸⁶, nos quais acontecem aulas de jiu jitsu e kung fu, oficinas de teatro, desenvolvimento da fanfarra escolar, e os ensaios da querida quadrilha junina⁸⁷.

Outro elemento importante a ser mencionado é que a escola desenvolve diversas ações que visam fortalecer a Educação para Relações Étnico Raciais (ERER), especialmente durante as comemorações do Novembro Negro. O que quero salientar é que esta comunidade escolar reconhece, reflete e busca construir práticas educativas tendo a educação para as relações étnico raciais e o combate ao racismo como um princípio da sua ação político pedagógica⁸⁸. Esse foi um, entre outros motivos, que me fez optar por aplicar o conjunto de oficinas nesta escola⁸⁹, além da flexibilidade dos horários, proporcionados pela jornada do tempo integral.

⁸⁴ Para aprofundar o debate ver os textos: *Diálogos fecundos sobre educação integral na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia* (JOHNSON; AGUIAR, 2019, p. 461); *Mal-estar docente e educação em tempo integral: cenários de um Brasil profundo* (SANTIAGO; ANECLETO; SACRAMENTO, 2019, p. 85-105).

⁸⁵ Bahia, Médio da Rede Estadual. Programa de Educação integral-PROEI: Da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral.

⁸⁶ Ver <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>.

⁸⁷ Para ver vários registros da rotina escolar https://www.instagram.com/georgina_erismann/

⁸⁸ Outro exemplo que corrobora com essa minha assertiva é que a escola inscreveu o projeto “Terreiros e comunidades religiosas de matriz africana: Espaços de luta, resistência e sobrevivência da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros” no edital Professor Jorge Conceição, uma parceria das Secretarias Estaduais da Educação (SEC) e de Igualdade Racial (SEPROMI). Esta chamada pública está voltada à premiação de projetos que tenham como temas a história afro-brasileira e indígena. Sendo contemplada pela seleção tal empreendimento pedagógico está em fase de implantação na escola. Para ver o resultado da seleção acessar <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-e-sepromi-divulgam-resultado-preliminar-dopremio-jorge-conceicao>

⁸⁹ Essa escola não é a unidade onde estou lotada pela Secretaria de Educação da Bahia. No momento em que construo essa dissertação, estou gozando da licença para curso de pós-graduação, assegurado pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de Maio de 2002 - Art. 61. **Importante dizer que esse direito só me foi assegurado pela via judicial.**

Após a submissão do projeto ao comitê de ética e autorização da pesquisa, aconteceu uma terceira reunião com a coordenação da escola a fim de construir o calendário para a execução das oficinas, de forma que estas pudessem ser encaixadas na rotina escolar preexistente. Ficou acordado que as atividades aconteceriam no turno vespertino incluídas em uma disciplina da parte diversificada do currículo da educação em tempo integral, o componente Humanidades, Sociedade e Cidadania. Eu teria então, um a dois encontros semanais, durante o mês de maio de 2022, com estudantes das duas turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio, que demonstrassem interesse em participar do estudo. São elas/eles que agora chegam para compor a roda...

4.2.1 Uma pesquisa com as/os estudantes do Georgina

Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando (HOOKS, 2020, p. 41). Neste momento do texto, apresentarei as/os estudantes que participaram deste estudo. Diante do prolongamento do cenário pandêmico da Covid-19, no ano de 2021, com fechamento das escolas da rede estadual e retomada gradual das atividades, a proposta de pesquisa precisou ser constantemente redesenhada. Nesse contexto, optei por aplicar ao conjunto de estudantes participantes da pesquisa um questionário inicial no formato de formulário *on-line*. O questionário era composto por três seções: identificação das/os sujeitos, perguntas sobre o que elas/os sabem sobre e escravidão africana no Brasil, e questões sobre a prática de leitura de textos literários.

Esta etapa teve como finalidade traçar o perfil do grupo de estudantes sujeitas/os da pesquisa, identificar e compreender as ideias prévias e imagens difundidas entre os estudantes sobre a experiência histórica das/os africanas/os escravizadas/os no Brasil, e mapear as vivências das/dos meninas/os com a leitura de textos literários⁹⁰. Abertas as inscrições para as oficinas, 29 estudantes das turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio do Colégio Georgina de Mello Erisman demonstraram interesse em participar. Desse total, 20 estudantes fizeram todo o

⁹⁰ Ver cópia integral do questionário aplicado nos Apêndices.

percurso proposto, respondendo o questionário inicial, participando de todos os encontros e construindo as atividades. Foi então com esse conjunto de estudantes que a pesquisa foi construída.

O grupo foi composto por 10 mulheres cis e 10 homens cis auto identificados, em sua maioria, como pessoas negras: sendo 12 pretas/os, 6 pardas/os e 2 pessoas brancas/os, como indicado na Figura 3.

Figura 3 – Perfil do grupo de estudante organizados quanto a raça e gênero.



Fonte: Autoria própria.

A faixa etária alcançada foi entre 16 e 17 anos. Apenas três adolescentes estavam fora desse grupo: dois maiores de 18 anos e uma de 15 anos. A maior parte das/os adolescentes afirmaram morar com suas mães (75%) e irmãos/os. Um segundo grupo com mãe, pai e irmãos/os (25%) ou apenas mãe e pai, sem irmãos/os. Apenas duas pessoas afirmaram morar com outros parentes e/ou avós/avôs. Oitenta por cento das/os estudantes moram nos bairros do entorno da escola e a maior parte nunca exerceu nenhuma função remunerada (65%), apesar de expressar o desejo de trabalhar.

Quando questionados se já haviam sofrido algum tipo de discriminação, nove dos 20 estudantes afirmaram nunca terem sofrido, ao passo que 11 adolescentes revelaram já ter vivenciado experiências discriminatórias. Quando olhado mais de perto e recortado por gênero e raça, os dados nos dizem mais do que aparentam. Das

11 pessoas que afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação, nove são mulheres e apenas duas são homens. Paralelamente, dos nove indivíduos que disseram nunca ter vivido nenhum tipo de situação discriminatória, sete são homens (2 brancos, 3 pardos e 2 pretos) e apenas duas mulheres (2 pardas). Aqui é possível pensar que tanto a condição de gênero quanto de raça, homens brancos e pardos, de alguma forma pode blindar tais sujeitos, protegendo-os de ser alvo de determinadas discriminações.

Outra questão apresentada as/os estudantes foi: “Numa escala de 0 a 10, quanto você se sente bonita/o?” A maior parte das/os adolescentes fez uma auto atribuição positiva, com notas entre sete e dez⁹¹. Contudo, se mais uma vez fizermos o recorte de gênero e raça, é possível ver que as meninas pretas e pardas se atribuíram notas mais baixas quando comparadas às notas dos meninos.

Essa informação é muito relevante uma vez que corrobora com a concepção de que as estudantes, que se percebem e são lidas como mulheres negras (pretas e pardas) são sujeitas de diferentes tipos de opressão, e são sabedoras disso⁹². Isso, de alguma forma, impacta na construção de suas autoimagens. O movimento proposto aqui, de “pessoalizar” a experiência histórica, “dar uma cara”, um nome e amplificar a voz de sujeitos sociais historicamente silenciados como as mulheres negras, pode ser uma potente estratégia educativa, de conscientização social, fortalecimento étnico-identitário e subjetivação positiva no ensino de história. Especialmente para crianças e jovens negras/os, que lidam diariamente com múltiplas violências produto da exploração da força de trabalho físico e intelectual, e da construção de uma imagem desumanizada das pessoas negras.

Os estudantes, protagonistas desta pesquisa, fazem parte de um grupo representativo do perfil dos jovens que constroem a escola pública baiana. São meninas e meninos oriundas/os de famílias das classes trabalhadoras, majoritariamente negras e que têm as mães como chefes de família. Em sua grande

⁹¹ Aparecem também notas 4 (2 vezes), 3 e 0 ambas uma vez. Ver tabela no Apêndice B.

⁹² Outro dado significativo é que as estudantes que afirmaram já ter sido discriminadas, na maior parte das vezes vivenciam a “concentração” de vários tipos de discriminação: sendo que os recortes ligados a aparência corporal (ser identificado como gorda/o ou magra) (7), a orientação sexual (ser ou ter sido identificado como gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual) (6), o racismo (ser negra/o ou indígena) (4), e o gênero (ser mulher ou homem) (3) aparecem mais acentuadamente. A discriminação de classe (discriminação econômica) (2), e a intolerância religiosa (discriminada/o por causa da sua religião) (2) também foram identificadas, embora em menor incidência.

maioria, elas/eles são a primeira ou segunda geração a cursar todo o ensino médio⁹³, fato que por si só é um ato de resistência⁹⁴. Isso porque no cenário atual, pós pandêmico, caracterizado por uma crescente pauperização das classes trabalhadoras, escalada inflacionária e aumento vertiginoso do custo de vida, a evasão escolar de adolescentes e jovens pertencentes a esses extratos sociais, se apresenta ainda mais incisiva.

Os adolescentes participantes desta pesquisa se sabem sujeitas/os de direitos e compreendem quando são discriminadas/os. Lidam com seus conflitos pessoais e estão num momento da vida, a adolescência, em que as questões em torno da autoimagem são centrais. Existe, porém, uma dimensão deste perfil delineado, que dados numéricos e palavras dificilmente conseguem traduzir.

Estou falando da riqueza estética dos corredores da escola quando tantas/os jovens negras/os lá estão; são *dreads*, *black powers*, tranças nagôs, *box braids* de cores variadas e cortes de cabelos cheios de estilo com seus riscos e traços da moda. Maquiagens, pochetes, unhas coloridas, calças despojadas e a eterna batalha das/dos adolescentes, que sempre querem “customizar” a farda da escola.

Esses elementos e tantos outros constituem uma parte fundamental da dinâmica escolar, o currículo oculto. Ele, o currículo oculto, é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. São atitudes, comportamentos e valores que permeiam as relações sociais na escola. O Georgina, como todas as escolas públicas brasileiras, é um espaço pulsante, colorido e vivo onde jovens negras/os diariamente fazem escola, e são feitas/os por ela.

4.2.2 Apenas histórias de sofrimento e dor? Mapeando ideias prévias e imagens das/os estudantes sobre as experiências históricas das pessoas negras escravizadas

⁹³ Ver os dados sobre a escolaridade e profissão das mães das/dos estudantes nos apêndices.

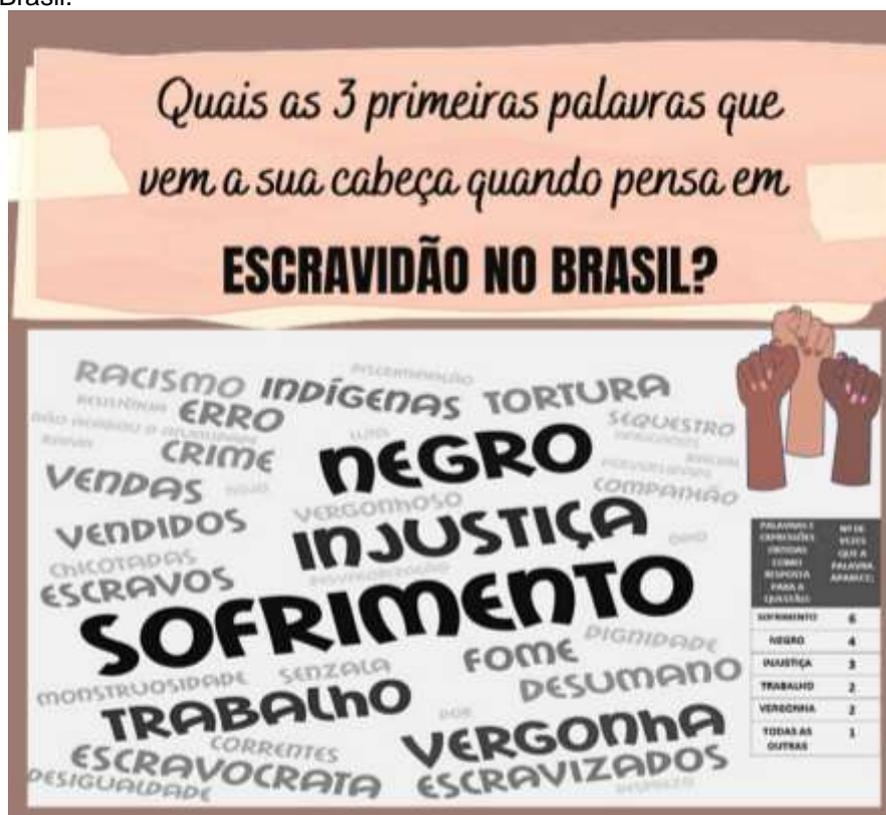
⁹⁴ Para aproximação com o debate ver os artigos: *Na era tecnológica, em vias do esquecimento: estudo da atual situação educacional de estudantes de algumas escolas públicas do interior da Bahia, no período da pandemia COVID-19* (BRANDÃO; SANTOS, 2022, p. 194-206) e *Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência* (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020, p. 1-20).

Vamos agora ao encontro das relações dessas/desses meninas/os com o conhecimento histórico e a leitura literária. A segunda seção do questionário foi composta por três questões abertas e tinham como objetivo identificar e compreender as ideias prévias e imagens difundidas entre os estudantes sobre a experiência histórica das/os africanas/os e seus descendentes escravizados no Brasil.

A primeira pergunta foi: “Quais as três primeiras palavras que vem a sua cabeça quando pensa em escravidão no Brasil?” Como retorno desse questionamento obtive 20 respostas, que somadas totalizavam 78 palavras. Desse conjunto de substantivos e expressões, chama atenção a recorrência de palavras que associam a experiência da escravidão de africanas/os no Brasil a um lugar de dor e exploração.

A nuvem de palavras na Figura 4 mostra as expressões utilizadas pelas/os estudantes e o tamanho da fonte está relacionada à recorrência em que ela foi apresentada.

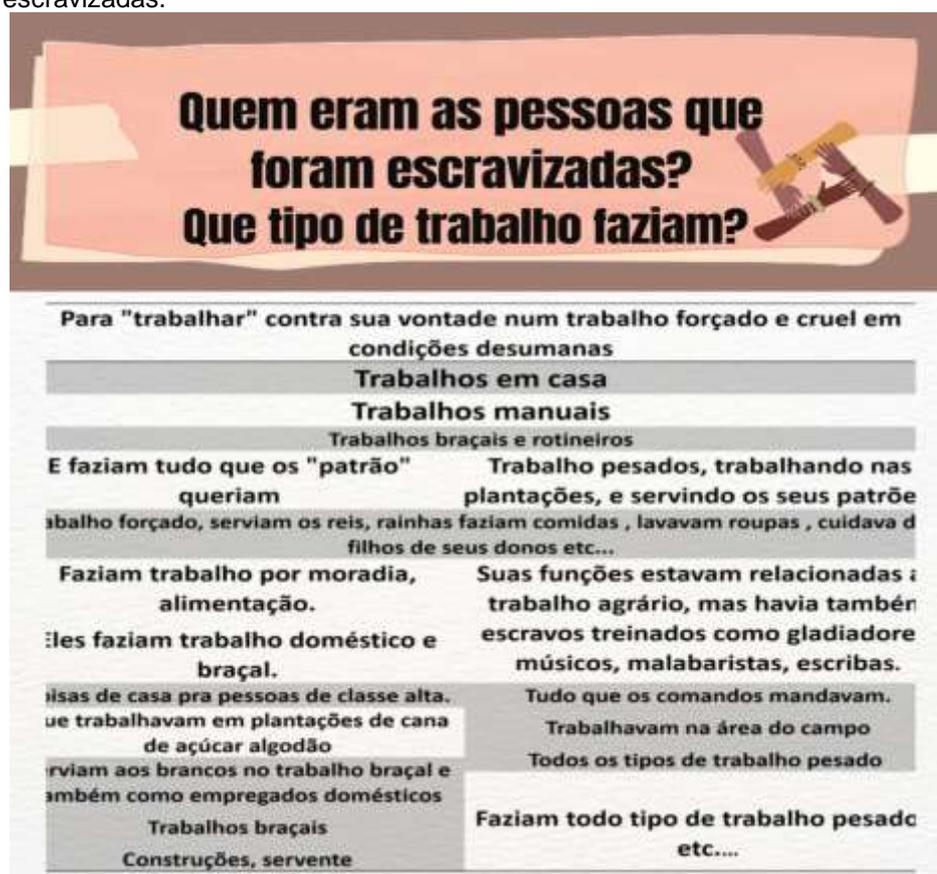
Figura 4 – Ideias prévias das/dos estudantes sobre a escravidão de africanas/os no Brasil.



Fonte: Autoria própria.

Ainda rastreando as percepções das adolescentes sobre as experiências das pessoas escravizadas, o segundo questionamento dessa seção foi: “Quem eram essas pessoas que foram escravizadas? Que tipo de trabalho faziam?” Sob a denominação de “negros”, “africanos”, “negros trazidos da África”, “pessoas de descendência africana”, “pessoas negras”, “povo preto pobre”, e em menor grau “pessoas livres” e “indígenas”. Como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Ideias prévias das/dos estudantes sobre as funções e ocupações das pessoas escravizadas.



Fonte: Autoria própria.

As respostas obtidas revelam um desconhecimento das/os adolescentes sobre a diversidade étnica e cultural das populações africanas traficadas para o Brasil durante o período de vigência da escravidão. Outro aspecto importante, é a identificação da contribuição do trabalho das pessoas negras escravizadas vinculadas apenas ao trabalho braçal, nas lavouras e serviço doméstico⁹⁵.

⁹⁵ Alguns estudantes apontaram a existência de “negros” trabalhando em funções “treinadas”, como a resposta 12 que afirma: “havia também escravos treinados como gladiadores, músicos, malabaristas, escribas”. O uso do termo “gladiadores” na resposta do estudante, nos dá indícios de uma possível

Na análise das respostas das/os estudantes, fica evidente que as ideias e representações das experiências de africanas/os no Brasil ainda são permeadas por estereótipos de subalternidade. Em seu estudo sobre as imagens e representações de estudantes de ensino médio sobre a escravidão africana no Brasil, a professora Simone Calil identificou o que ela denominou como “imaginário do tronco”:

[...] a violência e o sofrimento como marca fundamental da escravidão. Esses seriam os pilares e a base sobre a qual esse sistema se desenvolveu no Brasil. Podemos perceber essa ênfase na violência tanto nas imagens selecionadas pelos alunos como nas histórias por eles contadas. **O tronco, nesse caso, seria o símbolo da violência e do sofrimento.** Além disso, a vida do escravo seria restrita ao trabalho forçado excessivo, ao castigo e, em alguns casos, às tentativas de fugas e rebeliões. Não há outras possibilidades para o escravo, que só é visto como ativo quando reage através da fuga ou de atos violentos (RAMOS, 2009, p. 163, grifos meus).

Percorrendo esse caminho, a terceira e última questão desta seção tinha como objetivo identificar a percepção das/os estudantes sobre o papel das mulheres negras escravizadas na História do Brasil. O questionamento proposto foi: “A partir do que sabe sobre escravidão: Você acredita que mulheres e homens viviam a experiência de ser escravizada/escravizado da mesma forma? Por que?” Para 65% dos estudantes, mulheres e homens viviam a experiência de ser uma pessoa escravizada de formas distintas, ao passo que para 35%, a condição de gênero não aparecia como um fator de diferenciação importante.

Interseccionado a identidade de gênero da/do estudante à resposta para essa questão, mais uma vez é possível visualizar elementos interessantes. Grande parte das meninas mencionaram a dimensão da vulnerabilidade sexual, à qual as mulheres negras estavam submetidas. Frases como “as mulheres pretas eram discriminadas e usadas como objeto sexual pelos homens brancos”, “a mulher sempre foi sexualizada e rebaixada a níveis inferiores aos homens”, “as mulheres também eram objetos sexuais”, “as mulheres abusadas sexualmente”, apareceram como respostas a reflexão proposta.

A meu ver, isso demonstra uma maior circulação de narrativas sobre as experiências históricas e sociais das mulheres negras nas gerações de mulheres negras mais jovens, o que figura como um avanço na luta antirracista e antissexista.

relação incorreta estabelecida entre a escravidão no antigo império romano e a escravidão atlântica de africana/os.

Dos dez meninos (auto identificados como homens cis) participantes da pesquisa, apenas um deles mencionou a violência sexual, como dimensão da experiência de escravização de mulheres africanas e suas descendentes.

Igualmente, é relevante refletir que estes/as adolescentes, que se auto identificam como pessoas pretas/os e pardas/os e exibem elementos estéticos ligados a uma afirmação de uma identidade negra, demonstraram não compreender que ao se falar de “negros”, “escravos” e “negros africanos”, estavam falando de uma coletividade de pertencimento. Como nos ensina o professor Kabengele Munanga:

No caso da população negra brasileira [...] a memória é construída, de um lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado). O sentimento de pertencer a determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então, a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo (MUNANGA, 2019, p. 11).

É então numa complexa combinação, entre experiências pessoais vividas e nas apropriações de um passado em comum, que a identidade negra é forjada. Cabe a reflexão: Como as/os adolescentes negras/os lidam com tais representações negativas de suas/seus ancestrais? Quais os efeitos de imagens estereotipadas e submissas das pessoas negras escravizadas na construção da identidade de crianças e adolescentes negras/os? É a professora Juliana Barreto Farias, que nos ajuda a pensar em bases para um ensino antirracista da história das experiências das pessoas negras escravizadas, quando afirma que:

Quando se trata da escravidão então, ainda é comum que os alunos muitas vezes compartilhem imagens e estereótipos que falam de uma suposta inferioridade do negro, de sua docilidade e aptidão para o trabalho manual ou da acomodação diante de tantos castigos físicos. **Por isso mesmo, num primeiro momento, os objetivos eram (e ainda são) tirar o foco exclusivo do açoite ou da passividade, destacando a resistência de homens e mulheres escravizados; as negociações e conflitos diários com senhores e o próprio Estado; a multiplicidade das populações africanas traficadas. E como tudo isso foi fundamental para a história brasileira.** São passos fundamentais na direção de uma escola atuante na construção de identidades individuais e sociais marcadas pela diversidade de contribuições históricas de uma sociedade multicultural e pluriétnica (FARIAS, 2016, p. 229).

É preciso então, forjar instrumentos para ensinar e aprender sobre a história das experiências das pessoas negras escravizadas na escola, privilegiando a perspectiva da resistência e luta pela liberdade, a mirada amefricana. Ainda que saibamos que “não se estuda o escravismo sem emoção e sem um sentimento de vergonha e remorso” (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 10).

4.2.3 Leituras e literaturas na roda

Dando continuidade ao processo de diagnóstico e reconhecimento do grupo, a última seção do questionário aplicado foi composta por sete perguntas, e visava mapear as práticas das/os estudantes com a leitura de textos literários. Quando interrogadas/os sobre uma obra literária que teriam lido e que gostaram, 35% das/os estudantes afirmaram nunca ter lido, ou que não se lembravam de nenhuma obra. A maior parte da turma, 65%, citou uma variada lista de obras. Apareceram romances clássicos do cânone literário brasileiro, que tem lugar cativo nos currículos da educação básica como *Capitães de areia*, *Dom Casmurro*, *A hora da estrela*, *Menino de engenho* e poemas, *A máquina do mundo* de Carlos Drummond de Andrade e *Consoada* de Manuel Bandeira.

Foram citados também títulos estrangeiros como *Harry Potter*, *Diário de um banana*, *O Jardim Secreto*, *Com amor*, *Simon* e *O Gato Preto*. Quando questionadas/os se nas suas casas haviam livros de literatura, as/os estudantes revelaram ter pouca ou nenhuma oportunidade de leitura literária no ambiente doméstico, como pode ser observado na Figura 6.

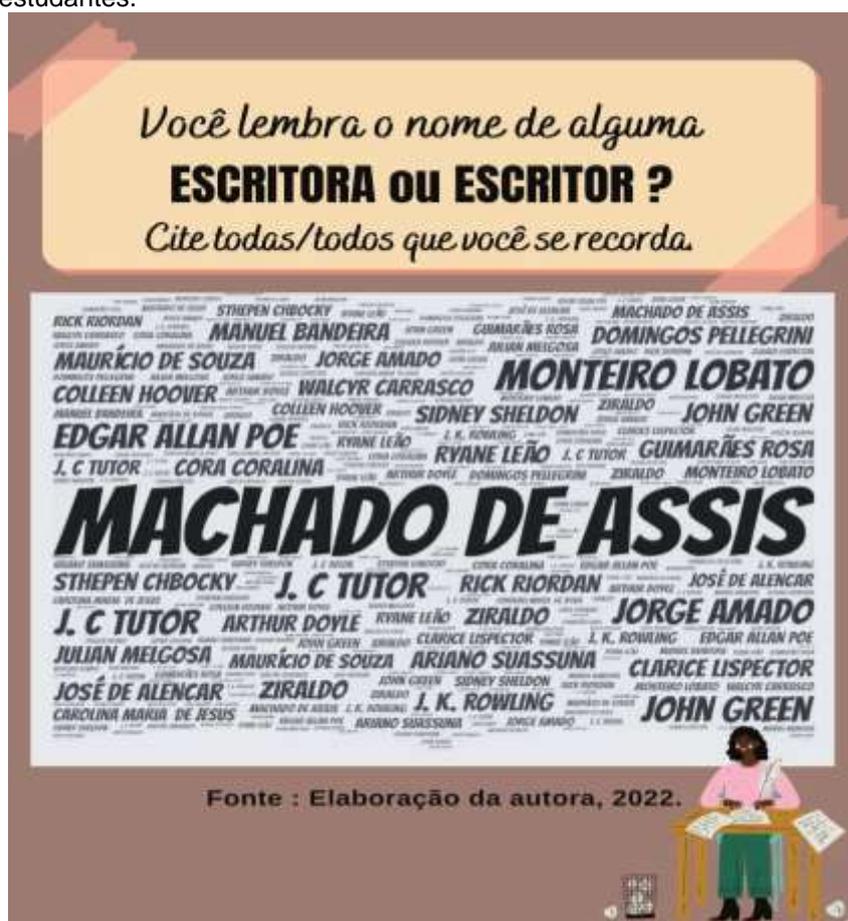
Em seguida indaguei as/os estudantes quais escritoras/escritores conheciam e pedi que citassem todas/os que conseguissem lembrar. Do total de 20 estudantes que participaram da pesquisa 80% (16) conseguiram citar nomes de escritoras/es de obras literárias, ao passo que 25% (4) afirmaram não se lembrar do nome de nenhum escritor/escritora. No conjunto, foram mencionados nomes de 26 autores/as, entre brasileiros e estrangeiros. Como pode ser observado na nuvem de palavras exibida na Figura 7.

Figura 6 – Incidência de livros de literatura das/dos estudantes no ambiente doméstico.



Fonte: Autoria própria.

Figura 7 – Nuvem de palavras com escritoras/escritores citadas/os pelas/os estudantes.



Fonte: Autoria própria.

De saída, salta aos olhos a recorrência do nome do escritor brasileiro Machado de Assis. Uma hipótese que levanto para responder a isso é que possivelmente o autor e sua obra tenham sido tema de estudo das/os adolescentes nas disciplinas de literatura e/ou Língua Portuguesa, além de ser considerado o maior escritor da literatura brasileira. Relevante considerar também quem são as/os autoras/es citadas/os: dos 26 nomes mencionados, 20 são homens e apenas seis são mulheres.

Essa constatação aponta para a reprodução, no ambiente escolar, de uma lógica que coloca a autoria feminina num lugar de sub-representação. Isso porque, chama atenção o fato de que os homens são quase três quartos dos autores publicados: “120 em 165, isto é, 72,7% [...] não é possível dizer se as mulheres escrevem menos ou se têm menos facilidade para publicar nas editoras mais prestigiosas (ou ambos)” (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 31).

Feito o recorte racial, a sub-representação de referências literárias no horizonte dos estudantes fica ainda mais evidente. Apenas três nomes da lista apresentada pelas/os estudantes são de autoras/es negras/os: Machado de Assis, Carolina de Jesus e Ryane Leão. Ao que parece, Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus são autor/autora trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e literatura na escola. Ao passo que a citação de Ryane Leão aponta para outros espaços por onde as/os adolescentes transitam, como as batalhas de poesias (*slams*).

De acordo com o recorte racial, aplicado a leitura literária, a próxima questão proposta foi: “Você se lembra de alguma personagem de obra literária que fosse uma pessoa negra?” Sessenta por cento das/os adolescentes disseram não se lembrar de nenhuma, e das/os adolescentes que afirmaram se recordar de alguma personagem que fosse uma pessoa negra (ou livro que apresentasse tal personagem), nenhum nome próprio de personagem foi citado, apenas os títulos das obras.

Apareceram⁹⁶ obras contemporâneas que contemplam discussões atuais e apresentam protagonistas LGBTQIA+ como *Vermelho, branco e sangue azul* e *Cinderela está morta*, obras de ficção e aventura como o título brasileiro *Espadachim de carvão*, e campeões de vendas com temáticas sociais, como o romance estadunidense *O ódio que você semeia*. Também foram mencionadas conhecidas obras da literatura infantil, como *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e *Menina bonita do laço*

⁹⁶ Foram citados também “Machado de Assis” e “Pantera negra”.

de fita, esta última foi citada por duas adolescentes. As obras citadas revelam um ensurdecido silenciamento e total ausência de personagens literárias mulheres negras no imaginário das/dos adolescentes.

O que é possível vislumbrar neste cenário? Parece-me que apesar dos avanços alcançados na implementação da Lei 10.639/03, ainda há muito que caminhar na construção de uma educação democrática e libertadora de orientação antirracista e antissexista. Como pode ser evidenciado a partir da análise das respostas das/dos estudantes, uma história única (ADICHIE, 2019) das experiências das pessoas negras escravizadas ainda ecoa, cheia de estereótipos e generalizações subalternizantes. A ausência de representação e o silenciamento das experiências das mulheres negras, como sujeitas históricas e sociais, autoras e/ou personagens literárias ainda é uma realidade na Educação Básica.

É neste campo de disputas que essa pesquisa se insere. Por meio do diálogo entre uma Literatura negra de autoria feminina e a História das mulheres negras, busquei, na construção da solução mediadora de aprendizagem, elaborar estratégias para ensinar e aprender sobre a escravidão, a partir da perspectiva da (re)existência e luta das mulheres negras. É ao encontro das experiências vivenciadas nas oficinas que vamos agora, na esperança de semear palavras de amor e luta.

4.3 PARA SEMEAR PALAVRAS DE AMOR E LUTA: UM RELATO REFLEXIVO DAS OFICINAS APLICADAS

A roda tem um significado muito grande, sendo um valor civilizatório afro-brasileiro (TRINDADE, 2005) que resgata nossas tradições mais antigas através da Circularidade, pois, no momento em que podemos olhar e tocar uns aos outros, nos tornamos mais próximos. No círculo, eu vejo quem está do meu lado e quem está à minha frente. É uma forma de eu compartilhar saberes, por isso que é tão importante cada um dizer sua palavra (SILVA, 2021, p. 31).

Uma grande roda de conversa onde todas/os pudessem ouvir uma personagem literária mulher negra narrar sua história, falar e ser ouvidas/os, e no diálogo refletir sobre suas experiências, compartilhando pensamentos e sentimentos. Esse foi o propósito fundamental da aplicação das oficinas na escola. Quais histórias da escravidão são contadas quando quem constrói e enuncia a narrativa é uma mulher negra? De que forma é possível abordar o presente racista, ao mesmo tempo em que

se pensa sobre o passado escravista? E mais, como estudantes negros se relacionam com este passado ao encontrá-lo de outra forma? Como a voz de Kehinde pode oportunizar reflexões e sentidos de pertencimento para estudantes negras/os da educação básica?

Ansiando trazer respostas provisórias para esses questionamentos construí e apliquei cada oficina que será descrita a seguir. Tendo a “voz histórica” de uma personagem literária, Kehinde, a protagonista do romance *Um defeito de cor*, como fio condutor. Sempre que possível busquei mobilizar as/os estudantes de diversas formas utilizando linguagens variadas, apoios visuais, imagens, aromas, comidas e objetos. Inicialmente de forma intuitiva e, posteriormente, inspirada pela estratégia pluriverso (SOUSA; FELZKE, 2020). Foram ao todo sete encontros, e um primeiro momento de apresentação da proposta. As 4 oficinas foram: oficina 1 - Meu nome é⁹⁷..., Oficina 2 - Quando me olho no espelho, oficina 3 - Pelo meu direito de trabalhar e oficina 4 - De Mãe, e um momento final de avaliação, celebração e encerramento do processo.

4.3.1 Permite que eu fale e não as minhas cicatrizes: apresentação da proposta aos estudantes

O primeiro encontro com os estudantes teve como objetivo apresentar a proposta de pesquisa que seria desenvolvida ao longo das oficinas e convidá-las/os para juntas/os construirmos este percurso de aprendizagens. Para iniciar, fiz uma dinâmica de grupo, que ao longo da minha trajetória docente tem me rendido bons frutos. Chamo essa prática de “Dinâmica do coração”⁹⁸ e consiste em entregar uma folha de papel sulfite a cada participante, que deverá desenhar um coração grande e escrever seu nome fora do coração. O coração deveria ser dividido em quatro partes e em cada uma das partes a pessoa registra com um desenho ou palavra elementos importantes da sua vida: o significado da família, uma superação e/ou realização pessoal, uma grande decepção, e um projeto para os próximos cinco anos⁹⁹.

⁹⁷ Esta oficina foi realizada em dois encontros por conta de alguns imprevistos com os equipamentos de áudio e vídeo.

⁹⁸ Disponível em <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com/2013/05/dinamicas-de-grupo.html>.

⁹⁹ Ver nos Apêndices os registros dessa dinâmica.

O objetivo foi fazer uma apresentação afetiva, abrindo espaço para construções de narrativas de si, bem como um exercício de escuta e empatia. Apesar de simples e de fácil execução, a dinâmica exige principalmente da professora uma certa dose de coragem e desprendimento, uma vez que a proposta é que, a partir do desenho de um coração dividido em quatro partes, elementos pessoais sejam revelados e compartilhados no grupo.

Eu já conhecia esse instrumento e já havia utilizado em muitas turmas com as quais trabalhei ao longo da minha carreira docente. Contudo, foi após a leitura das reflexões de bell hooks em *Ensinando o pensamento crítico*, que compreendi a importância, o valor e a potencialidade de me mostrar em sala de aula como uma educadora que não teme em partilhar suas vivências pessoais e compartilhar suas paixões, afetos e "vulnerabilidades". A dinâmica do coração serviu para abrir caminhos e iniciar uma comunidade de aprendizagem. Nos ensina hooks:

[...] não começo a dar aulas, no contexto que for, sem antes criar as bases para construir uma comunidade em classe. Para fazer isso, é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. [...] Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula (HOOKS, 2020, p. 48-49).

Após esse momento, passei a apresentar o tema e a proposta de pesquisa e a explicar como funcionaria a dinâmica das oficinas, bem como os objetivos e expectativas. Para isso, convoquei os estudantes para ouvirem e refletirem a partir de dois elementos: o primeiro, o clipe da canção AmarElo do rapper Emicida¹⁰⁰, e o segundo, uma caixa onde coloquei conceitos fundamentais da pesquisa e fotografias

¹⁰⁰ Leandro Roque de Oliveira (São Paulo, 17 de agosto de 1985), mais conhecido pelo nome artístico **Emicida**, é um *rapper*, cantor, letrista e compositor brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Devido as suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" seus adversários através de suas rimas. Mais tarde, o rapper criou também um acrônimo para o nome: E.M.I.C.I.D.A. (Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte).

de autoras negras brasileiras. A proposta foi evidenciar o conceito de voz como algo além de uma enunciação de sons e palavras, e sim como posicionamento político.

Esse ato de falar, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019).

Após assistirem e ouvirem o clipe da canção AmarElo, fui levantando questionamentos sobre as imagens e questões propostas, buscando conduzir o debate e refletir sobre a ideia do silenciamento e da voz, na construção das narrativas individuais e coletivas. Neste momento, iniciei uma dinâmica passando uma caixa, onde cada estudante deveria pegar uma fotografia ou uma palavra. Se tivesse pego a palavra, a/o estudante deveria dizer o que vem a sua cabeça quando pensa na palavra que tinha em mãos¹⁰¹. Em seguida, estudantes diferentes pegariam na mesma caixa fotografias de escritoras negras brasileiras que selecionei. Outros estudantes por sua vez tinham a missão de procurar, num conjunto de livros organizados em uma mesa na sala, se havia o nome das mulheres da foto em algum dos livros e ler o título da obra de cada uma delas.

Essa foi a estratégia que utilizei para mobilizar e mostrar aos estudantes a existência de uma consistente e volumosa produção literária de autoria negra e feminina brasileira. As questões motivadoras foram: “O que todas essas mulheres têm em comum? Vocês conhecem alguma delas? Por que será que não conhecemos estas obras literárias? O que isso pode nos dizer sobre as histórias que nos são contadas? Será que é possível aprender história a partir de uma obra literária?”

A partir desses questionamentos e da introdução do conceito de escrevivência, como a autoria das mulheres negras na literatura, apresentei a autora mineira Ana Maria Gonçalves e o romance *Um defeito de cor*, explicando para os estudantes que este seria o romance com o qual iríamos trabalhar ao longo das oficinas. Esse foi o pontapé inicial desta grande roda de conversa, na qual eu como professora/pesquisadora no ensino de história, as/os estudantes do segundo e terceiro anos do Colégio Estadual Georgina Erisman e Kehinde, a protagonista do romance *Um defeito de cor*, começamos a construir uma caminhada de vivências, experiências e escrevivências.

¹⁰¹ Os conceitos trabalhados foram: História, Literatura, Escrevivência, Mulheres negras, Cicatrizes, Voz, Personagem literária e Protagonismo histórico.

4.3.2 Oficina 1 - Meu nome é...

negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles (GONZALEZ, s/p, apud BAIRROS, 2000, p. 3).

Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nana, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto (GONÇALVES, 2020, p. 63, 72-73).

Esta oficina se iniciou com uma dinâmica de sensibilização na qual cada estudante deveria dizer o seu primeiro nome em voz alta, se possível como uma melodia, para que todas/os pudessem falar e escutar. Em seguida, retomei os conceitos abordados na apresentação da semana anterior, destacando a relação e a interlocução que eu estava estabelecendo entre a canção AmarElo e as narrativas literárias de mulheres negras. Voz, cicatriz, vivência, sobrevivência emergem desse diálogo. A partir de questionamentos como: Todas/os podem falar e ser escutados? O que significa ter uma voz? Você já se sentiu silenciada/o? Quais vozes contam a História do Brasil?

Vale destacar a relação feita entre a reflexão de Emicida em AmarElo, que evoca potência de falar além das cicatrizes, à uma dicção literária negra e feminina e ao protagonismo histórico de mulheres negras. Isso se constituiu como uma estratégia pedagógica transgressora no ensino de história, a fim de evidenciar o fato de que são as relações de poder que estruturam a linguagem com a qual são construídas narrativas sobre o passado e o presente. Além de narrativas outras podem insurgir contra as políticas de silenciamento impostos a determinadas/os sujeitas/os históricas/os, especialmente as mulheres negras. Como elucidada Grada Kilomba:

Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/ escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer foi nomeada (KILOMBA, 2020, p. 28).

Também apresentei aos estudantes o ideograma Adinkra Sankofa, explicando sua origem e seu significado, buscando relacionar e evidenciar a importância da História para construção das nossas próprias narrativas pessoais e coletivas.

Apontando e questionando **se é como** uma personagem literária mulher negra que se auto define¹⁰² pode nos ajudar a pensar histórias outras do Brasil, muito distintas daquelas legitimadas nos currículos oficiais. A simbologia do Sankofa foi evocada para evidenciar esta proposição pedagógica em que iríamos ouvir a voz histórica de uma personagem literária e tecer reflexões sobre as experiências e vivências de mulheres negras no passado e no presente.

O terceiro movimento foi desenvolvido com a leitura compartilhada do trecho do romance no qual as/os estudantes ouviram pela primeira vez “a voz de Kehinde”. O eixo temático dessa primeira oficina focou em reflexões em torno do direito ao nome próprio, e a relação que cada um de nós estabelece com esse elemento tão central na nossa existência pessoal e social. Enquanto seres individuais, o nome próprio é o elemento basilar da nossa identidade. Entretanto este atributo não é uma escolha pessoal e sim uma atribuição externa feita pelo primeiro núcleo social a que pertencemos, a família.

Em variadas culturas a escolha do nome próprio de um/um novo integrante da comunidade constitui-se por meio de um ritual, no qual pertencimento e individuação são costurados habilmente. A atribuição de um nome é um processo complexo que, se por um lado designa um ser humano como radicalmente singular, por outro o classifica dentro das múltiplas ordens sociais que vão organizar sua existência (HEBRARD, 2003, p. 50).

Na narrativa empreendida por Kehinde, em *Um defeito de cor*, a relação que ela estabelece com seu “nome africano” ocupa um lugar especial na constituição da personagem, enquanto uma sujeita protagonista da sua trajetória, apesar de todas as limitações e violências do sistema escravista.

O ato de nomear ganham relevo nesta obra: a ocultação de nomes sagrados, a dupla nomeação e a auto nomeação. Todos esses processos revelam a complexidade e o poder do nome e do ato de nomear, pois mobilizam a possibilidade de diferenciar ou integrar, subjugar ou devolver a autonomia e a humanidade (SALLES BENTO, 2020, p. 381)¹⁰³.

¹⁰² Este termo está sendo pensado aqui como proposto por Patrícia Hill Collins, discussão já apresentada no primeiro capítulo desta dissertação .

¹⁰³ Reproduzo aqui os apontamentos de Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira : “Tomamos o nome social como um dispositivo de identificação de gênero, uma vez que ele produz outras formas de pensar a inteligibilidade dos gêneros. [...] Partindo do princípio da autodeclaração do gênero, quando um indivíduo escolhe um nome social ele está dizendo ao outro como quer ser identificado e reconhecido socialmente. A autodeclaração, a exemplo da discussão do étnico-racial no Brasil, outorga ao sujeito, e a mais ninguém, a definição de sua identidade gênero, ao

A seleção do texto desta oficina tinha um objetivo muito bem definido: estabelecer uma relação entre a prática escravista de batismo e a retirada dos nomes das pessoas africanas escravizadas como um processo de desumanização e objetificação. Qual a importância do nome? O que o nosso nome diz sobre quem somos, ontem e hoje? O que o ritual do batismo e retirada do nome diz sobre o processo de escravização de africanas/os? Esta prática era comum? Como a Kehinde se coloca diante dessa situação? Porquê? Foi então a partir da escuta/leitura e do diálogo com a personagem e suas experiências, que esta pesquisa tece reflexões sobre as potencialidades de ensinar e aprender história na escola básica, utilizando a literatura negra de autoria feminina como linguagem de ensino.

Como pude constatar no questionário inicial desta pesquisa, as ideias prévias dos estudantes sobre as experiências das pessoas escravizadas no Brasil remeteram a memória de exploração do trabalho braçal, ao sofrimento das pessoas escravizadas, a injustiça característica da lógica escravista, e ao “negro” como aquele que foi escravo. Apenas uma resposta citava a palavra resistência, como um elemento central da experiência histórica das pessoas escravizadas.

Quando convidei as/os estudantes para pensarem a relação que cada uma/um tem com seus nomes próprios, e ao mesmo tempo observar o movimento de resistência da personagem frente a prática escravista de batismo e a retirada do nome, objetivava suscitar o questionamento sobre as narrativas que nos são contadas. E ao mesmo tempo, confrontar este lugar de subjetivação subalterna imposto pela colonialidade para nós, pessoas negras. Isto porque,

[...] a apresentação de diferentes narrativas acerca da história das pessoas negras no Brasil seja um caminho necessário a ser feito. Além disso, é preciso ouvir as histórias que os estudantes de escola pública – majoritariamente negros – têm a contar sobre a experiência de se reconhecer como pessoa negra, pobre, moradora de favela. [...] Quais experiências individuais, ou de seus antepassados, se entrelaçam à história do Brasil e provocam reflexões acerca da atuação de seus familiares como sujeitos históricos? Esse tipo de abordagem não costuma trazer resultados imediatos.

mesmo tempo que torna pública sua escolha e orienta o outro sobre como esse sujeito deve ser tratado socialmente. **A identidade de gênero é atravessada pela escolha nominal.** O sexo perde seu status determinista de gênero, cedendo lugar para a narrativa pessoal. Uma vez descolada do sexo anatômico, a identidade de gênero se pluraliza, sendo determinada por diferentes aspectos, dos quais o discurso apresenta grande relevância no processo de autodeterminação identitária, de acordo com Judith Butler (2003)” (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 59-69).

Há de se ter paciência para observar o florescer no amadurecimento do conhecimento e da análise crítica. Tanto para o estudante, quanto para o professor. Essa construção é dialógica (XAVIER, 2021, p. 168).

Por conta da extensão do trecho e de alguns imprevistos com os equipamentos esta oficina foi desdobrada em dois dias¹⁰⁴, sendo retomada na semana seguinte. Na segunda parte dessa primeira oficina, iniciei as atividades com uma dinâmica especial. Pesquisei na internet o significado dos nomes dos estudantes, imprimi, recortei e coloquei os papéis num saquinho de tecido. Cada estudante foi convidada/o a escolher uma folha de papel colorido e nele escrever e decorar o seu primeiro nome. Em seguida, o saquinho de tecido foi passado de mão em mão e cada adolescente pegou um papelzinho com o significado de um nome, o grupo então tentava descobrir a quem pertencia aquele significado. Ao final da dinâmica, todas/os puderam se apossar do “poder do seu nome”, que agora passaram a conhecer, após saberem seus respectivos significados.

Logo após esse primeiro movimento de sensibilização, retomamos a leitura do texto. Durante a leitura compartilhada ocorreram muitos momentos de estranhamentos com as informações encontradas, pois da leitura emergia uma África urbanizada e dinâmica e com grande diversidade étnica, linguística e cultural. Também emergia a descrição do ambiente fétido e nefasto dos porões do navio, os sentimentos de apartamento de si, narrados pela personagem, e muita comoção com as perdas da protagonista, que vê sua irmã gêmea e sua avó morrerem durante a travessia do Atlântico na barriga do tumbeiro.

Muitas foram as aprendizagens compartilhadas ao longo dessa primeira oficina e valiosas reflexões foram construídas que puderam ser demonstradas no primeiro exercício de escrevivência. Propus à turma uma atividade, na qual cada estudante utilizou o seu próprio nome e as reflexões em torno da experiência de Kehinde para “defender” o seu nome africano na construção de um acróstico¹⁰⁵. Nesse momento os estudantes puderam escrever, desenhar e decorar seus nomes, da maneira como

¹⁰⁴ Busquei sempre finalizar as oficinas com algum símbolo, palavra ou objeto síntese. Por conta do desdobramento em dois momentos dessa primeira oficina, nesse primeiro dia finalizei a oficina retomando a simbologia do Sankofa, e provocando as/os estudantes com o seguinte questionamento: *O que seu nome diz sobre sua história?*

¹⁰⁵ Acróstico é uma composição, geralmente literária, que está relacionada à formação de palavras ou frases na vertical com as letras iniciais, intermediárias ou finais de uma palavra. No nosso caso a palavra motivadora era o primeiro nome de cada estudante.

desejassem, utilizando materiais como lápis de cor, hidrocor, post-it, cola colorida, cola glitter, entre outros. Algumas produções podem ser observadas na Figura 8.

Figura 8 – Escrevivências da oficina – ‘Meu nome é’.



Fonte: Autoria própria.

Palavras como coragem, força, superação, resistência, resiliência, amor, Deus e liberdade emergiram e foram repetidas muitas vezes nos acrósticos construídos pelas/os estudantes. Termos como brutalidade, dor, sofrimento, dureza e solidão também se apresentaram, apesar da menor recorrência. Como professora/pesquisadora no ensino de história não posso afirmar que o estereótipo da pessoa negra como escrava/o passiva/o foi amplamente desconstruído com essa experiência. Entretanto, é possível afirmar que os estudantes que ouviram e refletiram com a voz de Kehinde, puderam acessar e refletir sobre uma narrativa outra sobre as experiências históricas das pessoas escravizadas e suas tenazes resistências na luta pela liberdade de africanas/os e descendentes, nossas/os ancestrais.

4.3.3 Oficina 2 - Quando me olho no espelho

Quando me olho no espelho
 Me vejo bonita, a coisa mais rica
 Penteio os cabelos
 Estou namorando essa figura
 Estou de bem com essa criatura
 [...] Porque, não se apaixonar por si?
 Não se apaixonar por si?
 Não se apaixonar?
 Minha autoestima hoje
 É ouro, é brilho, é raio de sol
 Sou alteza nesse nobre lar
 Nessa história sou meu próprio reino
 Me sinto pleno a voar
 Eu vou pintar a casa de amarelo
 Eu vou dançar em alto mar
 Sou eu o motivo da maré subir
 E sou o mesmo barco se a maré baixar (ora, ieiê, ô)
Canção Abebé de Jairo Pereira part. Bia Sabiá, Kinda Assis e Thata Vieira¹⁰⁶.

Sentir-se confortável na própria pele, olhar-se no espelho e amar o que vê, gostar dos seus traços, ver beleza na textura dos cabelos crespos e/ou cacheados. Ações aparentemente tão simples e corriqueiras, constituem uma conquista grandiosa para pessoas negras, especialmente para nós mulheres negras (LESSA, 2020 e THOMAZ; VIEIRA, 2019). Mover-se da baixa auto-estima e do auto-ódio que nos é imposto pelo racismo, para o território de amor-próprio (HOOKS, 2020) é um desafio diário. É o professor Kabengele Munanga que me ajuda a pensar sobre essa questão ao afirmar que:

O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, [...]. **Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua "inferiorização" e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política,** etc. Graças a busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. **A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade** (MUNANGA 2020, p.18-19, grifos meus).

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U3Vld2Hu2Sg>. Acessado em 20/05/2022.

É nesse sentido que a segunda oficina tinha um objetivo singular de suscitar nas/nos estudantes a reflexão sobre suas autoimagens, e oportunizar o debate em torno das percepções e estereótipos impostos às mulheres negras. A partir dessa oficina, historicizamos as imagens atribuídas às mulheres negras, que foram/são lidas e descritas como mulheres feias ou como mulheres hiper sexualizada, especialmente no cânone do discurso literário brasileiro, no qual os sujeitos de autoria são majoritariamente homens brancos. Foi então a partir de pensamentos e sentimentos que Kehinde nos conta o momento em que ela se vê pela primeira vez no espelho:

Logo à entrada (sala de estar), ao lado da porta, um outro móvel com guarda-chuvas e capas de chuva, chapéus de todos os tipos, cores e tamanhos, luvas, e o que eu mais gostei, um espelho. [...] **A Esméria parou na frente dele e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. Quando abri os olhos, não percebi de imediato que eram a minha imagem e a da Esméria paradas na nossa frente. [...] Eu era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha.** Quando era inevitável, fazia o possível para deixá-la feia também, principalmente em relação aos penteados. Pegava em seus cabelos com as mãos sujas de banha ou de terra e inventava maneiras estranhas de prendê-los. Sem a Sinhá por perto e com a sinhazinha enfrentando a Esméria e a Antônia dizendo se eu tinha feito, então estava bonito, pois elas não entendiam nada de penteados, ficava por aquilo mesmo, e eu ria sozinha pelos cantos... **E assim foi até o dia em que comecei a me achar bonita também, pensando de um modo diferente e percebendo o quanto era parecida com a minha mãe.** O espelho passou a ser diversão, e eu ficava longo tempo na frente dele, fazendo caretas e vendo a minha imagem repeti-las. [...] A sinhazinha abriu a porta do armário e eu vi mais roupas do que dez crianças juntas poderiam vestir [...]. Ela também me emprestou pares de luvas e sapatos que não couberam nos meus pés, mas fiz questão de ficar equilibrada em cima deles, com os dedos enfiados o mais que eu podia aguentar. **Olhando no espelho, eu me achei linda, a menina mais linda do mundo, prometi que um dia ainda seria forra e teria, além das roupas iguais às das pretas do mercado, muitas outras iguais às da sinhazinha** (GONÇALVES, 2020, p. 85-87, grifos meus).

No espelho do passado/presente a menina negra se olha e num primeiro momento não consegue se reconhecer. Ela se imagina branca como a sinhazinha, e se sente feia quando vê sua imagem refletida. Mas a lembrança de sua mãe e a compreensão de sua semelhança com ela modifica a subjetivação negativa em curso.

O espelho passa a ser um objeto de autoconhecimento, como abebé de Oxum e Yemanjá¹⁰⁷, onde ela se vê bonita e encontra força para lutar por sua liberdade.

A desumanização da escravização atuou de inúmeras maneiras e a aniquilação da autoestima das pessoas negras, sobretudo das mulheres, foi uma delas. Afinal, é sobre corpos e com os corpos que os processos são construídos, re) existir para mulheres negras é também reconstruir um olhar sensível para nós mesmas, para os nossos corpos, obliterando os estereótipos e imagens de controle sobre nós fixados.

A sensibilização da oficina aconteceu com uma dinâmica de grupo bem simples. Ao som de uma canção¹⁰⁸, cada estudante foi convidada/o uma/um de cada vez a se levantar da carteira e ir até uma caixa que eu havia deixado num lugar estratégico da sala, ela/ele então deveria abrir a caixa, olhar bem a imagem da pessoa que estava no fundo da caixa, e então dizer uma qualidade, um adjetivo da pessoa que estava vendo, e eu registrava a palavra no quadro.

No fundo da caixa havia um espelho de mão, de tamanho médio e moldura dourada, semelhante aos abebé das Yabás Oxum e Iemanjá. De uma forma geral, observei que as/os adolescentes se surpreendiam e se admiravam ao se deparar com as próprias imagens no fundo da caixa, e gostavam da experiência de se auto adjetivar. Apesar disso, alguns/algumas estudantes demonstraram dificuldade em dizer algo positivo sobre suas imagens refletidas no espelho.

Palavras como: bonita/o, maravilhosa/o, incrível e gostosa/o foram citadas. Aparecem também adjetivos que não pressupõem atributos físicos positivos, como amiga/o, sincera/o, leal e fiel. É possível pensar que a construção da autoimagem desses adolescentes é algo muito importante para elas/eles, e que é ao mesmo tempo essa temática pouco explorada nas atividades escolares. Partindo dessa sensibilização avançamos para o segundo momento da oficina: a leitura do trecho

¹⁰⁷Abebé é um leque em forma circular que pode trazer um espelho no centro. Consiste num objeto da religiosidade iorubá, um emblema das Iás, Oxum e Iemanjá, nas religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Orixás das águas, Oxum dos rios e cachoeiras, e Iemanjá do mar, portam o abebé como acessório indispensável na sua indumentária cerimonial. O de Oxum costuma ser dourado e o de Iemanjá prateado. É através de seu abebé, espelho de duas faces, que Oxum toma consciência de sua sensualidade. Ao ver sua imagem refletida, a consciência de si nasce. Entretanto, o espelho serve também de escudo e arma que pode cegar ou aprisionar com seu reflexo. Para Iemanjá o abebé retrata a sua ligação com o mundo feminino por meio da forma redonda do instrumento e da cor prata do mesmo que lembra a lua. Para aprofundamento ver o artigo *Iyás e abebés: existências, resistências e lutas matriarcais afrodiáspóricas* (SANTOS; SILVA, 2020, p. 90-107).

¹⁰⁸ Utilizei intencionalmente a canção Abebé de Jairo Pereira. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SqPrYwFE6bo>. Acessado em 20/05/2022.

selecionado do romance. Com a experiência da primeira oficina constatei que textos muito longos tendem a causar certo desinteresse. Por isso, nesta segunda optei por trabalhar com uma outra estratégia de leitura. Dividi a turma em duplas e trios, reduzi sensivelmente o tamanho do trecho selecionado, e solicitei que respondessem alguns questionamentos que conduzissem à interpretação do texto.

Após a leitura nas duplas e trios solicitei que formassem grupos maiores de 4 ou 5 pessoas e entreguei fotografias¹⁰⁹ de mulheres negras do século XIX, previamente selecionadas. Nesta etapa da oficina, as/os estudantes receberam um roteiro de leitura de imagens. Em grupo deveriam ler a fotografia que tinham em mãos, buscando analisar suas características e decifrar as mensagens, buscando estabelecer relações com o trecho lido do romance. O objetivo dessa etapa era oferecer um suporte visual para pensar a corporeidade dessas mulheres negras.

Após esse momento abrimos a roda de conversa levantando alguns questionamentos: “Quem/o que eu vejo quando olho no espelho? Qual a importância de se sentir bonita? O que/quem define um padrão de beleza? Beleza é poder? Quais são os padrões de beleza hoje? Você já quis mudar sua aparência, o quê e porquê?”

Este momento foi um espaço de muita troca, especialmente para as meninas que se sentiram à vontade e se apossaram da fala compartilhando suas vivências. Praticamente todas as meninas presentes na sala confidenciaram algo, momentos de tensão, conflitos e situações em que sofreram racismo dentro e fora do espaço escolar, quando seus traços físicos eram ridicularizados. Nos lembra Joice Berth:

Os conceitos estéticos acerca do belo têm mudado de acordo com os valores e intenções da época. [...] Temos, então, nesse campo, um elemento importante nos processos de dominação de grupos historicamente oprimidos, pois, uma vez que se criam padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado. E, assim se deu com o fenótipo da raça negra, desde o período colonial, que, de acordo com Grada Kilomba, é "a máscara que não pode ser esquecida. Ela foi uma peça muito concreta, um instrumento real, que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos". **Nossa visão de nós mesmos começa a ser distorcida e influenciada de forma extremamente negativa e agressiva por obra do colonizador** (BERTH, 2019, p. 113).

¹⁰⁹ O conjunto de fotografias por mim selecionada foram retiradas do banco de imagens brasileira fotográfica da Biblioteca Nacional, tinham em comum o fato de todas serem intituladas como negras da Bahia, escravas de ganho, ou apenas escravas. Para acessar ver: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/visualizar-grupo-trabalho/293>

Outro aspecto importante que foi abordado pelos estudantes é que muitas vezes as falas e ações racistas foram/são protagonizados por seus colegas, tão negros/negras quanto elas. Compreendo que este apontamento está relacionado diretamente a forma como o racismo estrutural opera e se apresenta cotidianamente nas vidas das pessoas negras. Da construção de uma autoimagem e uma subjetividade negativa, pelas crianças negras, até a reprodução de práticas racistas entre elas mesmas, como uma dinâmica constituída pelo ideal de branquitude arraigado e internalizado.

Já é sabido que a escola é um espaço onde as tensões e práticas racistas se apresentam de formas variadas e recorrentes. Do currículo eurocentrado (GOMES, 2012) à comportamentos como apelidos pejorativos, negação do toque e afeto e exclusões de atividades (CAVALLEIRO, 2014; SANTOS, 2019) o fato é que crianças e adolescentes negros vivenciam na escola uma cruel e multifacetada experiência de racismo.

Foi nesse momento da discussão que compartilhei com as/os estudantes a minha relação com a minha autoimagem, especialmente com o meu cabelo. Eu, fruto de um relacionamento interracial (mãe negra e pai branco), vivi grande parte da vida no limbo da identidade racial mestiça e embranquecida. O não se mexer muito para não suar o cabelo... o cheiro de queimado da chapinha... a toalha na cabeça que fazia a vez do cabelo desejado, são lembranças recorrentes.

Desde muito pequena tive o cabelo alisado por produtos químicos e, sobretudo na adolescência busquei me enquadrar no padrão estético da branquitude, no qual ter cabelos longos, lisos, e se possíveis loiros, constituía um “passaporte de passabilidade”, um afastamento inconsciente da minha negritude. Foi apenas recentemente que consegui “atravessar o deserto da transição capilar”, descobrindo a textura natural dos meus cabelos crespos, aos 33 anos, um encontro com uma autoimagem que eu sequer conhecia.

Nesse sentido, pensar sobre como nos relacionamos com nossa imagem no ambiente de uma aula de história através de um texto literário escrito e narrado por mulheres negras, abriu caminhos para um movimento reflexivo valioso. Um movimento de ressignificação em busca de uma construção de autoimagem positiva. Após o momento de partilha no grande grupo, convidei os estudantes para uma

escrevivência na qual elas/eles deveriam pensar na experiência e no movimento de Kehinde que acessaram pela narrativa literária, nas fotografias de mulheres negras do século XIX que analisaram em grupo, e principalmente nas relações que elas/eles tinham com suas autoimagens.

Alguns estudantes escreveram frases, fizeram citações de canções com as quais se identificam, outras/os desenharam livremente, colorindo e usando os materiais disponíveis, alguns apenas desenharam seus autorretratos com lápis grafite. Entre as escrevivências gostaria de destacar algumas apontadas na Figura 9.

Figura 9 – Escrevivências da oficina ‘Quando me olho no espelho’.



Fonte: Autoria própria.

Quantas/os estudantes negras/os não gostam da imagem que vêem quando se olham no espelho? Em que medida os conteúdos e práticas escolares questionam o racismo cotidiano ou os potencializa? O texto literário, especialmente quando tem o foco narrativo em primeira pessoa, constrói uma ponte entre quem conta uma história e quem a lê, permitindo experienciar uma situação/processo. Se olhar no espelho e gostar do que vê é uma grande conquista para pessoas negras, especialmente para nós mulheres negras.

Se auto aceitar e progressivamente aprender a cultivar o autoamor como nos ensina bell hooks, é um ato de poderosa insurgência contra o projeto de desumanização empreendido há muito tempo pela colonialidade.

4.3.4 Oficina 3 - Pelo meu direito de trabalhar

Mulher negra poderosa
 Pega água lá no poço
 É guerreira, é formosa
 Tem o sorriso no rosto
 Trabalhadora e dedicada
 Não se nega ao esforço
 Pra botar o pão em casa
 Ela passa um sufoco
 Não mexe com ela (2x)
 Toma cuidado
 Não mexe com ela (2x)
 De branco e guia vestido rendado
 Levanta as cinco da matina
 Pra botar sustento em casa
 Ela é minha rainha
 É a minha mãe amada
 Seu turbante é uma coroa
 De lansã a sua espada
 Só não pise no seu calo
 Que a espada é afiada.

Canção *As Marias* - Jessica Ellen. Composição: Gabrielle Mary, Joyce Kelly e Nicolas Teodosio.

A terceira oficina do nosso itinerário com Kehinde teve como eixo temático a discussão em torno da centralidade do trabalho na vida das mulheres negras, como um legado das experiências históricas das mulheres negras na escravidão (DAVIS, 2016). Diferentemente das oficinas anteriores que se iniciaram com dinâmicas, optei por fazer o movimento de sensibilização de outra forma: cheguei na sala com um grande embrulho de panos coloridos que despertou bastante curiosidade. Levei também uma caixa onde havia perguntas que cada estudante deveria ler em voz alta

e responder a partir de suas percepções, sempre explicando que não havia certo ou errado e que o objetivo daquele momento era estimular a turma ao debate.

“Qual a importância do trabalho na nossa vida? O trabalho nos aprisiona ou nos liberta? Na sua casa, quem bota a comida na mesa? Com o que você deseja ou se imagina trabalhando? Mulher negra - qual a primeira profissão que vem a sua cabeça? Que trabalho as mulheres negras escravizadas faziam?” Essas foram algumas das perguntas da caixa, e para minha surpresa as/os estudantes se envolveram bastante com a proposta. Falaram muito, foi importante perceber as noções da turma sobre o tema além da constatação do lugar das mulheres pobres como trabalhadoras. Especialmente no questionamento: na sua casa quem coloca a comida na mesa? As respostas foram quase unânimes em apontar as mães como provedoras do sustento da família, muitas vezes de forma solo¹¹⁰.

Como elemento de mobilização e transição para o momento de leitura compartilhada, convidei a turma para explorar o embrulho de panos coloridos que havia trazido. Dentro dos panos havia uma pequena bandeja de madeira semelhante a um pequeno tabuleiro, com doces de tacho como quebra-queixo, doce de banana, cocadas, pé-de-moleque e cookies, que pode ser visualizado na Figura 10.

Figura 10 – ‘Tabuleiro de Kehinde’.



Fonte: Autoria própria.

¹¹⁰ Emergiram também outros temas de interesse das/dos estudantes como o debate em torno da violência policial e o extermínio da juventude negra nas periferias.

A escolha deste elemento mobilizador, o tabuleiro com doces e cookies, teve como objetivo de alguma forma materializar estas sujeitas sociais, mulheres negras escravizadas e libertas que dominavam o comércio ambulante de alimentos no Brasil do século XIX. Afirma a historiadora negra baiana Cecília Soares:

As relações escravistas nas ruas de Salvador do século XIX se caracterizavam pelo sistema de ganho. No ganho de rua, principalmente através do pequeno comércio, a mulher negra ocupou lugar destacado no mercado de trabalho urbano. Encontramos tanto mulheres escravas colocadas no ganho por seus proprietários, como mulheres negras livres e libertas que lutavam para garantir o seu sustento e de seus filhos [...] (SOARES, 1996, p. 57).

No trecho selecionado para a terceira oficina *Pelo meu direito de trabalhar*, Kehinde relata o momento em que ela é posta nas ruas de Salvador como escrava de ganho pela sua dona, a sinhá Ana Felipa. A narrativa nos oferece uma minuciosa descrição da cidade e de suas/seus sujeitas/os, na qual a perspectiva de uma narradora mulher negra escravizada nos apresenta outras mulheres e homens negros/os diversos, que construía e moviam a cidade com seus trabalhos em todos os lugares:

Como escrava de ganho, eu poderia sobreviver do que quisesse, poderia escolher meu trabalho, e ficaria com o dinheiro que ganhasse acima da quantia pedida por ela. [...] Recebi uma carta, que também chamavam de bilhete ou passe, em que a sinhá afirmava a quem pudesse interessar que eu tinha permissão para exercer atividade na rua a qualquer hora do dia, sendo que à noite deveria retornar para dormir em casa. [...] Muitos escravos viviam nessas condições, exercendo as mais diferentes atividades, e muitos senhores viviam do dinheiro que eles levavam para casa. [...] O trabalho mais comum entre as mulheres era o de vendedora, que andavam por toda a cidade equilibrando imensos tabuleiros na cabeça e vendiam os diversos tipos de doces e salgados, frutas, verduras, refrescos, e até aguardente. Havia vendedores homens também, mas em menor número e os tabuleiros de pratos quentes, como os de acará, eram só das mulheres. Estas ficavam em lugares fixos porque fritavam o bolinho na hora, em fogareiros improvisados, espalhando por todo lado o cheiro do dendê, que prontamente me levava à África. [...] Elas tinham certos horários para passar pelas ruas, de manhã bem cedinho vendiam açaçá, munguzá, bolos e pães. Um pouco mais tarde apareciam com o almoço, geralmente peixe frito ou carne-de-sol, angu, feijão e farofa, sendo que as mulheres de etnia hauçá também vendiam o arroz de hauçá, feito com iscas de carne-de-sol frita, que era uma delícia (GONÇALVES, 2020, p. 241-242).

No passado escravista, a narrativa de Kehinde descortina para a pessoa que lê importantes elementos da dinâmica social na qual as mulheres negras eram protagonistas como trabalhadoras. Nesse sentido, o objetivo central desta oficina foi discutir e problematizar com as/os estudantes o lugar do trabalho na história das mulheres negras, uma vez que sua condição de pessoas escravizadas impunha a estas mulheres o imperativo de serem trabalhadoras produtivas para seus senhores.

Esta condição ambígua, na qual dois elementos interagem produzindo tanto um lugar de expropriação da sua força de trabalho, quanto uma possibilidade de luta por emancipação, foi o foco da discussão. A percepção de que o trabalho dessas mulheres constituiu a base da sociedade brasileira, seja no passado escravocrata, seja no presente como as mães das/dos estudantes, e que apesar de desvalorizadas e invisibilizadas, as mulheres negras tecem a muito tempo uma rede imbricada de saberes e fazeres valiosos. É fundamental o reconhecimento desses conhecimentos e espaços de inserção e luta das nossas mais velhas. Como nos lembra Sueli Carneiro:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. **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.** Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Durante a leitura compartilhada busquei evidenciar e problematizar com as/os estudantes a condição ambígua experienciada por Kehinde. Como escravizada “ao ganho”, outras possibilidades se abriam para a personagem como o trânsito mais livre pela cidade, e também a possibilidade de amearhar um pecúlio¹¹¹ (economias) para

¹¹¹ Sobre essa condição explica Cecília Soares : ‘As escravas ganhadeiras, como se chamavam, eram obrigadas a dar a seus senhores uma quantia previamente estabelecida, a depender de um contrato informal acertado entre as partes. O que excedesse o valor combinado era apropriado pela escrava, que podia acumular para a compra de sua liberdade ou gastar no seu dia-a-dia. Geralmente os senhores respeitavam as regras do jogo, embora a legislação fosse omissa sobre este assunto. Somente a partir da chamada Lei do Ventre Livre, em 1871, foi facultado aos escravos o direito de acumular um pecúlio. Esta prerrogativa favoreceu particularmente os escravos e escravas de ganho,

comprar sua alforria e de seu filho. Contudo, as exigências do trabalho nas ruas impunham outros desafios e uma necessidade de trabalhar mais e mais, para alcançar sua emancipação. Ela nos conta:

Eu pensava que poderia vender o que quisesse onde bem entendesse, mas ela (a Adeola) disse que não era bem assim, que alguns pontos já tinham donos, como era o caso do ponto dela, e todos respeitavam isso em nome de uma boa convivência. [...] **Foi então que avistei o José da Costa saindo de um escritório no Terreiro de Jesus e me lembrei dos ingleses e dos cookies que eu tinha aprendido a fazer na casa deles quando fui alugada [...].** Os cookies eram gostosos, fáceis de fazer, e eu não estaria tirando a freguesia de ninguém, já que ninguém vendia cookies pelas ruas, e nem eram muitas as pessoas que sabiam fazê-los, o que aumentava a possibilidade de ter mais fregueses. [...] No fim da primeira semana eu já tinha garantidos dois mil réis mensais, o que ainda era pouco porque, para comprar os ingredientes para aquelas quantidades contratadas, eu gastava por volta de setecentos réis e, é claro, gostaria de dar a minha contribuição à dona Maria Augusta e ao padre Heinz, na casa de quem passei a ir duas vezes por semana. Nesses dois dias eu apenas cozinhava, pois não dava tempo de ir para as ruas ou de fazer entregas [...]. No fim do primeiro mês, o dinheiro foi certo para pagar a sinhá, sendo que nada sobrou, nem para mim nem para o aluguel da cozinha, o que me deixou bastante desanimada, pois nunca havia trabalhado tanto (GONÇALVES, 2020, p. 247, 252).

A expertise de Kehinde com a escolha do *cookie* como produto para fazer “seu ganho” nas ruas da Salvador do século XIX, fez emergir entre os estudantes a discussão em torno das fronteiras entre ficção e realidade. Durante a leitura e a discussão do texto as/os estudantes sempre questionavam: professora, ela existiu mesmo? E minha resposta era sempre sim e não. Como pessoa indivíduo ela não existiu, mas como uma personagem representante de um grupo social e sujeita histórica, mulheres negras escravizadas, que viviam sobre condições sociais e históricas iguais a de Kehinde existiram sim, e foram protagonistas das suas vidas, apesar das muitas limitações impostas pelas estruturas escravistas e patriarcais. Isso porque estou pensando como Maria Aparecida Leopoldino quando afirma que:

[...] o entrelaçar dos percursos metodológicos no ensino de história escolar, quando o professor toma textos literários para uma leitura histórica da realidade social vivida. Isso porque o uso da literatura no ensino de História, além de ser compreendido como uma diversificação de fontes para ensinar história, possibilita mediar a compreensão de um conjunto de contextos sociais e históricos em sala de aula. A historiografia, por sua vez, se aproxima, enquanto linguagem, da literatura e,

que conseguiam fazer economias devido à sua ocupação, bem inseridos que estavam na economia monetária da época.’ (SOARES, 1994 p.1)

por se tratar de linguagens variadas, cada uma delas guarda distintos níveis de aproximação com a realidade. De forma que ambas as narrativas trocam sinais, se aproximam ou se distanciam na busca por compreender elementos de historicidade em determinado espaço social (LEOPOLDINO, 2015, p. 131, grifos meus).

Foi em diálogo com a leitura do trecho, que apresentei para as estudantes anúncios de jornais do mesmo período narrado pela protagonista, buscando desenvolver o pensamento histórico das/os estudantes, como indicado na Figura 10.

Figura 10 – Anúncios de jornais do período narrado pela personagem Kehinde.



Fonte: Autoria própria.

A experiência histórica da escravidão, impunha às mulheres negras a condição de trabalhadoras desde a mais tenra infância. Pequenas lá estavam elas na condição de cuidadoras das crianças da casa grande, e/ou de ajudantes nos serviços “domésticos”, a literatura está repleta de narrativas que atestam essas vivências. Enquanto as mulheres brancas de classe média tiveram que lutar pelo direito de “trabalhar fora”, historicamente as mulheres negras sempre lá estiveram.

O doce vendido de porta em porta, o trabalho nas cozinhas alheias, os saberes das ervas, mas também a produção intelectual acadêmica. O que está em evidência aqui é que as mulheres negras sempre estiveram nas ruas, nos campos, nas casas,

nas beiras dos rios e chafarizes, em todos os espaços para “fazer o ganho”. Na escravidão urbana “ao ganho”, abriam-se outras possibilidades, quando de alguma forma, o lugar do trabalho para essas mulheres constituía um espaço de exploração, mas também um caminho real para a construção de suas autonomias e sem dúvida, um instrumento de luta pela sua liberdade e das/dos suas/seus.

A oficina “Pelo meu direito de trabalhar”, teve como missão apresentar e discutir com as/os adolescentes uma faceta pouco conhecida das experiências das mulheres negras escravizadas. Apesar de não conseguir realizar a escrevivência planejada para oficina devido ao tempo, compreendo que como proposto anteriormente, foi possível vivenciar um passado vivo, nessa aula de História. Dessa forma, a comunidade de aprendizagem ali reunida, pôde refletir sobre a realidade e sobre si.

Por certo o significado do trabalho nas vidas e nas histórias das mulheres negras constitui um sem número de sentidos, e ocupa um espaço fundamental. Ontem, como pessoas escravizadas, nossas ancestrais lutavam pelo direito de usufruir dos frutos do seu suor. Hoje, enfrentamos diariamente a jornada tripla, os estereótipos subalternizantes e a desigualdade de oportunidades. Aqui a inteligência, a resiliência e a perseverança das mulheres negras pôde ser colocada em primeiro plano, dando a ver e reconhecer a bravura de mulheres como Kehinde no passado, e das mães, tias, avós das/dos estudantes no presente, construindo caminhos para o reconhecimento e emancipação.

4.3.5 Oficina 4 - “De Mãe”

Foi mãe que me fez sentir as flores
amassadas debaixo das pedras;
os corpos vazios rente às calçadas
e me ensinou, insisto, foi ela,
a fazer da palavra artifício
arte e ofício do meu canto,
da minha fala.

Conceição Evaristo

A quarta e última oficina do percurso proposto como SMA desta dissertação teve como eixo temático “maternidades negras, mestiçagem e racismo”. Kehinde, protagonista e narradora do romance *Um defeito de cor*, revela a certa altura do texto a motivação de todo seu relato:

O Ifá disse que você viveria o suficiente para ser um grande homem e que talvez a minha missão mais importante fosse guiar e instruir você no caminho do bem e da justiça. [...] Você seria admirado e respeitado, um dos primeiros entre os seus, pelos quais lutaria mais do que por você mesmo. Não imagina o orgulho que senti de você, ainda tão pequeno nos meus braços e com um destino tão grandioso. [...] Lembrando agora daquele dia, eu me pergunto se você ainda usa seu nome africano, Omotunde, pois somente eu e a Esméria te chamávamos por ele, e mesmo assim quando estávamos a sós. [...] Você gostava de ser chamado de ô-madê, e depois só de Madê, como falava o seu irmão. Acharmos muito engraçado quando o Banjocô falou isso pela primeira vez, porque ô-madê quer dizer "menino" em iorubá, e era assim que o papagaio da sinhá o chamava. [...] **Será que você ainda se lembra do seu irmão? O que terá acontecido a você durante todos esses anos? Por mais que o destino tenha sido bom comigo, tenha me dado mais filhos que sempre me orgulharam, nunca te esqueci. Estou guardando comigo todas as cartas trocadas, para que você saiba de tudo que fiz na esperança de te encontrar, meu pequeno Omotunde** (GONÇALVES, 2020, p. 404, 406, grifos meus).

Fruto de um relacionamento consensual entre ela e um branco fidalgo português, Omotunde é o segundo filho de Kehinde. Ela rememora o momento da cerimônia do nome realizada por um sacerdote lorubá para seu filho. Nos prenúncios de Ifá, o menino que era filho de Xangô, orixá da justiça, iria se tornar um grande homem, reconhecido em seu tempo, mas não teria riquezas. Suas lembranças atestaram também a relevância do seu papel de mãe quando rememora que **“talvez a minha missão mais importante fosse guiar e instruir você no caminho do bem e da justiça”**. Muito tempo mais tarde, quando a vida já havia tomado outros rumos, após muitos percalços e desencontros essa mãe consegue saber o paradeiro do seu filho amado: ele havia se tornado escritor, jornalista, poeta, era maçom e advogava em favor dos escravizados libertando muitos deles.

Pelas referências explícitas, bem como pelos caminhos entrelaçados dentro na narrativa do romance, não é preciso muito esforço para perceber que Omotunde é o “nome africano” de Luís Pinto da Costa Gama, e que Kehinde é sua mãe Luísa Mahin. Essa é a história de uma mulher comum (ou de muitas mulheres negras) e ao mesmo tempo de um mito, a lendária Luiza Mahin, mãe do valoroso advogado, poeta, jornalista e abolicionista Luiz Gama¹¹².

O certo é que essa oficina teve um cheiro, um significado e um sabor especial. Além de ser a última do percurso proposto, e, portanto, um ponto de chegada, ela

¹¹² As relações entre a figura histórica, a personagem literária e as elaborações em torno da figura de Luiza Mahin foram pontuadas no capítulo 2 desta dissertação.

tinha como propósito mobilizar a reflexão em torno dessa experiência tão singular e multifacetada que é a maternidade, especialmente para as mulheres negras.

A intencionalidade foi convidar as/os estudantes a pensar sobre as relações que cada uma/um tinha com suas próprias mães (ou outra mulher que exerce essa função) e refletir sobre essas experiências ao ouvir e dialogar com Kehinde. Ao final da oficina anterior, “Pelo meu direito de trabalhar”, avisei a turma que o tema desta quarta e última oficina seria maternidade, e pedi que trouxessem no celular ou impressa, uma fotografia de suas mães, ou ainda um objeto que materializasse essa mulher.

No dia da oficina “De mãe”, pedi à coordenação da escola que fizesse uma grande garrafa de café que pudesse ser servido a toda turma. Esse foi o primeiro elemento de mobilização da oficina “De mãe”, o cheiro de café recém passado invadiu a nossa sala de aula. Compus no quadro com fita dupla-face a palavra MÃE e solicitei aos estudantes que escrevessem a primeira palavra que vinha a sua mente quando pensavam nessas mulheres. Depois de escrita os estudantes deveriam ir até o quadro e compor com seu papel colorido a palavra.

Ao final desse momento proposto, li e retomei todas as palavras escritas no quadro mobilizando a reflexão em torno dessas experiências, compartilhei com os estudantes um pouco da relação com a minha própria mãe, e minhas experiências com a maternidade. Foi nesse momento que revelei a intencionalidade pedagógica do café naquela tarde... quando penso na minha mãe me vem à mente entre outras coisas, o cheiro e o gosto de café. Procurei mobilizar nas/os estudantes suas próprias vivências com suas mães, avós, e/ou mulheres que cumpriam essa missão de afeto, cuidado e provimento para elas/eles.

Tanto na literatura quanto na historiografia a condição das mulheres negras enquanto mães constitui um espaço de disputa de sentido, e muitas vezes de silenciamento e negação. Elucida Evaristo:

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, **em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor.** Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. **À personagem negra feminina é negada a**

imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2009, p. 23).

A negação da possibilidade e do direito das mulheres negras exercerem a maternidade seja como personagens literárias ou sujeitas sociais, aponta para um elemento diferencial do processo de desumanização empreendido pela colonialidade aos corpos femininos e negros: a imbricação das avenidas de opressão de classe, gênero e raça. Isso porque ao não serem vistas e representadas como mães, as mulheres negras são circunscritas ao lugar de objeto que existe apenas para satisfazer o desejo sexual do homem, ou ainda, de ser a agência do cuidado dos filhos de outras, estas sim mulheres em totalidade, as mulheres brancas. Tendo isso em vista, fica fácil entender como na literatura brasileira as personagens mulheres negras têm sido reiteradamente representadas como mulatas amorais e voluptuosas e/ou mãe pretas¹¹³.

Na contramão dessa representação estereotipada, personagens escritas por mulheres negras se autodefinem como mulheres complexas, sujeitas e protagonistas de suas vidas, apesar das múltiplas limitações pelas estruturas. É nesse sentido que a dicção de Kehinde provoca polifonia, quando ela nos conta um pouco das suas experiências e sentimentos com o exercício da maternidade. Ela nos fala sobre dois de seus filhos, ambos nascidos no Brasil: Banjokô e Omotunde. O primeiro, fruto de um estupro infligido pelo senhor José Carlos, quando ela tinha apenas 12 anos, e o segundo, já na vida adulta e quando já era uma africana liberta. Ambas as crianças, apresentam o cenário da mestiçagem brasileira no contexto da escravidão de africanas/os na História do Brasil.

A historiografia apresenta e legitima esse debate ao evidenciar pesquisas sobre as lutas e interdições travadas pelas mulheres negras escravizadas no exercício da maternidade. O princípio do *partum sectum ventrem*¹¹⁴, as experiências das amas de leite (MACHADO, 2012), a venda das crianças filhos/as de mulheres escravizadas,

¹¹³ Para uma consistente discussão sobre temática ver: *Sobre a invenção da mulata* (CORRÊA, 2010), *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea* (DALCASTAGNÉ, 2011), *A mãe-preta na literatura brasileira: a ambiguidade como construção social (1880- 1950)* (DEIAB, 2006) e *O mito da mãe preta no imaginário literário de raça e mestiçagem cultural* (RONCADOR, 2011).

¹¹⁴ Princípio do direito romano do *partus sectum ventrem*, ou seja, a criança segue a condição da mãe. Para aprofundamento ver: *Mulher, corpo e maternidade* (MACHADO, 2018).

o estupro sistêmico como política de colonização (MORGAN, 2004), o debate sobre a lei do ventre livre e as representações das mães negras no contexto do abolicionismo (CHALHOUB, 2018) nos processos crime movidos por africanas para ficar com seus filhos (SANTOS, 2017), são camadas e questões que perpassam a maternidade negra no Brasil escravista.

Um defeito de cor é em suma uma grande carta de uma mãe negra para seu filho perdido. Esse movimento fissa o silenciamento das vozes de mulheres na literatura e na História brasileira. O fato dessa mulher ser fértil e endereçar a narrativa-herança a esse filho constrói camadas de profundidade na narrativa. No trecho selecionado para essa oficina busquei evidenciar justamente esse aspecto humanizado e humanizador em que foi colocado o exercício da maternidade das mulheres negras.

No trecho lido e discutido em sala de aula, a violência sexual do senhor contra a menina escravizada foi um momento de muita tensão, saídas abruptas da sala de aula, expressões como de medo e nojo, e falas como: “isso acontece até hoje né professora?” Tudo isso me fez refletir o quanto é necessário e urgente abordar com cuidado e responsabilidade a temática da violência sexual na escola. Importante lembrar que o questionário inicial revelou que muitas estudantes tinham conhecimento dessa faceta da violência escravista. Contudo, a aproximação subjetiva proporcionada pelo texto literário foi materializada pela voz da menina Kehinde que vivencia a experiência traumática, e da voz da Kehinde idosa que rememora e narra o acontecimento.

Outro elemento importante discutido foi o fator da miscigenação como produto das relações entre negros e brancos na sociedade escravista brasileira. Tanto Banjokô quanto Omotunde são crianças mestiças, frutos de relações de Kehinde com homens brancos, em situações totalmente diferentes. O primeiro, fruto do estupro como prática de poder senhorial, e o segundo, de uma relação consensual. O fato é que a lógica racista da sociedade escravista brasileira que subsiste e se atualiza até os dias atuais atribui às características negras um mal a ser combatido. A miscigenação só é boa quando clareia, quando escurece ela é abominável. No caso de Banjokô, mesmo tendo aparência e sendo de filho de branco, enquanto indivíduo, ele era uma criança escravizada, em virtude do princípio do direito romano *partum*

sectum vectrem. Isto é, o/a filho/a segue a condição jurídica da mãe. Kehinde nos conta:

[...] Ela (a sinhá Ana Felipa) realmente gostava do menino, que, para falar a verdade, poderia muito bem passar por filho dela, filho de branco. Se não fosse pelos olhos claros e pela cor da pele e os traços delicados, os lábios pequenos, o nariz bem-feito. Para continuar assim, a sinhá disse que eu sempre deveria me lembrar de Deus, apertar com meus dedos como se estivesse moldando o nariz dele, apertando as laterais desde a base até as narinas, para não deixar que se esparramasse. [...] Algumas mudanças tinham ocorrido na minha ausência (quando estava alugada para os ingleses), e não apenas com o **Banjokô, que já andava sozinho, falava algumas palavras e estava ficando cada dia mais parecido comigo, menos pelo nariz, que mesmo não sendo mais tão delicado, continuava sem se esparramar. De certa forma, isso diminuía um pouco as suas chances de vencer na vida** (GONÇALVES, 2020, p. 190-191, grifos meus).

A miscigenação violenta que produziu a lógica do branqueamento, apontada por Kehinde no trecho acima, chamou atenção das/os estudantes que várias vezes questionaram: “Professora, e mesmo o menino sendo branco, e tendo o pai branco, ele podia ser escravo?” Essa pergunta rendeu uma valiosa discussão durante a oficina, momento que aproveitei para problematizar com as/os estudantes o campo de disputa que constitui o corpo da mulher negra. Perguntas como: Kehinde era dona do seu corpo? Porque Banjokô não era livre? O que significava “ter diminuído um pouco as suas chances de vencer na vida”? De alguma forma isso acontece até hoje?

Na segunda parte do texto, Kehinde nos apresenta seu segundo filho Omotunde, o destinatário de toda sua narrativa. No planejamento estava programada a apresentação da figura histórica de Luiz Gama, a partir de duas fontes: um pequeno vídeo e alguns trechos da carta autobiográfica que ele escreve para seu amigo Lúcio de Mendonça. Contudo, o equipamento não funcionou, e com um pouco de improviso fiz uma breve explanação sobre Luiz Gama, buscando evidenciar os elementos referenciais da vida figura histórica e as referências que o mesmo faz a sua mãe Luiza Mahin. A ideia era apresentar indícios e estabelecer paralelos que resultariam na conclusão, por parte das/os estudantes, de que Omotunde e Luís Gama, bem como Luiza Mahin e Kehinde seriam versões das mesmas pessoas.

Voltamos para leitura do texto em que Kehinde nos conta sobre seu segundo filho, o nascimento narrado de forma muito diferente do Banjokô¹¹⁵, os primeiros momentos da infância do menino, seu afastamento, e o desfecho hediondo do destino da criança. Que apesar de ser uma criança negra nascida do ventre de uma mulher liberta, foi vendido pelo próprio pai para ser escravizado aos 8 anos de idade. Descobre-se então que foi em decorrência desse fato terrível que aconteceu a separação entre mãe (Kehinde/ Luísa) e filho (Omotunde/ Luís Gama), o que justifica todo esforço narrativo da protagonista.

Foi desse elemento, que busquei mobilizar nas/nos estudantes reflexões sobre a dimensão da maternidade para as mulheres negras, como suas próprias mães. A vida, os desafios e dificuldades, as dores e belezas, das experiências das suas próprias mães. Com questionamentos como: o que essas mulheres têm a dizer sobre si mesmas? Que experiências carregam?

Ao acionar as experiências históricas de mulheres negras escravizadas enquanto mães, através da voz de Kehinde, eu enquanto professora/pesquisadora, mulher negra e mãe, busquei mobilizar o olhar sensível das/dos estudantes para suas próprias mães como pessoas complexas, dotadas de vivências e experiências muitas vezes dolorosas, mas também mulheres cheias de potência, força e beleza. Partindo do entendimento de que a maternidade precisa ser dessacralizada para então, ser humanizada e reconhecida.

A proposta de escritvivência desta última oficina era um convite muito especial. Inspiradas/os no movimento de Kehinde de escrever uma carta/herança para seu filho, como uma “resposta” de Luiz a Kehinde, as/os estudantes deveriam escrever para suas mães (ou mulheres que exercessem esse papel)¹¹⁶. Como elemento final da oficina entreguei a cada estudante um pequeno ramo da modesta e singela flor sempre-viva. A missão delas/deles era entregar para suas mães (tias, avós, madrinhas) como símbolo de reconhecimento de toda labuta, dedicação e amor de todas essas mulheres.

¹¹⁵ Este elemento da diferença de como Kehinde narra os partos foi percebido por uma das alunas, relatando que a mãe dela sempre dizia que não tinha sentido dor quase nenhuma do parto dela, muito diferente do que tinha acontecido com o irmão mais novo.

¹¹⁶ Por conta do tempo, solicitei que fizessem em casa e avisei que passaria depois para recolher.

4.3.6 Celebrando em roda

Inspirada na estratégia pluriverso (SOUSA; FELZKE, 2020) e em experiências pedagógicas anteriores, propus à turma e a coordenação da escola um momento de avaliação, encerramento e celebração do ciclo de oficinas: “Minha Re) Existência é voz!” Ensino de História e Escrivências de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance *Um defeito de cor*. Para esse último encontro preparei uma ficha de avaliação das atividades, uma dinâmica prática, uma lembrança simbólica, livros de autoras negras¹¹⁷ para serem sorteados entre os estudantes, e um lanche especial. Isso porque estou pensando como Augusto de Sousa e Lediane Felzke, quando afirmam que:

O trabalho humanizador se realiza em comunidade e somente a relação com o outro permite a realização do princípio humanizante do trabalho (Ubuntu). **Parte disso é a festa, a alegria pelo trabalho concluído, o orgulho pelo bem realizado.** Com essa última etapa queremos ajudar as alunas e os alunos a viver essa dimensão da vida e aprender a celebrar com os demais as pequenas e grandes conquistas (SOUSA; FELZKE, 2020, p. 8-9, grifos meus).

No início deste encontro, pedi aos estudantes que preenchessem uma ficha¹¹⁸ de avaliação das oficinas, na qual elas/eles compartilharam impressões e conhecimentos que construíram ao longo da caminhada que fizemos. Optei por elaborar e aplicar este instrumento, para que assim fossem construídos mais registros escritos que constituem o acervo de dados explorados neste estudo¹¹⁹. Composta por cinco questões discursivas, a ficha de “Escrivências final” tinha por objetivo identificar e sistematizar as aprendizagens e reflexões construídas ao longo do percurso.

Inicialmente, perguntei as/os estudantes qual/quais oficinas ela/ele tinha mais gostado e por que. A Oficina 4 - “De mãe” foi a mais citada sendo mencionada por sete dos 20 estudantes, seguida pela opção “Todas” com seis estudantes, “Meu nome

¹¹⁷ Foram sorteados exemplares dos livros *Olhos d’Água* de Conceição Evaristo, *Tudo nela brilha e queima* de Ryane Leão, *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus. Na ocasião, fiz a doação de um exemplar do romance *Um defeito de cor* para a biblioteca da escola.

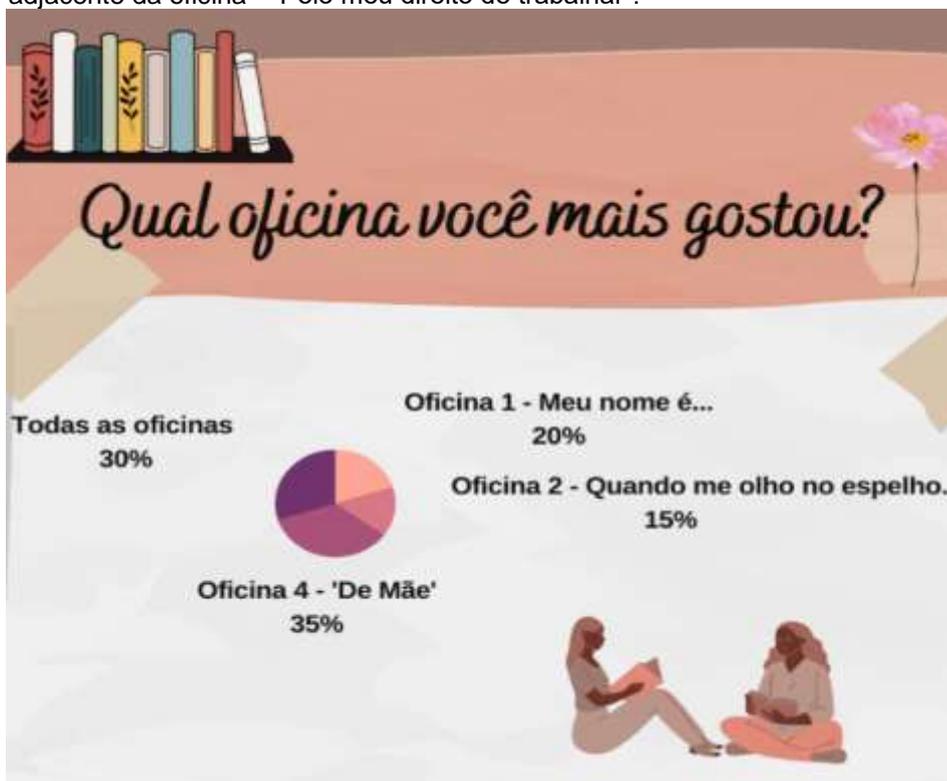
¹¹⁸ Ver cópia da ficha de avaliação final no Apêndice C.

¹¹⁹ Um elemento importante que precisa ser mencionado, é que deixei a critério das/dos estudantes a identificação ou não delas/deles nesta ficha final. Meu objetivo era que as/os estudantes se sentissem à vontade para manifestar suas reflexões e sentimentos.

é...” foi a escolha de quatro estudantes, “Quando me olho no espelho” teve três menções. É curioso verificar que a Oficina 3 - “Pelo meu direito de trabalhar” não foi citada individualmente por nenhuma/nenhum das/dos adolescentes. Contudo, elementos que foram trabalhados nela apareceram nas respostas posteriores.

As justificativas para as preferências de uma ou de outra oficina foram das mais variadas. Contudo, ficou visível que a relação proposta entre as experiências pessoais com as da personagem construiu trilhas para um lugar de aprendizado significativo. As/Os estudantes que afirmaram ter gostado mais da oficina “De mãe” destacaram que a discussão em torno das experiências de maternidade de Kehinde fizeram com que pudessem reconhecer a importância das suas próprias mães. As/os que optaram por todas sublinharam o aprendizado e a dinâmica interativa das atividades propostas. Por fim as/os estudantes que afirmaram ter se identificado mais com a oficina “Meu nome é”, destacaram a descoberta dos significados e as reflexões em torno da importância de seus nomes próprios. Em “Quando me olho no espelho” foi evidenciada a experiência pessoal diante da construção da auto imagem. Na Figura 11 é possível verificar a preferência dos estudantes.

Figura 11 - Anúncios de jornais de compra, venda e aluguel de escravizados/as fonte adjacente da oficina - “Pelo meu direito de trabalhar”.



Fonte: Autoria própria.

Em seguida, solicitei aos adolescentes que me dissessem em poucas palavras o que tinham aprendido ao longo das oficinas, o que chamou mais atenção nas experiências das mulheres negras escravizadas, e quais as percepções que tinham da história das mulheres negras após terem conhecido Kehinde. Entre respostas curtas e parágrafos mais elaborados, emergiram reflexões valiosas¹²⁰.

As reflexões que podem ser vistas na ficha de escrevivência final são valiosas, como pode ser observado na Figura 12. Aqui as categorias propostas por Jörn Rüsen (2007) e apresentadas por Luiz Fernando Cerri (2011) muito nos interessa. Segundo o autor, ensinar história a partir da noção de consciência histórica é ter sempre em vista o desenvolvimento das competências narrativas dos estudantes. Ao compreender e interpretar os processos históricos a/o estudante pode incorporá-lo à experiência pessoal, fazendo com que este conhecimento dialogue com sua experiência vivida e se torne parte importante das suas decisões pessoais e coletivas.

¹²⁰ Mantive a grafia dos textos idêntica aos originais escritos pelas/os adolescentes, fiz apenas algumas adequações para melhor entendimento.

Figura 12 – Preferência das/dos estudantes.

Reflexões da ficha de Escrevivências final

O que você aprendeu ao longo das nossas oficinas?	Sobre as experiências das mulheres negras durante a escravidão, conhecer Kehinde trouxe para você alguma coisa nova?	Qual a sua percepção sobre as mulheres negras após conhecer Kehinde?
<ul style="list-style-type: none"> 'Aprendi sobre meu nome e também sobre as mulheres negras durante a escravidão.' 'Mais sobre as mulheres negras no passado' 'Aprendi que a resistência preta foi muito mais forte e importante do que eu sabia.' 'A importância das identidades culturais' 'Valorizar o que vemos no espelho' 'Aprende a dar importância meu nome e sobre valorizar nossa cultura' 'Respeitar, procurar, compartilhar e compreender' 're(existir), ser forte sempre , me olhar no espelho' 'Sobre amor próprio, aceitação, e os preconceitos do mundo' 'Que tenho que amar antes de tudo' 'A importância da mulher negra na história' 'Sobre se aceitar, sobre os nossos direitos e dificuldades, e a importância de nossas mães.' 'De mãe realmente me fez pensar que antigamente as coisas eram um absurdo e infelizmente algumas atitudes têm até hoje' 'Aprendi que é bom nos olhar no espelho nos vê o quanto somos lindas, e pensar sobre " pelo meu direito de trabalhar" pode ser uma estratégia de luta pela liberdade.' 'nossas origens e um mundo diferente' 'Sobre mim, sobre amor e sobre força' 'Aprendi o significado do meu nome que foi muito importante , e também para darmos mais valor as mulheres negras' 'O valor das nossas crenças e histórias' 	<ul style="list-style-type: none"> 'A batalha de Kehinde desde a sua infância' 'O trabalho de Kehinde desde sua infância' 'A força e a persistência dela , acho que não teria tanta esperança.' ' a resistência' ' determinação e coragem' 'Eu não conhecia a fundo sobre escravidão mas depois da história de Kehinde trouxe um pouco de conhecimento' 'Ela descobrindo como realmente ela era, ah não e passando pelo processo de aceitação.' 'Eu sempre vi pessoas contando como era a realidade delas ' ' Mas agora ouvir contar foi uma experiência surpreendente.' ' A força e a resistência' ' Tudo que ela passou' ' A força que Kehinde tem' ' Me mostrou como as mulheres são importantes para a humanidade' ' Se sustentar e sustentar seu filho' ' Se sustentar e sustentar o filho , com o pouco que ela tinha, guerreira.' ' a força de vontade' ' O jeito que viviam e como eram tratadas' ' Me ensinou a nunca esquecer meu nome' ' A garra ,a determinação, a perseverança e a coragem dela ' 'Acolhimento, já que sou mulher e negra assim como ela facilmente me enxergo no lugar dela.' ' A persistência em viver da Kehinde' 'Mesmo na dificuldade elas tinham esperança e determinação.' 	<ul style="list-style-type: none"> 'Minha percepção é que as mulheres negras são guerreiras' 'Elas são guerreiras batalhadoras' 'Quantos guerreiras e sempre trabalharam para se sustentar' ' exclusão social, desigualdade' ' Que as mulheres negras merecem muito mais direito de estar onde quiser, que não devem deixar que as pessoas as coloquem como inferiores por ser negras.' ' Como elas são fortes ,determinadas e incríveis , e eu tenho muito orgulho delas.' 'Que as mulheres negras são como defensoras de um castelo, este castelo é a negritude, a cor, cultura, estilo, modo de sustentamento , gerações e sobre todos os seus direitos ' ' muitas discriminações que acontecem até hoje, muito sofrimento que venceu' ' Que a mulher negra sempre lutou pra ter mais espaço na sociedade.' ' Que elas são pessoas fortes e batalhadoras' ' Sobre ser sobrecarregada demais em questão de trabalho e sua vida pessoal' ' Se desgastar no trabalho' ' Guerreira, batalhadora e forte' ' Elas são muito fortes' ' Vejo elas com mais empoderamento , força e beleza' ' São mulheres guerreiras e batalhadoras que só querem o melhor para sua vida' ' Força é uma palavra que tem um novo sentido para mim.' 'Força, cultura e esperança' ' São mulheres fortes que lutam pelo que querem'

Fonte: Autoria própria.

A voz de Kehinde abriu caminhos para que as/os estudantes do Georgina que comigo partilharam essa jornada pudessem acessar outras narrativas e refletir sobre o legado das mulheres negras na História do Brasil. Para findar a nossa caminhada com Kehinde, propus as/os estudantes que deixassem uma mensagem para ela a

partir da seguinte provocação: “Ouvimos a voz de Kehinde narrando sua vida. Agora é sua vez... O que você diria a ela?” Na Figura 13 apresento a síntese das respostas.

Figura 13 - Quadro síntese da ficha de escriturinha final.



Fonte: Autoria própria.

Ao compreender a historicidade, no nosso caso as experiências das mulheres negras escravizadas, torna-se possível lançar olhares múltiplos sobre o mundo, conhecendo “os projetos de mundo que (ainda) não venceram”, mas que sempre lutaram e continuam lutando pelo reconhecimento de sua humanidade completa. É então, no exercício da construção de uma memória positiva dos nossos pertencimentos, bem como no compromisso com a alteridade e a empatia que o ensino de história na educação básica cumpre sua função. As humanidades, as experiências históricas possíveis, as nossas subjetividades são chamadas à roda.

Orientada pelos princípios da pedagogia engajada (HOOKS, 2017; 2020) e pelo valor afro-brasileiro da circularidade (TRINDADE, 2005), ao longo do percurso das oficinas procurei assegurar que sempre estivéssemos em roda. Para o último encontro escolhi retomar uma atividade que eu havia planejado para o início do ciclo, mas que por conta de alguns imprevistos com os equipamentos e desperdício de

tempo decorrente disso, não pude realizar: a construção com as/os estudantes de um caderno artesanal.

Organizei maços de papel sulfite em cima da mesa da professora e orientei as/os estudantes que escolhessem 6 folhas de acordo com suas preferências pessoais, e em seguida elas/eles escolhiam a cor de uma folha de gramatura mais espessa, que seria utilizada para a confecção da capa do caderno. Dobradas ao meio bem alinhadas, o próximo passo foi posicionar uma borracha no centro da dobra marcando o ponto que seria aplicado um grampo. Estava pronto então o “Caderno de Escrevivências”.

Para finalizar esse momento, pedi aos estudantes que escrevessem na primeira página dos seus “Cadernos de Escrevivências” de uma a três palavras, ou uma frase curta, que resumisse os sentimentos e pensamentos que tiveram ao longo da nossa caminhada junto com Kehinde. “Aceitação”, “coragem”, “resistência”, “mulher negra”, “guerreira”, “valor”, “uma história diferente”, “é importante se amar”, “o meu nome é importante”, “inspiração” e “luta”. Essas foram algumas das palavras e expressões compartilhadas na nossa última roda. Após esse momento fiz o sorteio dos livros, entreguei a lembrancinha que havia preparado para cada estudante e partilhamos o lanche, encerrando nosso percurso.

A pedagogia engajada (HOOKS, 2017; 2020) é comprometida com o combate às múltiplas desigualdades, e se efetiva num processo em que as/os sujeitas/os participantes da ação educativa, professoras/es e estudantes, se reconhecem como sujeitas/os, e legitimam mutuamente suas experiências e subjetividades, no qual todos têm voz e espaço para falar. Neste último encontro, em meio a lampejos de emoção, sempre em roda, compartilhamos falas, reflexões e vivências cheias de afeto, sentimento e beleza.

5 PARA (NÃO) CONCLUIR ...

MINHA PRECE

Sem ser indelicada me concentro,
me fecho e foco
Sem excluir sem esquecer
Visto a armadura e ainda assim amo leve
Me munindo de força e ação,
munição é tiro certo no alvo que quero conquistar
Sigo os caminhos sem pedir licença,
mas sem passar por cima sem pisar [...]
Com fé no que sei e no que não sei,
no que sou e no que serei,
sigo hoje forte, mais do que ontem
Minha resistência é voz
e se for preciso,
eu aprendo a ser feroz.

PRETAS YABÁS

Da base ao centro percorremos um longo caminho
Palavra em voz, rajada é vento invadindo o destino
Atravessamos tantos mares, tempos, raio e guerras
Um oceano a céu aberto agita, temos pressa
Treme terra, placas deslocando as estruturas
pretas Yabás mudaram as setas e as ruas
O sinal segue fechado, mas não vamos parar,
a direção virô de lado, é nós pra cá, é nós pra cá
Ocupando a cidade, reescrevendo a história, resgatando memórias, somos revolução
Das casas de família, da sua tirania, de toda covardia, pedimos demissão
É o ponto de chegada, é ponto de partida
Pretas Yabás ao centro, seremos ouvidas
Nós subimos no trono
Nós fazemos alarde
Somos raiz forte, florescendo a cidade.

Dandara Manoela (grifos meus)

Escolhi essas canções para (não) concluir a construção deste trabalho, isto porque o canto profundo e violento da jovem intérprete e compositora preta Dandara Manoela, me acompanhou ao longo dessa jornada. As canções “Minha prece” e “Pretas Yabás”¹²¹ são alentos, cantos de mulheragem. Caminhei muito até chegar aqui, caminhei em busca de mim mesma enquanto gestava as reflexões e entalhava cada palavra desse texto. Esta escrevivência permitiu que eu me reconhecesse como uma mulher negra, ao compreender que tudo que sou, e tudo que digo, o faço reverberando vozes de muitas mulheres negras que vieram antes de mim.

¹²¹ Para ouvir as canções acessar: <https://youtu.be/1OeWYCrz1kg> e https://youtu.be/wfAkbp03_nA

Este estudo nasceu de um silenciamento que eu nem sabia que existia, mas como nos explica a psicanálise, tudo aquilo que é silenciado e reprimido de alguma forma emerge como sintoma¹²². Como afirmei na introdução, ao longo desses quinze anos de docência em História na educação básica, todas as vezes que trabalhava o tema da escravidão de africanas/os na História do Brasil, um mal estar se instalava. Vinha aquela sensação de que eu, como educadora comprometida com uma prática pedagógica antirracista, não tinha conseguido suscitar nas/nos estudantes as reflexões necessárias sobre esse processo histórico fundante da sociedade brasileira. Por mais que eu pesquisasse e planejasse minuciosamente as aulas, não me parecia que fosse o bastante. Eu não sabia, mas era a lógica da colonialidade de caráter racista, machista, patriarcal e heteronormativo que se impunha a minha prática pedagógica, nublava meu olhar e calava as vozes de pessoas negras/os que contavam outras histórias do Brasil.

Foi nesta caminhada, em busca de outras histórias de pessoas negras escravizadas para compartilhar com as/os estudantes em sala de aula, que encontrei e mergulhei nas escrituras de Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e muitas outras escritoras negras¹²³ brasileiras. Em diálogo com vozes mulheres negras intelectuais como Lélia Gonzalez (1988) refleti e me apropriei da potência agenciadora das nossas amefricanidades. Os estudos de Angela Davis (2016) me permitiram vislumbrar o legado das experiências históricas das mulheres negras na escravidão. E o olhar com as lentes interpretativas na centralidade dos conceitos de autodefinição e autoavaliação das mulheres negras de Patrícia Hill Collins (2016), me abriram caminhos de re) conhecimento pessoal e crescimento profissional.

Ouvir todas essas vozes, escutar e dialogar com essas falas, me viraram do avesso como vento de Oyá, e me permitiram desnudar a realidade vivida, mas antes não refletida, da condição de mulher negra que me constitui. Este movimento

¹²² O que Freud nos diz do sintoma é que ele é “um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo da repressão’. A emergência de um sintoma é um sinal para o eu, um sinal que indica a expectativa de satisfação pulsional. [...] Por outro lado, ‘esse sintoma que anda no sentido do reconhecimento de um desejo... é um reconhecimento que não aponta a ninguém, ninguém pode lê-lo. Reconhecimento fechado do desejo, mas não para um outro, porque é um desejo reprimido’. Eis aqui o paradoxo do sintoma: ele se refere à verdade que ele mesmo encobre” (GARCIA, 1994, p.119). Para aprofundamento ver: *Sintoma: a fala enigmática do inconsciente* (BARP, 1994, p. 115-121).

¹²³ Como Ryane Leão, Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Mel Duarte, Luciene Nascimento e Eliane Alves Cruz.

possibilitou a compreensão de que há muito mulheres negras “comuns” do passado e do presente, como minha avó, minhas tias e minha mãe, e também as mães e avós das/dos estudantes, compartilham com personagens como Kehinde um “corpo-voz-negro-mulher”, cheio de história, saberes, força e beleza. Entretanto, a estrutura social insiste em subalternizar, violentar e silenciar. Conhecer e dialogar com tantas vozes mulheres negras me permitiu construir caminhos de autodefinição e auto avaliação como mulher negra, mãe e filha, professora/pesquisadora, enfim como sujeita.

Para além de todas as preciosas aprendizagens construídas ao longo do percurso de desenvolvimento deste trabalho no PROFHISTÓRIA, o mais importante movimento que experienciei foi a radical e profunda transformação do meu olhar sobre o exercício da docência e práxis pedagógica. A educadora engajada que sou hoje, muito mais consciente das relações de poder que pautam os currículos, ações e práticas pedagógicas cotidianas, bem como das minhas responsabilidades, intencionalidades, e objetivos em sala de aula, nasce, renova e se transforma aula após aula, apesar da dureza do dia-a-dia na escola. Isto porque “as transformações ao longo do meu processo de auto realização e crescimento também alteraram meu trabalho em sala de aula”. Assim como bell hooks, “ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas” (HOOKS, 2020, p. 92).

Neste estudo, ficou visível que apesar dos avanços conquistados pelos movimentos negros na luta antirracista, o horizonte de representações das/dos estudantes de ensino médio ainda é povoado por estereótipos e generalizações subalternizantes sobre as experiências históricas das pessoas negras. E, ainda mais, que existe um silenciamento quase total sobre a existência de autoras e personagens literárias mulheres negras. Este foi o elemento problematizador dessa pesquisa. Como tática de enfrentamento, busquei levar para minhas aulas de História um texto literário escrito, protagonizado e narrado por mulheres negras como linguagem de ensino. Apostei na potência pedagógica da “pessoalização” das experiências de mulheres negras escravizadas na “voz histórica” de uma personagem literária, Kehinde, a protagonista/narradora do romance *Um defeito de cor* de Ana Maria Gonçalves.

Nutrida pelas amefricanidades, isto é, o olhar para as experiências de insurgência e resistência das populações negras na diáspora, e apresentando traços

das perspectivas construídas pela nova historiografia da escravidão, a “voz histórica de Kehinde” pôde possibilitar que narrativas históricas acadêmicas e narrativas históricas didáticas sobre a escravidão africana pudessem se aproximar. Inspirada pelas premissas da pedagogia engajada (HOOKS, 2017; 2020), busquei evidenciar experiências e agências de mulheres negras escravizadas entendendo a escravidão com um tema sensível (ALBERTI, 2016) e um passado vivo (PEREIRA; SEFFNER, 2018 e PEREIRA; PAIM, 2018) nas aulas de história.

Durante todo o percurso, a voz de Kehinde foi o guia deste movimento de Sankofa. Para ensinar e aprender História na escola, propus aqui a aplicação das oficinas com as/os estudantes de segundo e terceiro anos no Colégio Estadual Georgina Erisman, em maio de 2022. Foi uma experiência riquíssima repleta de potência e beleza, mas nem por isso sem percalços. Textos literários nas aulas de história são estratégias potentes, mas quando são muito longos a atenção das/dos estudantes tende a se dispersar.

Este limite emergiu logo na primeira oficina “Meu nome é...”, e como quem recalcula o trajeto, sem perder de vista onde quer chegar, reorganizei as atividades em dois encontros. Apesar dos contratempos, avalio que a escolha da temática do nome próprio emergiu como uma valiosa estratégia de reflexão histórica e auto identificação no ensino de história na escola. Tal noção apareceu na ficha final de avaliação das oficinas com expressões: “gostei muito de saber o significado do meu nome”, “todo mundo tem direito ao seu nome” e ainda, “ela foi muito corajosa, quase morreu pra salvar seu nome.”

A segunda oficina “Quando me olho no espelho” foi um misto de dor e beleza. As reflexões e discussões que emergiram foram muito profundas, entretanto, na ficha de avaliação final esta foi a oficina menos mencionada quando analisada isoladamente. Para explicar esta aparente contradição, levanto a hipótese de que este movimento de olhar-se no espelho pode ser uma experiência muito dolorosa para pessoas negras, especialmente para adolescentes. Será que reflete uma exclusão, uma não aceitação? Penso que sim. Se reconhecer e amar o que vê no espelho é uma construção lenta, exige desaprender as lógicas racistas internalizadas. Muitas vezes o espelho reflete um cotidiano de exclusão mostra um reflexo não narcísico, repleto de dores coletivas.

Se apropriar do abebé de Oxum e Yemanjá, como ensina Conceição Evaristo, é buscar autoconhecimento e se apropriar da força coletiva que promove a autodefinição. Este processo exige trabalho, tempo e perseverança, como quem planta uma semente e cuida dela todos os dias. O florescer do auto amor é um processo pessoal e intransferível, apesar de que o contexto social e emocional é decisivo neste processo. Como professora de História e mulher negra, entendo que esse lugar de quem cria oportunidades para reflexões sobre nossas autoimagens individuais e coletivas, através do conhecimento histórico escolar, é parte fundamental do meu ofício como educadora engajada e comprometida com uma educação antirracista e antissexista.

Nas duas últimas oficinas, “Pelo meu direito de trabalhar” e “De Mãe”, destaco que não foi possível realizar o momento da escrevivência por conta do tempo e imprevistos com os equipamentos, e quando solicitado que fosse feito em casa o retorno foi muito baixo. A não realização na íntegra, por conta do tempo, impactou de forma mediana o processo de ensino-aprendizagem, a ausência de registros e narrativas dos estudantes minorou alguns elementos da análise. No caso da oficina “Pelo meu direito de trabalhar”, avalio que apesar de ela não ter sido completamente aplicada e não ter sido mencionada como uma das preferidas das/dos estudantes, sua execução construiu aprendizagens preciosas, que são expressas nas menções feitas pelas/os estudantes: a força para lutar, inteligência e coragem de Kehinde.

A oficina “De mãe” foi um ponto alto. A maternidade é um lugar decisivo, tanto na narrativa de Kehinde em *Um defeito de cor*, quanto na experiência social e histórica das mulheres negras na diáspora. Ontem nossos ventres foram transformados no espaço de reprodução da escravidão, no entanto a luta das mulheres negras para cuidar dos seus filhos foi ressignificado como um território de re) existência para essas mulheres/mães.

Hoje as dores e belezas do exercício da maternidade pelas mulheres negras é permeado por muitas adversidades. Desde imagens estereotipadas de uma suposta “super força”, que nega a anestesia para mulheres negras durante o trabalho de parto, às dinâmicas sociais que impelem tais sujeitas a uma inserção subalterna no mercado de trabalho em ocupações precárias, sub-remuneradas e de baixa seguridade social,

em que licenças maternidades são menores ou inexistem¹²⁴. Mulheres negras, mães de crianças negras, sofrem com medo do racismo feroz que a qualquer momento pode acometer nossas/nossos filhas/filhos, que vão desde a negação do afeto no espaço escolar a situações de discriminação explícita. Quando ficam adolescentes o medo da violência policial e a sexualização dos corpos negros rondam nossos corações e mentes.

Na oficina, busquei mobilizar nas/nos estudantes reflexões sobre essas mulheres que exercem a função “de mãe” em suas vidas. Ao ouvir Kehinde narrar suas experiências e sentimentos no exercício da maternidade¹²⁵, a intencionalidade foi evidenciar que antes de mães essas mulheres são pessoas com suas dores e potências que precedem a maternidade. São elas que colocam a comida na mesa, são elas que cuidam da rotina do dia a dia, são elas que resolvem os perrengues, e no final do dia, quem cuida delas? Esta oficina foi a melhor avaliada pelas/pelos estudantes, sendo escolhida por 35% das/dos adolescentes. Penso que naquela tarde de alguma forma abrimos um portal, e todas/todos ressignificamos a relação que temos com as nossas mães (ou outra mulher que exerce esse papel).

Apesar das dificuldades, avalio que a estratégia pedagógica assentada na “pessoalização” das experiências de mulheres negras escravizadas na “voz histórica” de uma personagem literária deu mais do que certo. A falta de intimidade das/dos adolescentes com o exercício da escrita de si, a escassez de tempo para um desenvolvimento ainda mais cuidadoso das atividades foram elementos limitadores. Considero também, que as questões teóricas sobre as distinções metodológicas entre a narrativa literária e a narrativa histórica, bem como o conceito de escrevivência, precisavam ser melhor exploradas nas atividades desenvolvidas nas oficinas.

A vinculação entre a experiência histórica das mulheres negras e as vivências pessoais de cada estudante, através de uma narrativa literária em primeira pessoa

¹²⁴ Exemplo simbólico desta relação são as diaristas, que na prática não tem direito a licença maternidade. Se não trabalhar não tem nenhuma fonte de renda, para sustentar a si mesmas e as suas/seus filhas/filhos. Trabalhadoras do comércio informal também vivenciam essa mesma situação. As estatísticas apontam para o fato que em sua grande maioria são mulheres negras. Para aprofundamento ver: *Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação* (PAIXÃO; GOMES, 2008, p. 949-969).

¹²⁵ Como nos lembra Conceição Evaristo, a negação da maternidade à mulheres negras no discurso literário constitui uma estratégia de desumanização e silenciamento, na narrativa de Kehinde este elemento é desconstruído e ressignificado.

parece ter mobilizado reflexões valiosas. A sala de aula como um lugar vivo e dinâmico que o é, foi visitada por imprevistos, mas sobretudo por momentos de partilha e encantamento. O movimento de “pessoalizar” a experiência histórica das mulheres negras escravizadas, com e a partir da narrativa de Kehinde, fez ecoar vozes de mulheres negras no ensino de história da educação básica.

Principiei desta escrevivência, pedindo licença para “falar apesar das cicatrizes”, agora “visto a armadura e ainda assim amo leve, me munindo de força e ação” para seguir no ofício de professora/pesquisadora de história da educação básica. Acreditando, que a luta por uma educação mais democrática e plural precisa questionar a naturalização das desigualdades, estereótipos e violências cotidianas. E que esta educação pode ajudar a construir e fortalecer subjetividades e coletividades, que possam enfrentar a lógica racista e sexista da colonialidade. Agora entre os livros, planejamentos, cadernos e canetas, tenho sempre comigo uma espada de Oyá e um espelho de Oxum e Iemanjá, para lutar por uma educação antirracista e antissexista.

Penso que as palavras finais das/dos estudantes para Kehinde podem ser lidas como sementes desta “percepção outra” das experiências históricas das mulheres negras. São sementes de pertencimento, orgulho e aprendizagem sobre e com as nossas ancestrais, nas mulheres negras do passado que puderam chegar à sala de aula através da voz de Kehinde, e também nas mulheres negras do presente que passamos a reconhecer no espelho e ao nosso redor, nos sorrisos e nas palavras de nossas mães, tias, dindas e avós.

Nossas escrevivências foram concebidas a muitas mãos, mentes e corações, este movimento abriu caminhos de entendimento, reconhecimento e celebração, onde toda/os professora e estudantes, caminhamos juntos ao encontro do reconhecimento e autorização das nossas vozes. Fica a valiosa e fecunda lição que precisa ser semeada, e jamais pode ser esquecida, nas palavras de Conceição Evaristo:

Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. [...] E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois e-do-depois ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. (EVARISTO, 2003, p. 126-127).

Conceição Evaristo, nos lembra que sempre “somos continuidade das/dos que vieram antes de nós”, e que é preciso tirar da leitura a mais potente sabedoria, aquela que autoriza nossas vozes mulheres negras, e nos permite escrever e ser protagonistas dos nossos textos. Saber-me “povoada, que sendo uma não sou só”, me possibilitou um Sankofa pessoal, e outros Sankofas com as/os estudantes em sala de aula, numa roda de história e escrevivências de mulheres negras nas quais a voz de Kehinde foi o “fio invisível e tônico”¹²⁶ da nossa caminhada.

Com fé no que sei e no que não sei, no que sou e no que serei, sigo hoje forte, mais do que ontem, a “minha/nossa re) existência é voz” e os “nossos passos amefricanos vem de longe”. Caminhamos muito, e há ainda muito o que caminhar, na luta por um mundo melhor onde muitas vozes possam falar e ser ouvidas. Sigamos como professoras/es de História tecendo estratégias de resistência, pertencimento, empatia e fortalecimento coletivo, ao ensinar e aprender nossas histórias, histórias de mulheres negras na escola. Nossas vozes mulheres negras “recolhem em si a fala e o ato”, o ontem – o hoje – o agora, sigamos semeando em nossas aulas palavras de amor e luta. Asé, Ubuntu!

¹²⁶ Verso do poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres” de Conceição Evaristo (2008, p. 21)

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, v. 3, n. 5, p. 21-37, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

BAHIA, Secretaria da Educação. Programa de Educação Integral - ProEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral. Superintendência da Educação Básica, Salvador, 2014.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 591-605, 2016.

BERND, Zilé. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira. **Revista Língua & Literatura**, v. 12, n. 18, p. 33-44, 2010.

BRANDÃO, Elenilda Alves; SANTOS NETO, Adeoblandino Ricardo dos. Na era tecnológica, em vias do esquecimento: estudo da atual situação educacional de estudantes de algumas escolas públicas do interior da Bahia, no período da pandemia COVID-19. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 5, p. 194-206, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira**, 2004.

CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanidade: Proposta Feminista Negra de Organização Política e Transformação Social. **Lasa Forum**, v. 50, p. 44-49, 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres**

negras: nossos passos vêm de longe. Tradução Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. Rio de Janeiro: Pallas, Criola, 2000, p. 22-41.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque CARNEIRO, Sueli. (org.). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. **Correio Braziliense**, 2016, p. 11-29.

CARVALHO, Roldão Pires; MARTINI, Mara Rovida. Escravidão e racismo: Análise sobre uma das abordagens dos grupos conservadores-liberais. **Regit**, v. 10, n. 2, p. 39-57, 2018.

CASSIANO, Tathiana Cristina. “[...] **Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres**”: **o protagonismo das mulheres lbo na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria, 1960).** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane do Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

CHALHOUB, Sidney. Literatura e escravidão. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 298-306.

CLETO, Murilo P.. A escravidão negra na obra da Brasil Paralelo. In: **Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia,** São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. p. 1-14.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, p. 295-314, 2015.

COSTA, Rayme Rodrigues. **De Dandara a Firmina: O Ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2018.

CRESPO, Fernanda Nascimento et al. **O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26, 13–71. 2005.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: o caso da Vênus Hotentote. **Fazendo Gênero**, v. 8, p. 1-7, 2008.

DANTAS, Sylvia; FERREIRA, Ligia; VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Um intérprete africano do Brasil: Kabengele Munanga. In: **Revista USP**, n. 114, p. 31-44, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUARTE, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. Na cartografia do romance afro-brasileiro, Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Literafro**, v. 15, n. 05, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira margem**, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

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

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FIGUEIREDO, Angela; GROSFUGUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. A maternidade negra na encenação literária (Resenha). **Literafro**, Belo Horizonte, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1 p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. São Paulo: Autêntica, 2017.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin entre a ficção e a história**. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.

GONÇALVES, Maria das Graças. Subjetividade e negritude. **Cadernos Penesb**, n. 12, Rio de Janeiro, 2008, p. 369-383.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GUIMARÃES, Rosely Santos. Corpo negro: entre a história e a ficção. O caso de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz. **Revista em Tese**, v. 6, p. 1-25, 2003.

HEBRARD, Jean. Esclavage et dénomination: Imposition et appropriation d'un nom chez les esclaves de la Bahia au XIX siècle. **Cahiers du Brésil Contemporain**, 2003, n. 53/54, p. 31-92, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019

HOOKS, bell. **Teoria feminista**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JESUS, Carolina Maria de; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1960.

JOHNSON, Andreia Lisboa S.; AGUIAR, Cláudio de. Diálogos fecundos sobre educação integral na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Cavalcante; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar (org.). **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidades e classe social**. Salvador: EDUFBA, 2020, v. 1, p. 461-486.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KUTTER, Cíntia Acosta. Entrevista a Ana Maria Gonçalves. Meu livro foi minha busca também, por construir uma identidade de uma história que me foi negada, a história dos negros no Brasil. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 12, n. 24, p. 291-319.

LARA, Sílvia Hunold. Blowin in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 12, p. 43-56, 1995.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LESSA, Luciana Falcão. O que o racismo fez com você? **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 25, p. 51-69, 2020.

LIMA, Dulcilei. **Desvendando Luíza Mahin: um mito libertário no cerne do feminismo negro**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Entre dois Beneditos: histórias de amas de leite no ocaso da escravidão. Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 641-654.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, p. 127-167.

MIRANDA, Caroline Barroso. **“De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Silêncios prescritos: estudo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006)**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Notas sobre o Romance Brasileiro de Autoras Negras. **Opiniões** - Revista dos Alunos de Literatura Brasileira, 2017, n. 10, 46-56.

MOORE, Carlos W. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOTT, Luiz. **Rosa Egipcíaca: uma santa africana no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior**. O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Cultura Negra e Identidades, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb**, Niterói, nº 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar**. Estação Brasil 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, p. 77-98, 2005.

PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor, Entrevista com Fernando Penna. In: **Movimento Revista de Educação**, ano 2, n. 3, p. 294-301, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, pág. 1229-1253, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje. Anpuh-Brasil. Vol. 7, n. 13 (jun. 2018) p. 14-33**, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. In: **Nuevo mundo, mundos nuevos**, n. 6, 2006, p. 1-2.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na literatura. **Cadernos Penesb - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, n. 12, p. 285-324, 2013.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2000.

RAMOS, Simone Calil. **Representações e ensino de história: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

REIS, Adriana Dantas. Gênero: uma categoria útil para a história da escravidão no Brasil. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, p. 11-28, 2017.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROCHA, João Pedro Pereira. **Literatura e ensino de História: racismo e cidadania no contexto de sala de aula**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

SAMARA, Eni de Mesquita. A mulher e a família na historiografia latino-americana recente. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 1, p. 24-47, maio de 1993.

SAMARA, Eni de Mesquita. As mulheres, o poder e a família – São Paulo, século XIX. São Paulo: Marco Zero. Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SANTIAGO, Jonatas Silva; ANECLETO, Úrsula Cunha; SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. Mal-estar docente e educação em tempo integral: cenários de um Brasil profundo. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 85-105, 2019.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Cadê as Marias? Pesquisas, licenciaturas e educação básica: histórias de africanas para um currículo decolonial. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, p. 2394- 241, 2019.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Africanas, libertas e seus filhos em narrativas de violências e outros dramas entre a escravidão e o pós-abolição no sul da Bahia. **Revista TransVersos**, n. 10, p. 137-162, 2017.

SANTOS, Mauricio dos; SILVA, Anaxsuell Fernando da. Iyás e Abebés: existências, resistências e lutas matriarcais afrodiaspóricas. **Revista Calundu**, v. 4, n. 2, p. 90-107, 2020.

SANTOS, Pamela Cristina. Discussões violências e racismo a partir de uma proposta de educação libertadora com crianças e adolescentes na escola. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 1, p. 148-163, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: EUNESP, 1992.

SEIXLACK, Alessandra Gonzalez de Carvalho. Entre "índios bravos" e "selvagens da África": os debates sobre a população nacional e a cidadania na Assembléia Constituinte de 1823. In: **XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos**, 2011, São Paulo. Anais ANPUH, 2011.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Maternidade negra em um defeito de cor: uma representação literária como a ruptura do nacionalismo. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 54, p. 245-275, maio/ago. 2018.

SILVA, Fabiana Carneiro da. **Maternidade negra em Um defeito de cor: história, corpo e nacionalismo como questões literárias**. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

SILVA, Fabiana Carneiro da **OMINÍBÚ: maternidade negra em um defeito de cor**. Salvador: Edufba, 2019.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

SILVA, Gisele Rose da. O reliciário Azoilda Loretto da Trindade. **Diretor-Geral**, v. 20271, p. 26-34, 2021.

SILVA, Júlia Dias. O amor cura: mulheres negras, ancestralidade e afetividade em "Um defeito de cor". In: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de (orgs.). **Ana Maria Gonçalves: cartografia crítica**. 1. ed. Brasília: Edições Carolina, 2020, p. 108-120.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Salvador: Eduneb, 2007.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. **Afro-Ásia**, n. 17, p. 57-71, 1996.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

SOARES, Daniela de Lima. **“Professora, e as mulheres nessa história toda?” Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de uma narrativa literária.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SOHIET, Raquel. História das mulheres e história de gênero. Um depoimento. **Cadernos Pagu**, n.11, p.77-87, 1998.

SOHIET, Raquel. História, Mulheres, Gênero: Contribuições para um debate. In: Aguiar, Neuma (org.). **Gênero e ciências humanas - desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

SOUSA, Augusto Rodrigues de; FELZKE, Lediane Fani. Pluriverso: uma estratégia de ensino afrocêntrica para a educação profissional e tecnológica. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020.

SOUSA, Caroline Passarini; TARDIVO, Giovana Puppini; HAACK, Marina Camilo. Localizando a mulher escravizada nos Mundos do Trabalho. **Revista Cantareira**, n. 34, p. 54-75, jan/jun., 2021.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-20, 2020.

SOUZA, Elio Ferreira de. A “carta” da escrava esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira. In: _____. **Literaturas e canções afrodescendentes: África, Brasil e Caribe.** 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2017, p. 53-75.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; DOS SANTOS GOMES, Flávio (Ed.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** Editora Companhia das Letras, 2018.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** São Paulo: Autêntica, 2020.

THOMAZ, Daniara; VIEIRA, Laura. A cor do defeito: uma análise sobre raça, gênero e corporeidade. **Revista Espirales**, jun. 2019, edição especial, p. 216-230.

TORNQUIST, Carmen Susana; COELHO, Clair Castilhos; LAGO, Mara Coelho de Souza; LISBOA, Teresa Kleba. **Leituras de Resistência: Corpo, violência e poder.** Florianópolis: Mulheres, 2009.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes Literárias e a construção de saberes históricos: Uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, 2017.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-13, 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2010.

XAVIER, Giovana (org.). **“A gente só sabe o final quando se encerra”**: novas formas de ensinar e aprender histórias do Brasil Republicano [livro eletrônico]. Niterói: Eduff, 2021.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos (ed.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

APÊNDICES

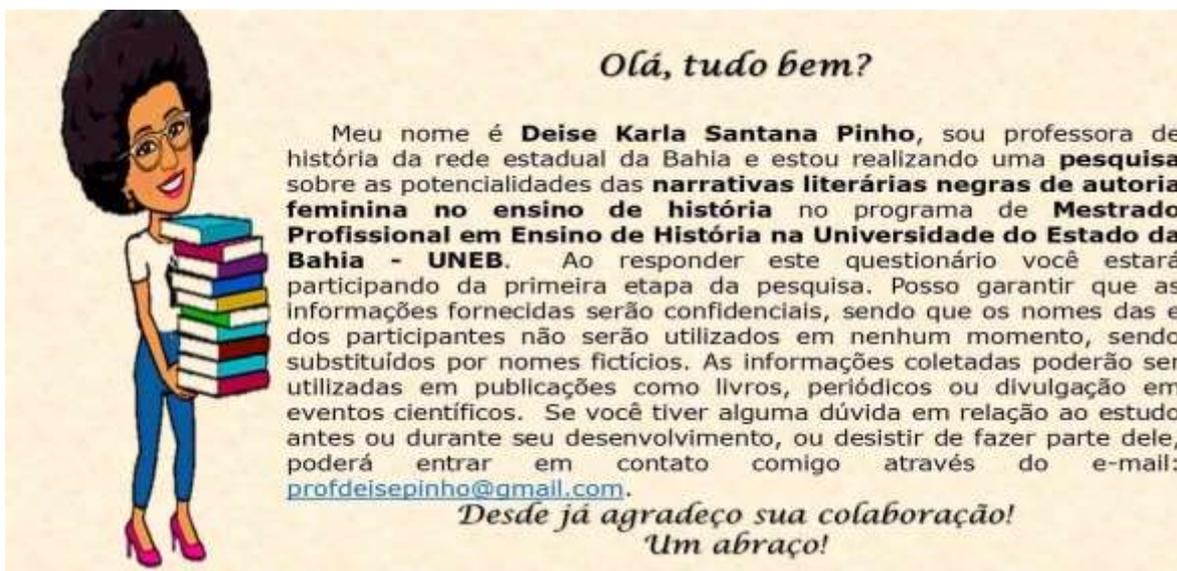
APÊNDICE A - CÓPIA DO QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS) APLICADO AS/OS ESTUDANTES.

APÊNDICE B - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS – “ESCREVIVÊNCIA FINAL”

APÊNDICE A — Questionário (Google form) aplicado as/os estudantes

Mulheres Negras, Literatura e Ensino de História
Pesquisa da Profa. Deise Pinho -CEEGME



1. E-mail *
2. Se possuir interesse em nosso convite, por favor consinta o termo de Assentimento livre e esclarecido a seguir: *
 - QUERO PARTICIPAR!
 - Não tenho interesse de participar

Identificação



3. Qual o seu Nome? Como gosta de ser chamada/o ?
4. Número de celular /WhatsApp (Opcional)

5. Qual a sua identidade de gênero? *

- Homem Cis
- Mulher Cis
- Transsexual
- Outros

6. Você se considera? *

- Preta/o
- Parda /o
- Amarela/o
- Branca/o
- Indígena
- Outro:

7. Qual a sua idade? *

- 13 anos.
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos ou mais.
- Outros

8. Quem mora com você? *Marque todas que se aplicam.

- Moro sozinha(o)
- Mãe
- Pai
- Irmãs/Irmãos
- Avós?/Avôs
- Outros parentes
- Amigas(os) ou colegas F
- ilhas/os
- Esposa /o ou companheira/o
- Outro:

9. Em que bairro você mora? *

- JARDIM ACACIA

- OLHOS D'ÁGUA
 - CHACARA SÃO COSME
 - MUCHILA
 - Outro:
10. Até quando sua mãe estudou? *
- Não estudou.
 - Da 1º à 5º ANO do ensino fundamental (antigo primário)
 - Da 6º A 9ºdo ensino fundamental (antigo ginásio).
 - Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto. Ensino médio (antigo 2º grau) completo. Ensino técnico
 - Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação
 - Não sei
11. Qual a profissão da sua mãe?
12. Você sabe a origem do seu nome? Quem o escolheu para você, e porque?
13. Você tem contato e/ou convivência com suas AVÓS ? Conte um pouco da história que você de sua família.
14. Você trabalha? Ou já trabalhou?
- Sim.
 - Sim, mas atualmente não estou trabalhando.
 - Nunca trabalhei.
 - Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.
15. Você já sofreu algum tipo de discriminação? (*Marque TODOS que você já sofreu)

Marque todas que se aplicam.

- Discriminação econômica
- Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem).
- Por ser negra/o ou indígena.
- Por ser ou ter sido identificado como gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual
- Por causa de sua religião.
- Por causa do lugar de sua moradia
- Por ser gorda/o ou magra/o

- Nunca sofri discriminação
16. Numa escala de 0 a 10, quanto você se sente BONITA/BONITO?

Marcar apenas uma opção

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Você mudaria alguma coisa na sua aparência? O quê ?
18. Em 2022 você está em qual série? *
- 1 ANO
 - 2 ANO
 - 3 ANO

PASSADOS/PRESENTES



19. Quais as três primeiras palavras que vem a sua CABEÇA quando pensa em ESCRAVIDÃO NO BRASIL ?
20. Quem eram essas pessoas que foram escravizadas? Que tipo de trabalho faziam?
21. A partir do que sabe sobre escravidão: Você acredita que mulheres e homens vivam a experiência de ser escravizada/escravizado da mesma forma? Porque?

Leitura Literária



22. Qual TEXTO LITERÁRIO (romance, contos, poesia) você leu e gostou? O que chamou sua atenção?

23. Na sua casa tem livros de literatura? *Marcar apenas uma opção.

- 1 a 5 livros
- 5 a 10 livros
- 10 a 15 livros
- 20 ou mais.
- Não tem livros de literatura na minha casa.

24. Você lembra o nome de alguma ESCRITORA ou ESCRITOR? Cite todas/todos que você se recorda.

25. Você se lembra de alguma PERSONAGEM de obra literária que fosse uma PESSOA NEGRA?

- SIM
- NÃO

26. Se sim, qual o nome do LIVRO, ou da/o PERSONAGEM?

27. Você já leu algum TEXTO LITERÁRIO que se passasse em outro TEMPO HISTÓRICO? (Por exemplo: Idade Média, Brasil colonial, Egito Antigo)

- SIM
- NÃO

28. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior. Qual foi o livro? Você se lembra de alguma/algum personagem? Em qual período histórico a narrativa acontecia?

Obrigada pela participação!

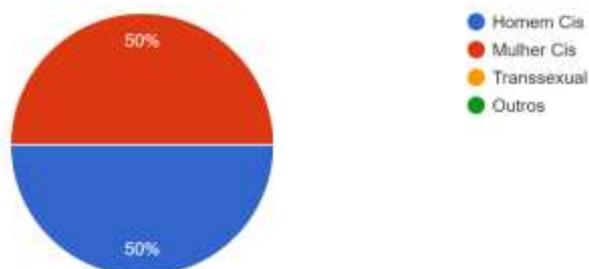
APÊNDICE B — Gráficos e respostas ao questionário

Identificação

5 Qual a sua identidade de gênero?

Qual a sua identidade de gênero?

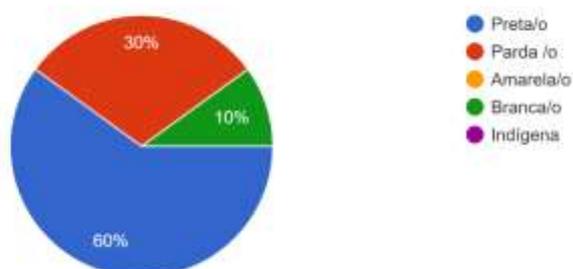
20 respostas



6 Você se considera?

Você se considera?

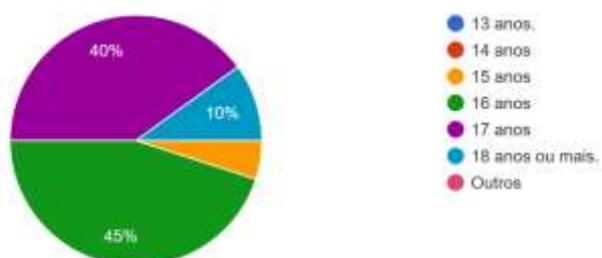
20 respostas



7 Qual a sua idade?

Qual a sua idade?

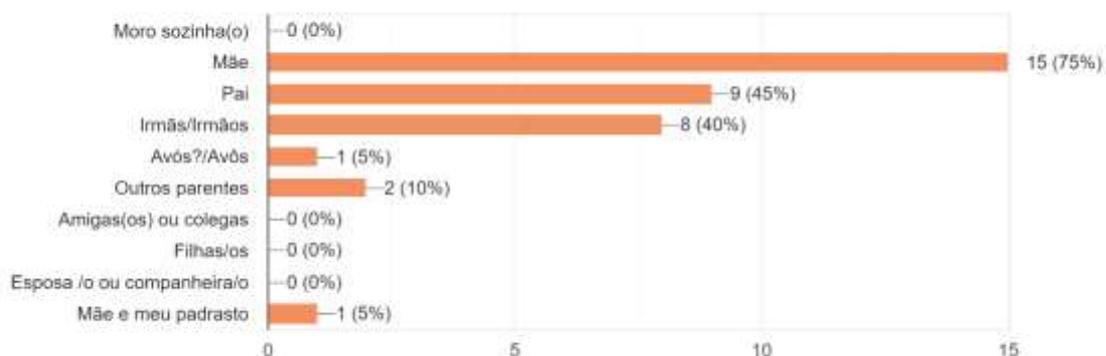
20 respostas



8 Quem mora com você?

Quem mora com você?

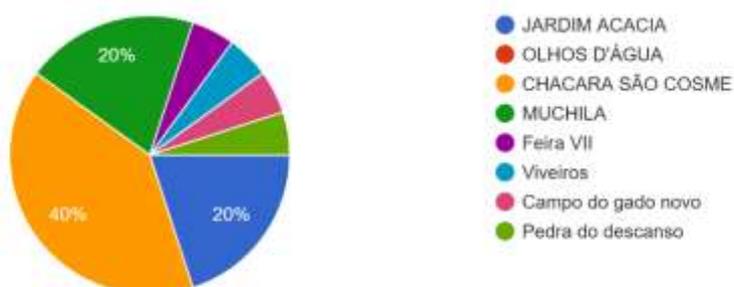
20 respostas



9 Em que bairro você mora?

Em que bairro você mora?

20 respostas



10 Até quando sua mãe estudou?

Até quando sua mãe estudou?

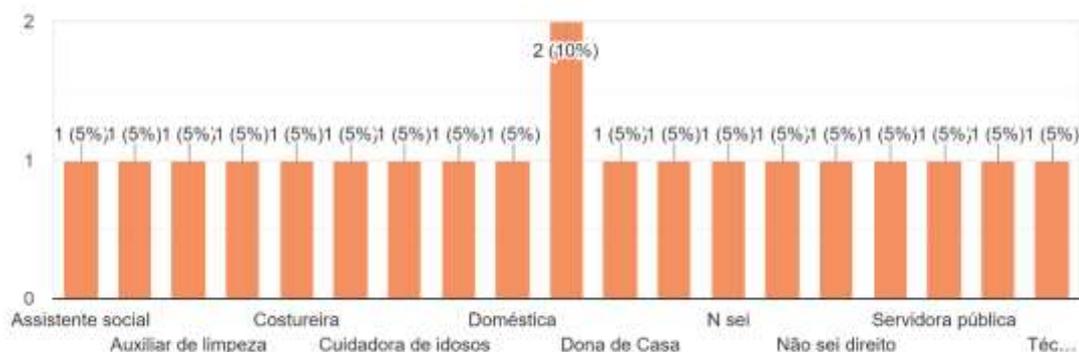
20 respostas



11 Qual a profissão da sua mãe?

Qual a profissão da sua mãe?

20 respostas



12 Você sabe a origem do seu nome? Quem o escolheu para você, e porque?

20 respostas

Não, minha mãe, ela achou bonito

só um nome que começa com A pq minha família por parte de pai é todos com A

Não sei

Minha mãe que escolheu, ela simplesmente gostou. não sei o porquê.

Não, minha mãe, não sei

Não

Minha mãe escolheu, é de origem marinha

Não, meu irmão, porque minha mãe e pai estava discutindo um nome pra mim e meu irmão falou Rodrigo e os dois concordaram

Ñ

Minha mãe escolheu, ela acha bonito

Sim, minha tia. Porque ela achou bonito e por causa da história grega

Não

sim, meu padrinho escolheu porque adivinhou que seria uma menina, na consulta no médico. e Ana Clara significa moça graciosa segundo ele.

Minha mãe queria o "Maria" pq ela acha lindo e simples. Meu pai e minha avó gostavam de "Laura" aí juntou Kok

Minha mãe, por significar vencedor

Minha mãe e meu tio, porque eles acharam um nome bonito

Meu nome é em homenagem ao do meu avô paterno. Quem escolheu foram meus pais!

Leandro tem origem no grego Leandros, formado a partir da união das palavras Léon, que significa "leão", e adros, que quer dizer "homem". Desta forma

13 Você tem contato e/ou convivência com suas AVÓS? Conte um pouco da história que você de sua família.

20 respostas

Não muito, falo apenas com minha vó

só contato com avó paterna

Sim, das minhas vós. Meus dois avôs já foram em bora 🤔

Não moro com a minha mãe, mas já morei com minha vó.

Sim,

Sim! Eles são da Roça tiveram uma vida difícil minha mãe também e faz o melhor para minha vida ser melhor que a dela

Já morei com eles por uns 3 anos. Amo eles e sempre vou visitá-los.

Não já morreram

Tenho e uma relação muito boa 😊

Minhas avos moram em outra cidade, n temos contato

Não

Não

meu avô faleceu a quatro anos, tenho contato com minha avó materna. meus avós paternos são distantes de mim e da minha mãe.

Não mais. Mas sinto saudades dos que eu tinha, eu sinto saudades também de quanto eu tinha uma família "grande" atualmente é só minha mãe, meu pai e minha irmã e as vezes parece que não o suficiente

Não, ela mora em uma cidade diferente

Uma parte sim e outra não, porque minha vó paterna tem preferência com outros netos comigo, agora minha vó materna não

Tenho

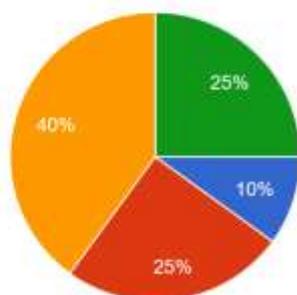
Sim. Minha família é tudo pra mim, sempre que posso visito minha vó no bairro Tomba, e moro com minha mãe que para mim é a pessoa que mais me apoia e que me faz sentir uma pessoa alegre.

Eu só tive convivência com minha falecida avó (por parte de mãe), nossa relação era incrível, a melhor pessoa do mundo ♥
não

14 Você trabalha? Ou já trabalhou?

Você trabalha? Ou já trabalhou?

20 respostas

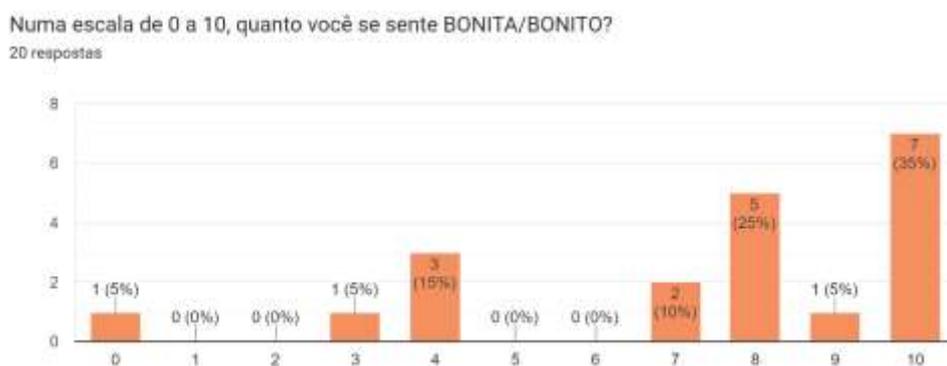


- Sim.
- Sim, mas atualmente não estou trabalhando.
- Nunca trabalhei.
- Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

15 Você já sofreu algum tipo de discriminação? (*Marque TODOS que você já sofreu)



16 Numa escala de 0 a 10, quanto você se sente BONITA/ BONITO?



17 Você mudaria alguma coisa na sua aparência? O quê?

20 respostas

Não

Nada

kg

Meu sorriso.

O nariz é o cabelo

não mudaria nada na minha aparência, eu só preciso me arrumar mais, estou preguiçosa.

Sim, ter mais massa muscular

Ter coxas grossas

Não

no rosto, nada. mas faço academia pra cuidar da saúde.

Primeiro eu queria ser menos gorda kkk, mudaria meus pés, ter mais bumbum, e menos barriga, minhas costas e os ombros, não gosto do meu sorriso, acho meu nariz ridículo por ser grande, e a minha testa. Acho que é só isso kkkkk

As espinhas

Nn

Não.

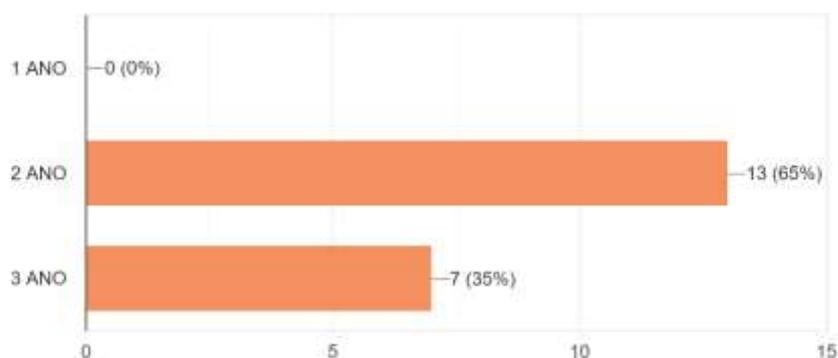
Meu rosto, mudaria um pouco meu corpo e meu sorriso

Nada

18 Em 2022 você está em qual série?

Em 2022 você está em qual série?

20 respostas



Passados / Presentes

19 Quais as três primeiras palavras que vem a sua CABEÇA quando pensa em "ESCRAVIDÃO NO BRASIL"?

20 respostas

Negros, trabalhos, erros

injustiça, negro, fome

Negro

Vergonha
 Trabalho, sofrimento e tortura
 Escravocata,escravizados e vendas
 crime, desumano, injustiça
 Negros e indígenas vendidos como escravos
 Sofrimento
 Racismo , desigualdade , injustisa
 Senzala,correntes, chicotadas
 Dó, sofrimento, vergonhoso
 atualidade, dignidade, compaixão.
 Sequestro, monstruosidade e não acabou
 Discriminação racial
 Sofrimento, desprezo e perversidade
 Vergonha, nojo, ódio
 Dor, sofrimento e resistência.
 Sofrimento,raiva e luta
 Africanos e desvalorização

20 Quem eram essas pessoas que foram escravizadas? Que tipo de trabalho faziam?

20 respostas

Negros, trabalhos em casa, como outros
 os negros, construções, servente
 Os negros, tudo que os comandos mandavam
 Mulheres negras,coisas de casa pra pessoas de classe alta.
 Negros ,trabalhos manuais
 Negros e faziam tudo que os "patrão" queriam
 negros e indígenas, serviam aos brancos no trabalho braçal e também como empregados domésticos
 Negros e indígenas, trabalho pesados, trabalhando nas plantações,e servindo os seus patrões
 Era negros que trabalhavam em plantações de cana de açúcar algodão

Os negros trazidos da africa , trabalho forçado , serviam os reis ,rainhas faziam comidas , lavavam roupas , cuidava dos filhos de seus donos etc...

Negros africanos, trabalhos braçais

Eram pessoas livres

pessoas de descendência/africanas, trabalho forçado e escravo.

Era pessoas livres, que tinha suas próprias vidas e foram arrancadas de seu país, para "trabalhar" contra sua vontade num trabalho forçado e cruel em condições desumanas

Negros, trabalhos braçais e rotineiros

Os escravos, trabalhavam na área do campo

Pessoas negras, faziam todo tipo de trabalho pesado e etc...

Os negros. Suas funções estavam relacionadas ao trabalho agrário, mas havia também escravos treinados como gladiadores, músicos, malabaristas, escribas.

Foram o povo preto,pobre. Todos os tipos de trabalho pesado

eram todos africanos , faziam trabalho por moradia , alimentação . eles faziam trabalho domestico e braçal.

21 A partir do que sabe sobre escravidão : Você acredita que mulheres e homens vivam a experiência de ser escravizada/escravizado da mesma forma? Porque?

20 respostas

Não, por que o muito sempre está acima das mulheres

para mim os homens trabalhavam mais que as mulheres

Sim, pois eles batiam pra q os negros trabalhassem mais

Não,mas sofriam igual

Não pois eles eram escravizados de forma diferente

Diferente porque as mulheres também eram objetos sexuais

não, pois a mulher sempre foi sexualizada e rebaixada a níveis inferiores aos homens

Não, porque os homens faziam trabalhos mais pesados pelos músculos e resistência já as mulheres cuidava das casas e afazeres dos patrões

Não, de uma certa forma era diferente

Sim eles eram tratados de forma cruel e violenta , sem direitos humanos , n podiam comer , beber agua , era agredidos e as mulheres abusadas sexualmente

Não, porque os dois faziam tipos diferentes de trabalhos

Não, as mulheres eram maltratadas

não, porquê mulheres sempre tinham uma "vantagem" a mais e o fato de que, naquela época, mulheres tinham um papel a cumprir (que era cuidar do lar) as mulheres pretas eram discriminadas e usadas como objeto sexual pelos homens brancos.

Sim. Para eles (os brancos) as pessoas que estavam sendo escravizadas não eram diferentes de animais então eles não faziam distinção de gênero

Não, porque mulheres ficavam com atividades de casa e homens com trabalhos mais braçais

Dim, porque todas as pessoas que viviam naquela região eram escravizadas

Não, porque na visão dos senhores, mulher é mais trabalho de dentro de casa, já os homens fazem todo o tipo de trabalho de braço e força

Sim pois eram tratados como uma mercadoria, aprisionados em barracões e em porões de navios negreiros, esses indivíduos sofriam com a fome, com a sede e com as inúmeras doenças que contraíam, devido às péssimas condições de higiene. A mulher escrava representava o ventre gerador. As mulheres negras mais bonitas eram escolhidas pelos senhores para serem concubinas e domésticas. Eram também objeto dos desejos sexuais dos homens.

Eu acredito que sim,todos estavam sofrendo igual,elas (es) estão ali contra a vontade dela (es),estavam sendo chicotadas (os),apanhado para fatiszfazer os vontade de outra pessoa

sim , apesar de trabalhos diferentes a desvalorização era a mesma , o desprezo , a humilhação eram todos sentimentos que ambos sentiam

22 Qual TEXTO LITERÁRIO (romance, contos, poesia) você leu e gostou? O que chamou sua atenção?

20 respostas

Capitães de areia

Nenhum

nunca li

Não lie

Sangue latino

Leio e gosto

O gato preto. Me chamou atenção o terror da história

Diario de um banana, Harry Potter

N gosto de ler

Como a história é contada

O jardim secreto

com amor, simon. a hora da estrela de clarice lispector e o menino de engenho. me indentifico com os temas.

O último que eu li foi Dom Casmurro de Machado de Assis para um trabalho da escola de literatura, eu confesso que pensei que ia achar meio chato mais foi um livro surpreendente. A linguagem é meio difícil mais até que dá pra ler sim. Não é um livro que te prende de primeira mas quando você engata na história te deixa com vontade de ir até o final! E na minha humilde opinião, a Capitu deveria ter traído o Bentinho mesmo ele era um chato, ciumento e paranóico.

Consoada de Manuel Bandeira, o tipo de linguagem

Poesia, que o que está ali acontece na nossa realidade.

Não lembro

MÁQUINA DO MUNDO, de Carlos Drummond de Andrade. O que me chamou atenção é como Drummond usa uma ótica inteiramente pessoal para mostrar como ele enxerga o funcionamento do universo

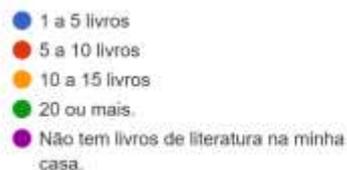
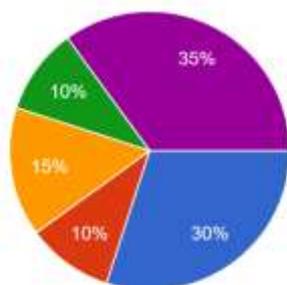
Não me lembro

romance

23 Na sua casa tem livros de literatura?

Na sua casa tem livros de literatura?

20 respostas



24 Você lembra o nome de alguma ESCRITORA ou ESCRITOR? Cite todas/todos que você se recorda.

20 respostas

Machado de Assis

machado de Assis

Não

C.J. Tudor

Machado de Assis

Manuel bandeira, Monteiro lobato etc...

Edgar Allan Poe, Arthur Doyle, Wacyr Carrasco, Machado de Assis

Jorge Armado

Machado de Assis Cora coralina

Julian melgosa

Não

Machado de Assis , Morteiro Lobato ,

Clarice lispector, machado de Assis, Guimarães rosa, John Green, Sthepen chbocky.

Maurício de Souza/ Jorge Amado/Ariano Suassuna/John Green/ Colleen Hoover/

Ziraldo/ J.K. Rowling/ Sidney Sheldon/ Domingos Pellegrini/ Machado de Assis/ Rick

Riordan/ Edgar Allan Poe/ Monteiro Lobato

C.J Tutor, Machado de Assis

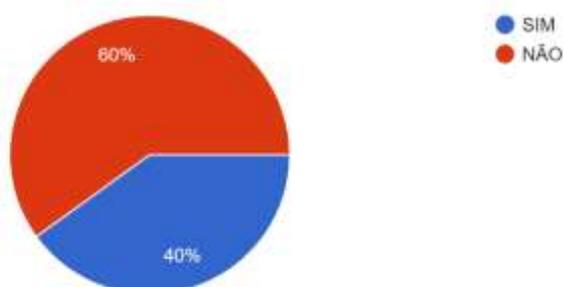
Machado de Assis, Ryane Leão

José de Alencar, Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Jorge Amado.
 Monteiro Lobato,
 Não lembro
 não lembro

25 Você se lembra de alguma PERSONAGEM de obra literária que fosse uma PESSOA NEGRA?

Você se lembra de alguma PERSONAGEM de obra literária que fosse uma PESSOA NEGRA?

20 respostas



26 Se sim, qual o nome do LIVRO, ou da/o PERSONAGEM?

11 respostas

Não

Não lembro de nenhum.

Machado de Assis

Pantera negra

Cinderela está morta

Ñ lembro

N tem

Sítio do Pica-Pau amarelo

menina bonita do laço de fita. foi meu primeiro contato com livros e era uma personagem negra.

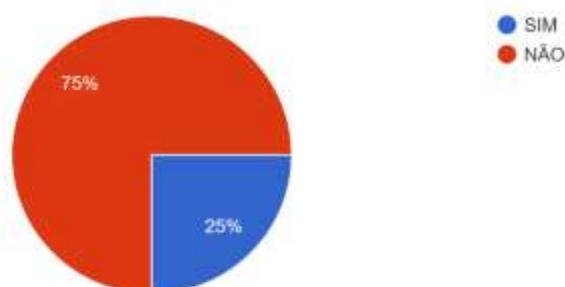
Menina bonita do laço de fita; Vermelho, branco e sangue azul; O ódio que você semeia;

espadachim de carvão

27 Você já leu algum TEXTO LITERÁRIO que se passasse em outro TEMPO HISTÓRICO? (Por exemplo: Idade Média, Brasil colonial, Egito Antigo)

Você já leu algum TEXTO LITERÁRIO que se passasse em outro TEMPO HISTÓRICO ? (Por exemplo: Idade Média, Brasil colonial, Egito Antigo)

20 respostas



28 Caso tenha respondido sim a pergunta anterior. Qual foi o livro? Você se lembra de alguma/algum personagem? Em qual período histórico a narrativa acontecia?

7 respostas

Não lembro o livro

Nunca li

Não lembro, Lancelot , Idade média

N gosto de literatura

Senhora,

orgulho e preconceito, elisabeth, a protagonista. na Inglaterra no século 17/18

APÊNDICE C – Ficha de escrituragem final



- De qual/quais oficinas você participou (marque um X)?

<i>Meu nome é ...</i>	<i>Quando me olho no espelho</i>	<i>Pelo meu direito de trabalhar</i>	<i>De mãe</i>
-----------------------	----------------------------------	--------------------------------------	---------------

Qual/quais você mais gostou? Por quê?

- *Em poucas palavras me diga... O que aprendeu ao longo das nossas oficinas?*
- *A partir das experiências que foram construídas durante oficinas o que você entendeu sobre **escre)vivência**? A literatura pode nos ajudar aprender história, como?*
- *Sobre a experiência das mulheres negras durante a escravidão, conhecer Kehinde trouxe para você alguma coisa nova? O que te chamou mais atenção?*
- *Qual a sua percepção sobre as mulheres negras hoje, após conhecer Kehinde?*
- *Ouvimos a voz de Kehinde narrando sua vida. Agora é sua vez... O que você diria a ela?*