

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ROSANA PATRÍCIA BATISTA BARBOSA DA SILVA

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS(AS) ESTUDANTES EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO INTERIOR DE PERNAMBUCO A PARTIR DA LITERATURA DE
AUTORAS NEGRAS**

Recife

2024

ROSANA PATRÍCIA BATISTA BARBOSA DA SILVA

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS(AS) ESTUDANTES EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO INTERIOR DE PERNAMBUCO A PARTIR DA LITERATURA DE
AUTORAS NEGRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco (PROFSOCIO) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Juventude e Questões Contemporâneas

Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Recife

2024

S586c Silva, Rosana Patrícia Batista Barbosa da
As Construções identitárias dos(as) estudantes em uma escola pública do interior de Pernambuco a partir da literatura de autoras negras. / Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva. - Recife: O Autor, 2024.
152 p.: il.

Orientadora: Dr^a Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches
Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2024
Inclui bibliografia

1. Educação, Ensino. 2. Cultura Afro-Brasileira. 3. Literatura, Mulheres Negras. I. Abranches, Ana de Fátima Pereira de Souza, orient. II. Título

CDU: 37.046.14:82

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva

As Construções Identitárias dos(as) Estudantes em uma Escola Pública do Interior de Pernambuco A Partir da Literatura de Autoras Negras

Trabalho aprovado em 26 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches
Orientador(a)/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Prof^a. Dr^a. Cibele Barbosa da Silva Andrade
Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Prof. Dr. Wagner Lins Lira
Examinador Externo – Departamento

Aos meus pais, Valdenice Batista e Severino João, por me amarem incondicionalmente e por acreditarem na educação como forma de transformação. Aos meus irmãos, Carlos Eduardo e Isabella Tamires, pela parceria e torcida desde sempre. A Francisco Neto, meu esposo e companheiro, por ser apoio e inspiração em todas as horas e por ser um exemplo para a educação de Pernambuco.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de infinita bondade, por todo o amor e todas as oportunidades que me foram dadas, me guiando em todos os momentos.

Aos meus pais, Valdenice Batista e Severino João, bases da minha formação, por acreditarem sempre na educação, desde o início me guiaram com orações e cuidados, sempre acreditando que eu conseguiria chegar até aqui.

A Francisco Barbosa, meu esposo e companheiro de uma vida inteira, incentivador incansável nas horas mais tristes e angustiantes, pela parceria, pelo apoio e por muitas vezes acreditar mais em mim do que eu mesma.

À Margarida Batista, minha vó, por suas orações e torcida, suas palavras que sempre me animam.

Aos meus irmãos, Carlos Eduardo e Isabella Tamires, pela torcida de sempre e pelas orações, pois nossa parceria nasceu com a gente.

A minha orientadora, Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches, pelas palavras de incentivo, por compreender minhas angústias, sempre se preocupar comigo, por transformar essa jornada em uma parceria. Eu não chegaria até aqui sem seu apoio e sua orientação. Obrigada!

Aos professores da banca de qualificação Cibele Barbosa e Wagner Lins, pelas valiosas contribuições e a forma tão amistosa de conduzir um momento tão tenso para mim.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), pela oportunidade de realizar não apenas o mestrado, mas por ampliar meus horizontes pessoais e profissionais.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), pelas contribuições e ensinamentos durante todo o percurso deste Mestrado, que foi um divisor de águas em minha vida acadêmica e profissional.

Aos colegas do mestrado, pelo apoio e companheirismo presentes em cada momento. Em especial aos colegas Fabiane Baracho, Monia Cavalcanti e Roderick Viana, pela rede de apoio que criamos, construída pelos textos acadêmicos, trabalhos, discussões, ideias e projetos, mas que sempre nos fortaleceu e se transformou não só em uma bonita amizade, mas tornou essa jornada um momento diferente.

À professora Mariana Andrade, mulher negra, militante, por suas palavras de incentivo, por toda a ajuda no projeto-piloto para esta intervenção e por estar sempre pronta para ajudar em tudo.

Ao professor Renato Lemos, por toda sua ajuda no projeto-piloto da nossa sequência didática, pelas contribuições com a aula, pelo incentivo de sempre.

À Priscila Ferraz, mulher negra, poeta, educadora popular, por suas contribuições na aula sobre Raça e Literatura, fortalecendo e revigorando os(as) estudantes da nossa escola.

À Ediane Souza, pela torcida e vibrações positivas com suas dicas valiosas.

Aos(as) estudantes da Escola Técnica que participaram da disciplina eletiva na nossa intervenção pedagógica, por todo o empenho e dedicação, sem vocês nada teria sentido. Na verdade, tudo é feito por vocês e para vocês.

Aos meus amigos(as), pela torcida desde o início dessa jornada, por perdoarem longas ausências, mas também por escutarem meus desabafos, torcendo cada vez mais e vibrando por mim.

A todos(as), os meus sinceros agradecimentos, por terem feito parte dessa jornada que transformou minha história e que foi um momento tão bonito e marcante da minha vida.

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
ecoar versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Evaristo, 2008).

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma intervenção pedagógica que se desenvolveu por meio de uma sequência didática usando a literatura de autoras negras brasileiras e as discussões teóricas em torno das questões sociológicas relacionadas à construção identitária étnico-racial dos(as) adolescentes negros(as) na escola pública, como forma de autoafirmação, autoidentificação, valorização e respeito - por meio dos(as) adolescentes não-negros(as) -, com o intuito de compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, tendo como campo de pesquisa uma Escola Técnica Integral da rede estadual no interior de Pernambuco. Tomamos como base a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, a partir da leitura e da análise das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus e *Ponciá Vicêncio* da autora Conceição Evaristo. Nesse sentido, o trabalho se divide em quatro capítulos centrais, a saber: o primeiro apresenta a introdução, o segundo apresenta uma discussão teórica, o terceiro o desenvolvimento da sequência didática e o quarto as análises dos dados que foram elencados. A metodologia escolhida foi de cunho qualitativo e bibliográfico, através da pesquisa-ação, além de utilizar entrevista semiestruturada com 30 estudantes, do 2º ano do Ensino Médio, que participaram da intervenção pedagógica. Utilizou-se como aporte teórico, as contribuições de Kabengele Munanga (2016), Nilma Lino Gomes (2020), Ynaê Lopes dos Santos (2022), Lélia Gonzalez (2022), Stuart Hall (2014), Kathryn Woodward (2014), entre outras para as questões de raça, racismo e construção identitária. Os resultados da intervenção pedagógica, na sequência didática, se mostram relevantes, pois discutir sobre construção identitária étnico-racial de autoidentificação e autoafirmação de estudantes negros na escola pública, assim como a valorização e o respeito, por parte dos estudantes não-negros, é fundamental para a melhor convivência no ambiente escolar a favor do favorecimento da autoestima dos(as) adolescentes, como também a construção individual e coletiva de cada sujeito na escola e na sociedade.

Palavras-chave: construção identitária; escola técnica estadual; literatura negro-brasileira; sequência didática.

ABSTRAT

The present research presents a pedagogical intervention that was developed through a didactic sequence using black authors literature and sociological issues that relate the ethnic-racial identity construction of black adolescents in public schools, as a form of self-affirmation and self-identification and valorization through non-black adolescents, in order to understand how racial issues that help in the identity construction of students are present in the social relations developed in the school space, having as a research field an Integral Technical School of the state network in the interior of Pernambuco. We take as a basis the Law 10.639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory, through the reading and analysis of the works *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, by the author Carolina Maria de Jesus and *Ponciá Vicêncio* by the author Conceição Evaristo. The work is divided into four chapters, namely: the first presents the introduction, the second presents a theoretical discussion, the third the development of the didactic sequence and the fourth the analysis of the data that were collected. The methodology of this research was qualitative and bibliographic, through action research, in addition to using semi-structured interviews with 30 students, from the 2nd year of High School, who participated in the pedagogical intervention. Kabengele Munanga (2016), Nilma Lino Gomes (2020), Ynaê Lopes dos Santos (2022), Lélia Gonzalez (2022), Stuart Hall (2014), Kathryn Woodward (2014), among others, were used as theoretical support for issues of race, racism and issues of identity construction. The results of the pedagogical intervention, in the didactic sequence, are relevant, because discussing the ethnic-racial identity construction of self-identification and self-affirmation of black students in public schools, as well as the valuation by non-black students is fundamental for the self-esteem of adolescents, as well as the individual and collective construction of each subject.

Keywords: identity construction; students; Afro-Brazilian literature; didactic sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alepe	Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
EaD	Educação a distância
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
GP	Ginásio Pernambucano
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Programa de Educação Integral
ProfSocio	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SEEPE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro 1	55
Figura 2 - Produção do dominó identitário – primeiros momentos	64
Figura 3 - Produção do dominó identitário – trocando ideias	65
Figura 4 - Produção do dominó identitário – apurando a construção.....	65
Figura 5 - Produção do dominó identitário – a montagem	66
Figura 6 - Produção do dominó identitário – elencando as palavras-chave	66
Figura 7 - Produção do dominó identitário – combinando as peças (1º momento).....	67
Figura 8 - Produção do dominó identitário – combinando as peças (2º momento).....	67
Figura 9 - Produção do dominó identitário – combinando as peças (3º momento).....	68
Figura 10 - Produção do dominó identitário – fechando o jogo.....	68
Figura 11 - Identidade como palavra-chave	70
Figura 12 - Identidade em construção	71
Figura 13 - Identidades e narrativas de escritoras negras.....	74
Figura 14 - Pertencimento	75
Figura 15 - Visita da poeta Priscila Ferraz	84
Figura 16 - Conclusão dos trabalhos da sequência didática.....	109
Figura 17 - Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – visão geral	110
Figura 18 - Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – recepção	110
Figura 19 - Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – varais identitários	111
Figura 20 - Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – poesias	111
Figura 21 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – narrativas	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos/as estudantes.....	114
Gráfico 2 - 1º) De qual raça você se considera?.....	114
Gráfico 3 - 2º) Você sempre se considerou da cor/raça que você marcou na questão 1 ou sua identificação foi modificada com o tempo?.....	115
Gráfico 4 - 3º) Como é sua relação com sua cor?.....	117
Gráfico 5 - 4º) Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa de sua cor/raça?	118
Gráfico 6 - 5º) Na escola, você percebe valorização da sua identidade étnico-racial? ..	122
Gráfico 7 - 6º) Você se identifica ou já se identificou com algum personagem literário que considera relevante na sua formação enquanto pessoa?.....	130

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 - Perfil do grupo de estudantes	53
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA, AUTORAS NEGRAS E IDENTIDADE	22
2.1	O BRASIL E O NEGRO NO BRASIL	22
2.2	A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA.....	26
2.3	MULHERES NEGRAS NA LITERATURA	32
2.4	IDENTIDADE	42
2.5	RAÇA, RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	45
3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – mulheres negras na literatura estudo da identidade	48
3.1	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA.....	49
3.2	CARACTERIZANDO A ESCOLA	51
3.3	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	53
3.4	AUTORAS NEGRAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	56
3.5	MULHERES, FORÇA E SUAS HISTÓRIAS – o filme	59
3.6	MULHERES, FORÇA E SUAS HISTÓRIAS – atividades.....	61
3.7	RAÇA E LITERATURA.....	69
3.8	AS ESCRIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	84
3.9	QUEM EU SOU?	86
3.10	ESCOLA, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADE	89
3.11	RAÇA E IDENTIDADE	97
3.12	MINHA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	100
4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	113
4.1	CARACTERIZANDO OS(AS) ESTUDANTES	113
4.2	COR/RAÇA.....	114
4.3	DISCRIMINAÇÃO RACIAL	117
4.4	FORMAÇÃO PESSOAL	119
4.5	VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	121
4.6	LITERATURA E AUTORES(AS) NEGROS(AS).....	122
4.7	PERSONAGENS NEGROS E NEGRAS	125
4.8	RAÇA/COR NA LITERATURA.....	127

4.9	PERSONAGENS LITERÁRIOS RELEVANTES NA SUA FORMAÇÃO	
	ENQUANTO PESSOA	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	141
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	142
	ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ	
		144
	ANEXO 2 - CAPÍTULO 1 PACTO NARCÍSICO – LIVRO O PACTO	
	DA BRANQUITUDE – CIDA BENTO	145
	ANEXO 3 - CANÇÃO NEGRO DRAMA RACIONAIS MC'S	149

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) consiste em uma intervenção pedagógica, que tem como centro da pesquisa a aplicação e trabalho de uma sequência didática, de modo que as aulas que foram vivenciadas pelos(as) estudantes e elaboradas no intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, relacionando questões sociológicas sobre o tema das construções identitárias étnico-raciais e literatura negro-brasileira, buscando saber como os(as) estudantes do 2º ano Médio de uma escola técnica estadual compreendem a formação das identidades étnico-raciais por meio da literatura negro-brasileira de suas autoras, com a finalidade de contribuir para o conhecimento sociológico, como também em uma forma de educação de autoafirmação e autoidentificação de estudantes negros e negras e o respeito e a valorização por parte de estudantes não-negros.

As transformações contemporâneas são caracterizadas pela mundialização, que está ligada a incorporação e assimilação de hábitos e costumes de vários lugares do mundo, acarretando mudanças em nosso modo de vida. Dessa forma estamos constantemente em busca de novos conhecimentos.

Para Moraes (2009), a escola constitui-se em um campo social por possuir um conjunto de recursos simbólicos capazes de contribuir na construção da identidade dos(as) adolescentes. A autora destaca a importância da escola na vida dos jovens no desenvolvimento dos laços afetivos, no preparo para a inserção na sociedade. Sendo a escola um dos principais ambientes que contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural do aluno.

Segundo Carvalho (2012), a instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes na sociedade. Assim, a escola é um campo no qual os sujeitos podem elaborar, conhecer suas identidades. Ressaltando que a escola é um campo de poder, experiências, nas quais os(as) estudantes estão em constante transformações. Hall (2020) afirma que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, e nosso(a) jovem estudante é oriundo(a) desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade, e descobre quais são os signos que melhor o representam.

Os estudos sobre as identidades vêm se intensificando nos últimos anos nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais. Conforme Woodward (2014, p. 25): “as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas”.

Podemos compreender essas transformações como as que os(as) estudantes vivenciam no espaço escolar, e as lutas que enfrentam para a afirmação de suas identidades e pertencimentos aos grupos nos quais querem ser inseridos(as). Para Hall (1995), “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 1995, n.p. *apud* Hall, 2014, p. 112)

O espaço escolar vem cada dia se apresentando como um espaço de transformação, não apenas como local de ensino-aprendizagem, mas fortalecendo sua função de espaço de convivência e troca de culturas. Em Pernambuco, as escolas técnicas têm jornada de 45 horas semanais, enquanto as escolas de referência em Ensino Médio fazem jornadas de 45 horas para as integrais e 35 horas para as integrais de dois turnos, além disso existem escolas regulares do Ensino Médio com 20 horas semanais (diurno) e com 16 horas e 50 minutos (noturno). Chama atenção os diferentes arranjos relativos ao tempo escolar na rede estadual de Pernambuco, estabelecendo assim atendimento escolar diferenciado aos estudantes, comprometendo a qualidade das aprendizagens.

A rede estadual de Pernambuco tem cerca de 500 mil estudantes matriculados(as) nas 1.061 (mil e sessenta e uma) escolas, sendo essas 651 (seiscentos e cinquenta e uma) Escolas de Tempo Integral, 56 (cinquenta e seis) ETEs, distribuídas entre a Região Metropolitana, Zona da Mata, Agreste e Sertão, ofertando 9.975 (nove mil novecentos e setenta e cinco) vagas nos 36 (trinta e seis) cursos. A rede também conta com 16 (dezesesseis) gerências regionais de educação (GRE), conforme dados da Alepe (2023), e com relação ao quantitativo de docentes efetivos, a rede conta com 18.390 (dezoito mil trezentos e noventa) professores e professoras e 19.033 (dezenove mil e trinta e três) temporários.

Para Dayrell (1996), o tempo pedagógico ampliado nas escolas, possibilita o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar e maior tempo de contato com todos que formam a instituição. O autor assevera que são as experiências diárias que constituem o aluno:

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas (Dayrell, 1996, p. 7).

É nesse ambiente que os(as) estudantes encontram padrões eurocêntricos a serem seguidos e passam muitas vezes a não corresponder “à realidade”. Por questões raciais, costumes, crenças, culturas, condições econômicas, muitos(as) estudantes são excluídos(as) dos grupos aos quais desejavam pertencer.

Segundo Gomes (2020), desde muito cedo, algumas crianças mestiças e negras aprendem a não aceitar a própria imagem ou, até mesmo, a construir uma imagem distorcida da família. A autora relata que, por algumas famílias terem dificuldade de cuidar dos cabelos crespos dos filhos ou filhas, acabam expressando dificuldade de lidar com muitas situações. Para a autora, o processo de infância e adolescência diz respeito a momentos significativos. Lidar com o desejo de mudança e alterar o “estilo” é algo complexo. Existem muitas formas e espaços os quais as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade. Espaços nos quais são aceitas e rejeitadas, e um deles é o espaço escolar, conforme Gomes:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, já vimos que para o negro, e mais especificamente o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Esses embates, como já vimos, podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (Gomes, 2020, p. 202).

Na escola, as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina, possibilitando, além dos conhecimentos científicos, a construção e reconhecimento dos comportamentos. No que tange à leitura e à literatura, compreendemos que ambas têm um grande poder de transformação, não apenas como disciplina, mas como manifestação. Conforme Silva (2005, p. 521): “É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária”.

De acordo com o atual currículo escolar, é importante ressaltar que as aulas de literatura são ministradas pelo(a) professor(a) de língua portuguesa, que divide a carga horária entre as duas disciplinas (Literatura e Língua Portuguesa). No cotidiano escolar, além das práticas disciplinares, as contribuições que foram inseridas no currículo ainda não são vivenciadas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada em 2003, incluindo no artigo 26-A 11 a Lei nº 10.639, tornando obrigatório no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou efetivamente para que este debate atingisse a Educação Básica.

A mudança na Lei é um grande passo para o currículo, mas, no ambiente escolar, nem sempre é vivenciada. O ensino de literatura está entre as disciplinas que interagem com as mudanças previstas. Para Duarte (2011, p. 390), “- Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”.

Diante disso, o objetivo geral da nossa pesquisa foi o de compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, abordando questões étnico-raciais e as percepções dos(as) estudantes acerca do tema no espaço escolar.

De forma específica tivemos os seguintes objetivos:

I- Compreender as concepções de raça dos(as) estudantes;

II- Descrever e interpretar como os(as) estudantes compreendem as concepções de identidade presentes no contexto escolar que auxiliam na formação identitária dos/as educandos(as);

III- Identificar como os(as) estudantes compreendem a literatura negro-brasileira, com vistas a construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento e autoafirmação.

As discussões foram realizadas no contexto de uma disciplina eletiva intitulada, “Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade”, a partir das obras Quarto de Despejo: diário de uma favelada da autora Carolina Maria de Jesus e Ponciá Vicêncio, da autora Conceição Evaristo.

Nossa justificativa partiu da trajetória do Programa de Educação Integral (PEI) que, no estado de Pernambuco iniciou em 2003; com o surgimento de Centros de Ensino Experimentais, criados pelo Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003. Segundo Dutra (2014), foi no governo de Eduardo Campos que o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, deu início à Política de Educação Integral no estado.

Dutra (2014, p. 42) afirma que era a primeira parceria público-privada na área educacional de Pernambuco: Tratava-se de:

[...] um convênio firmado entre o governo do estado e o Instituto de corresponsabilidade da Educação (ICE), o qual permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes da equipe gestora e professores e, ainda, que identificasse onde seriam instalados os novos centros.

Ainda conforme Dutra (2014, p. 45), “a fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Integral (PEI), desenvolvida pelas escolas é baseada na Educação

Interdimensional, filosofia defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2001)”. O autor afirma que, para que as escolas em Pernambuco fossem implantadas, o conceito foi reestruturado por Costa. Apresentando em sua proposta o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o logos, o pathos, o mythos e o eros, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (Costa, 2008 apud Dutra 2014, p.46).

Conforme Dutra (2014) essa proposta foi associada a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação, para o autor:

Gestão de Resultados (TEAR), que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral, tendo sido modelado e adaptado, de acordo com Ivaneide Lima (2011, p.23), “espelhando-se nas concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), desenvolvida com o objetivo de gerenciar as empresas da Odebrecht, e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagem fundamentais contidas no relatório de Jacque Delors”. (Dutra, 2014, p.46)

Atualmente, o Programa de Educação Integral (PEI) é composto por 518 (quinhentas e dezoito) Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), que são divididas em tempo integral e integral de dois turnos, 56 (cinquenta e oito) Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), todas em jornadas de tempo integral, 327 (trezentos e vinte e sete) escolas regulares, 149 (cento e quarenta e nove) escolas indígenas e o Conservatório Pernambucano de Música (Dados do Sintepe de 2022).

No entanto, nosso foco são as Escolas Técnicas Estaduais, pois o intuito maior, por meio desse estudo sociológico, é compreender as construções identitárias desse(a) jovem estudante que chega à escola com sua cultura, seus desafios, seus questionamentos, suas crenças e valores, e passará por um processo de autoconhecimento na convivência com os colegas, os professores, a gestão e todos os que fazem parte do universo escolar. O(A) estudante chega à instituição com uma perspectiva e traz consigo uma história que precisa ser levada sempre em consideração. Para Dayrell (2014):

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida (Dayrell, 2014, p. 127).

Os(as) estudantes passam muito tempo no ambiente escolar e durante o ensino médio, o período que compreende a adolescência, os(as) jovens que estão nas instituições de ensino comumente têm entre 15 e 18 anos, uma fase da vida na qual questionamentos e dúvidas estão

ainda mais presentes. Moraes (2009) afirma que pensar na formação da identidade do(a) adolescente é considerar todo o processo de mudança que ocorre neste período da vida, assim como o contexto social no qual ele se encontra. Para Dessen e Polonia (2007), uma das tarefas mais importantes da escola, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto estudantes como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Dayrell (1996) afirma que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados, e ressalta os diferentes comportamentos dos(as) estudantes e a relação com os professores, as provas, destacando as comemorações que são vivenciadas no ambiente escolar, que fazem uma construção de “identidade nacional”

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (Dayrell, 1996, p. 17).

Outro Referencial para usarmos como suporte é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), de modo mais preciso na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, na competência de número 1º, a qual traz que o/a estudante deve:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018, p. 570).

Do mesmo modo que a habilidade EM13CHS102, cuja proposta é:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/ desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p. 572).

Ao observarmos a competência geral básica e a habilidade específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destacadas, não podemos deixar de refletir sobre as perdas e impactos sofridos diante da Reforma do Novo Ensino Médio, que flexibiliza a organização dessa etapa da educação básica, como também retirou componentes curriculares. Além das competências a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes, é elencado um conjunto

de habilidades, com o intuito de desenvolver nos educandos as “competências necessárias”. Conforme Macedo (2022):

Nesse sentido, as competências se apresentavam como uma espécie de versão modernizada da noção de que dominou a teoria sistêmica de currículos desde as primeiras décadas do século passado. Diferentemente dos objetivos, no entanto, **as competências eram definidas como comportamentos complexos necessários para um mundo em que os modos de produção em série – e a especialização que demandavam – perdiam espaço**. Nesse sentido, também as competências, mesmo comportamentais, deveriam dizer respeito não apenas ao aprendizado cognitivo, mas a aspectos emocionais e sociais. Esse caráter comportamental era reforçado com a divisão das competências em habilidades, entendidas como comportamentos menores que levariam à competência (Macedo, 2022, n.p.).

A autora assevera que, especificamente no Ensino Médio, as disciplinas de língua portuguesa e matemática apresentam maior número de habilidades, e afirma que o “que poderia ser positivo na produção do currículo no cotidiano das escolas, arrisca ser também indicador de um menor compromisso político com os demais campos disciplinares” (Macedo, 2022, n.p.). Assim, é necessário o desenvolvimento desta competência e habilidade, aprofundando os saberes oferecidos pela disciplina por meios dos conteúdos, conhecimentos e compreensões da realidade, proporcionando aos estudantes a capacidade de serem críticos e reflexivos.

Nosso país está passando pelo processo de implantação do Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017, que além de modificar a LDB 9.394/96 estabelece a política de implantação do Novo Ensino Médio em tempo integral. Em Pernambuco um Novo Currículo também foi desenvolvido, em consonância com o Novo Ensino Médio, que altera a carga horária de forma progressiva. Na Formação Geral Básica, houve uma redistribuição de carga horária das disciplinas durante os três anos do Ensino Médio. Algumas disciplinas sofreram redução gradativa, como português e matemática, outros grandes impactos, sendo o caso da sociologia. O Novo Ensino Médio em sua nova configuração, traz Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Eletivas.

Dessa forma, pretendemos desenvolver quatro capítulos para este trabalho de intervenção pedagógica, a saber: o primeiro capítulo intitula-se Literatura Negro-Brasileira, Autoras Negras e Identidade, que aborda um recorte da trajetória dos negros no Brasil, a literatura negro-brasileira, a trajetória de autoras negras na literatura, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, e identidade; o segundo capítulo intitula-se Sequência Didática: Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade, o qual descreve o passo a passo da sequência didática; o terceiro capítulo intitula-se Análise dos Dados: Apresentação das

Produções, o qual pretende apresentar a análise dos dados que foram coletados nas entrevistas dos(as) estudantes aplicadas na sequência didática.

2 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA, AUTORAS NEGRAS E IDENTIDADE

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos que reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p.51).

Neste capítulo discutiremos alguns cenários fundamentais para compreensão do trabalho que foi desenvolvido, como um recorte da história da formação do Brasil, ressaltando alguns pontos da história dos negros no Brasil; a literatura negro-brasileira; mulheres negras na literatura, a escolha das autoras que foram trabalhadas na intervenção pedagógica; o conceito de identidade e interseccionalidade. Dessa forma, apresentaremos os principais pontos que foram abordados na pesquisa, como também relacionaremos os pontos das discussões que foram feitas pelos(as) estudantes na intervenção pedagógica,

2.1 O BRASIL E O NEGRO NO BRASIL

O Brasil é um país cheio de encantos e beleza, porém marcado desde a chegada dos portugueses e que carrega essas marcas até os dias atuais, um país que acharam ter “descoberto”, mas que foi brutalmente violentado e saqueado, transformando a história dos portugueses, mas principalmente a história dos povos originários, e de negros e negras que foram trazidos de África para serem escravizados. A escolha do nosso tema para a pesquisa de intervenção pedagógica dá-se por maior aproximação com os(as) estudantes.

Além da Lei 10.639/2003¹, que torna obrigatória no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, poder discutir questões étnico-raciais abordadas nos livros que foram trabalhados na intervenção pedagógica favorece a discussão sociológica, possibilitando uma autoafirmação e autoidentificação dos(as) estudantes negros(as), como também a valorização, o respeito e o conhecimento da história dos negros por parte dos(as) estudantes não-negros. Além disso, permitir que os(as) estudantes conheçam as autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e suas respectivas obras Quarto de despejo: diário de uma favelada e Ponciá Vicêncio, como também possamos discutir os temas sociológicos abordados nas obras, como a fome, a sobrevivência, o racismo e a negritude.

¹ <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

Como falamos no início deste capítulo, o Brasil, apesar de ser marcado por seus encantos, também é marcado por ser violento, mas de uma violência que sempre teve alvos certos. Com a chegada dos portugueses, os povos originários sofreram por muito tempo (e ainda sofrem), sendo escravizados, perdendo tudo o que tinham, inclusive a vida. Mas, a Coroa Portuguesa não escravizou apenas os povos originários. Em um comércio que teve início através do tráfico transatlântico, milhares de homens e mulheres negros vindos de África foram escravizados. Segundo a autora Ynaê Lopes dos Santos (2022, p. 40):

A escravidão foi uma instituição que organizou a colonização portuguesa nas Américas ao longo dos seus mais de trezentos anos de existência. Isso não significa que ela não tenha sido sempre a mesma, muito menos que tenha sido a única forma de exploração de trabalho. Mas, sem ela, a colonização não teria se efetivado. E ainda que a escravidão tenha tido uma história complexa e dinâmica, abarcando de formas distintas diferentes grupos humanos, a expressão utilizada pelos portugueses para se referir aos indígenas não deixa dúvidas: os escravizados eram sempre os não brancos, não importando muito num primeiro momento, se eram os negros da terra ou os da África.

Como Santos afirma, os não brancos, não importava se os da terra, aqui compreendemos os povos originários, como também os negros trazidos de África seriam escravizados pela colonização portuguesa em um comércio lucrativo, que durou um pouco mais de três séculos. Dessa forma, percebemos que a escravização aqui no Brasil foi iniciada e permaneceu com fins lucrativos, sendo a cor da pele, assim como os povos originários, alvo de todo esse massacre. A autora assevera, também, que é importante reconhecer a origem da mestiçagem da nossa população, uma vez que mulheres negras e indígenas tiveram filhos com homens portugueses, como se observa em seu texto:

Reconhecer a origem violenta da mestiçagem é fundamental para a compreensão da história do racismo no Brasil. Isso porque um dos atenuantes do racismo brasileiro reside justamente no alto índice de miscigenação da nossa população, que vem desde o período colonial. É, como se, de alguma forma, o fato de homens portugueses terem tido filhos com mulheres indígenas e negras suavizasse a estruturação racista sobre a qual nossa sociedade se formou (Santos, 2022, p. 74).

É importante frisar que a palavra violenta mestiçagem retorna a tristes histórias de mulheres negras e indígenas que foram violentadas sexualmente por homens portugueses e que tiveram suas vidas transformadas não só pelas lutas que enfrentavam cotidianamente, mas pelas violências físicas e sexuais às quais eram submetidas. Relações essas que eram estabelecidas em situações de desigualdade, nas quais as mulheres não tinham domínio sobre os próprios corpos, ou seja, era uma violenta relação de poder.

No Brasil existiu um movimento político e revolucionário crescente que teve como consequência oficialmente a abolição da escravatura. Sendo um ponto de partida importante para o processo de abolição, a lei que proibia o tráfico negreiro no Brasil.

O tráfico negreiro foi definitivamente proibido em 4 de setembro de 1850, a Lei nº 581 que entrou para a história como Lei Eusébio de Queiroz, conforme Santos (2022) E o mais irônico (e perverso) é que essa legislação entrou para a história como Lei Eusébio de Queiroz, em homenagem ao então ministro da justiça, um político conservador que anos antes havia defendido a reabertura do tráfico na ilegalidade e que havia sido chefe da polícia da corte, sendo portanto responsável pela instituição que ajudou a construir a ideia de que o negro (escravizado, livre ou liberto) era sempre suspeito (Santos, 2022, p. 146).

Foi a luta de homens abolicionistas, mas principalmente de homens e mulheres negros como Francisco José do Nascimento, conhecido como Dragão do Mar, e Chico da Matilde, importantes lideranças dos jangadeiros no Ceará, que iniciaram um movimento de recusa para transportar os negros escravizados para os navios que embarcariam para o Sudeste. Dessa forma, iniciaram um movimento que ganhou força e, em 1884, de modo que o Ceará foi o primeiro estado a abolir a escravização.

Santos (2022) assevera que, antes de mais nada, é fundamental afirmar que desde muito antes do abolicionismo se organizar como movimento político e social, negros e negras – escravizados, libertos e livres – lutavam pelo fim da escravização, que culminou com a mobilização dos grupos abolicionistas e movimentos políticos. Sendo o Brasil o último país do Ocidente a abolir o trabalho escravizado a partir de um longo processo de pressão sob os monarcas do Brasil com muita mobilização política e da sociedade.

Para Santos (2017), a Lei Áurea não mudou a vida dos negros e negras no Brasil, apenas acabava com o cativo, deixando-os sem opção de como seguir a vida depois de conseguir a liberdade tão desejada. Segundo a autora,

[...] a assinatura da Lei Áurea apenas acabava com o cativo no Brasil, mas não propunha nem oferecia alternativas para milhares de ex-escravos que tinham obtido a liberdade, muito menos para seus descendentes. Desse modo, depois das festas e comemorações que se seguiram por todo o Brasil, grande parte dos negros libertos se perguntou: “e agora, o que fazer?” (Santos, 2017, p. 252).

O sociólogo Florestan Fernandes (2008), em sua obra “A integração do negro na sociedade de classes”, traz reflexões fundamentais acerca da conjuntura política social e brasileira desta época e como o avanço do capitalismo impediu que os negros pudessem se inserir e ascender na sociedade, fazendo com que cada vez mais os brancos ocupassem espaços,

inclusive os imigrantes. Nesse sentido, o autor defende a integração do negro na sociedade para a superação desse modo de produção e ocupação. Assim prosseguindo, ele apresenta as limitações que o negro encontrou na sociedade nas condições antes e após a abolição.

No fundo de toda essa questão, está a natureza das reações dos negros e dos mulatos ao trabalho livre. Para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era o rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator de produção. Para o negro e para o mulato, tudo isso era secundário, como meros atributos do homem que fosse livre para vender e aplicar sua força de trabalho; o que adquiria caráter essencial, no cerne de suas avaliações, era a condição moral da pessoa e sua liberdade de decidir como, quando e onde trabalhar. Enquanto o estrangeiro via o trabalho assalariado um simples para iniciar “vida nova na pátria nova” calculando se libertar dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade da pessoa humana (Fernandes, 2008, p. 45).

Lélia Gonzalez, antropóloga e filósofa, uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX, autora de várias obras entre elas *Lugar de Negro*, nos lembra que desde a colonização os negros têm seu lugar dividido na sociedade brasileira, separado do lugar dos brancos, lugares que sempre foram divididos entre casa-grande e senzala, sobrados e mocambos, condomínios e favelas. Até hoje é possível ver a divisão racial existente em nossa sociedade de classes. Conforme a autora,

[...] Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde antigos feitores, capitães do mato, capangas etc. e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, 2022, p. 21-22).

Dessa forma, encontramos um país no qual, depois de mais de trezentos anos escravizando homens e mulheres negros(as), ainda encontramos uma persistente estratificação social que é dividida por uma perene questão racial. Sendo assim é que homens e mulheres negros(as) enfrentam cotidianamente o racismo estrutural. De acordo com Almeida: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2019, p. 33).

Para Kabengele Munanga, esse racismo no Brasil se dá de forma diferente de outras partes do mundo. O autor afirma que o racismo existe, mas de uma forma camuflada,

O racismo se dá de uma forma diferente de outros contextos, alicerçado em uma contante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existem racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mas ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros (Munanga, 2016, p. 181).

Dessa forma, mulheres e homens negros(as) lutam diariamente para não serem invisibilizados(as) em nossa sociedade de classes racializadas, pois lutam pela conquista de espaço, como também para que os estereótipos que foram criados de forma histórica e cultural não permaneçam prejudicando e afetando suas vidas e subjetividades. Segundo Gomes (2017, p. 51): “o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade”.

2.2 A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Vivemos um mundo social fortemente marcado por relações de poder, de padrões de classe, raça, gênero, valores e crenças. A escola, por sua vez, é um dos ambientes no qual encontramos essas divisões que influenciam e proporcionam transformações na vida de crianças, adolescentes e jovens. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu é que:

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável ao mercado escolar.

Dessa forma, os(as) estudantes sempre chegarão à escola com uma bagagem historicamente construída e terão no espaço escolar uma referência para construção e representação identitária. É nesse processo de referência que observamos as transformações que os/as adolescentes e jovens passam durante a construção identitária, e buscamos compreender quais as referências são usadas nessa direção.

Bourdieu (1992 *apud* Nogueira 2002) ressalta que a escola não é neutra, uma vez que representa e cobra dos/das estudantes gostos, crenças, posturas e valores de grupos dominantes, corroborando, dessa forma, para a ideia da cultura universal. Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”. Dessa forma, os(as) profissionais da escola, diante de posturas e ações, têm atitudes arbitrárias, podem reproduzir a violência simbólica, privilegiando, muitas vezes,

de forma consciente ou inconsciente determinados grupos, reproduzindo as desigualdades já determinadas pelos grupos dominantes, perpetuando as diferenças existentes na sociedade.

Quando se pensa no ambiente escolar e no momento que os/as adolescentes e jovens estão vivendo, buscamos compreendê-los como sujeitos protagonistas nesse universo em que se encontram. Aqui, buscaremos definir adolescência e juventude que, segundo Dayrell (2014),

[...] partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles (Dayrell, 2014, p. 109).

Dayrell (2014) assevera que não há apenas o conceito de juventude no singular, mas, sim, juventudes, no plural, visto que os jovens enquanto sujeitos experimentam suas juventudes, sentem determinado contexto sociocultural no qual se inserem e a assim elaboram várias formas de ser jovens. Nesse sentido, os(as) jovens que chegam ao ambiente escolar são múltiplos por suas vivências e todas as construções vividas fora do espaço de aprendizagem. Dayrell (2003) também ressalta que:

[...] nos deparamos no cotidiano escolar com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (Dayrell, 2003, p. 40).

Dessa forma, o autor retrata que os(as) jovens estudantes não são compreendidos(as), muitas vezes, pela escola, ainda que sejam ouvidos(as), por não compreenderem o que ele chama de “condição de transitoriedade”. A identificação com gostos musicais, aceitação/rejeição em grupos de amigos(as), a autoaceitação da raça, cabelo, corpo, crenças e valores também fazem parte dessa fase. Para o autor, as cobranças que os(as) jovens sofrem na rotina escolar são de forma negativa, pois o processo de crescimento e amadurecimento não é levado em consideração, uma vez que adentrar na vida adulta também requer um processo de aprendizagens e aceitações.

Segundo Dayrell (2009), o(a) jovem não é levado a sério e no cotidiano das escolas passa a ser visto como um problema, dando ênfase a sua indisciplina. Ele destaca que os professores costumam criar estereótipos dos(as), por exemplo, fazendo comparações entre a geração atual e outras gerações, com olhares voltados para os(as) educandos(as) como

desinteressados(as) pelo contexto social, individualistas ou até mesmo caracterizando-os(as) como alienados(as). No entanto, outras gerações são vistas como generosas e comprometidas. Nesse sentido, faz-se necessário retomarmos a ideia de Bourdieu (1992), de que a escola não é neutra.

Dayrell (2009) ressalta que é necessário conhecer os(as) jovens dentro e fora das escolas, ao invés de criar um modelo prévio, único e ideal de juventude. O autor chama atenção para a pluralidade da condição juvenil no Brasil e para o(a) jovem, que chega à escola pública com sua diversidade de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, com suas próprias marcas, apresentando características trazidas do seu território, e que passam por transformações quando inserido no espaço escolar.

No entanto, não é apenas o processo de ensino-aprendizagem que irá transformá-lo(a), posto que os contextos vividos dentro e fora de sala de aula auxiliam nesse processo de transformação, que oportuniza, não só uma formação acadêmica, como também seu processo de referências, de autoconhecimento, enfim de sua formação identitária.

Nessa perspectiva, Carvalho (2012, p. 211) assevera que:

[...] se considerarmos que as identidades são modos de inscrição que vinculam as instituições e os seres ao meio e à cultura, a escola, querendo ou não, estará sempre presente no processo identitário dos adolescentes, funcionando, também, como um espaço em que a experiência subjetiva se confrontaria com o mundo social.

Conforme Leffa (2012), a identidade é volátil e efêmera. Não é algo que existe de modo permanente, posto que todos nós passamos por fases e construímos as nossas identidades; conforme o contato com o outro, com as culturas, com as línguas. Para Hall (2020), dentro de cada um de nós existem identidades distintas. O autor segue afirmando que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2020, p. 12).

A literatura estudada nos possibilitou condições de construir um projeto para estudar a construção identitária dos(as) estudantes no espaço escolar, a partir do conceito de raça trabalhados nas aulas de literatura, com obras de autoras negras brasileiras.

Uma vez que, conforme Hall (2020), o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, entendemos que o(a) jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que mais bem o representam. Coadunando com esse pensamento,

Ciampa (1984, p. 67, *apud* Carvalho 2012, p. 214) afirma que “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou transformando-a”.

Quando buscamos compreender o processo de construção de identidade racial do(a) estudante, precisamos levar em consideração os elementos que estão presentes em sua vida e que o influenciam e individualizam, tais como sua raça, etnia, gênero, classe social, idade.

Preliminarmente, a identidade vai se caracterizando pelas relações sociais que cada pessoa estabelece ao longo da vida. Segundo Gomes (2020), a construção identitária – aqui iremos nos referir à identidade negra no Brasil, ao movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro – insere-se ainda em um universo mais amplo, que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas.

Para a autora, corpo e cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes pólos sociais. No processo escolar, passamos por muitas dessas relações, com as quais vamos nos identificando ou não. Uma das relações que nos caracteriza é o conceito que construímos de raça,

As diferenças raciais, socialmente reelaboradas, engendradas ou codificadas, são continuamente recriadas e reproduzidas, preservando, alterando, reduzindo ou mesmo acentuando os característicos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais que distinguiriam o branco do negro. As distinções e diferenças biológicas, nacionais, culturais, linguísticas, religiosas ou outras são continuamente recriadas e reproduzidas nas relações entre as pessoas, as famílias, os grupos e as classes sociais. Nas várias esferas da organização social, nas relações de trabalho, na prática religiosa, nas relações entre os sexos, na família, reprodução artística no lazer e em outras situações, as raças são seguidamente recriadas e reproduzidas como socialmente distintas e desiguais (Ianni, 1978, p. 51-52).

Conforme Gomes (2017), o Movimento Negro Brasileiro é educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal (Gomes, 2017, p. 35-36).

É nesse contexto que percebemos que os(as) estudantes nas instituições educacionais deveriam vivenciar aulas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, que seriam

ministradas em especial nas áreas de educação artística, história brasileira e literatura. Diante disso, alguns autores nos mostram como transgredir, a exemplo de bell hooks:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal (hooks, 2017, p. 51)

Para hooks, seja a escola, seja a Academia, o fato de que ambas devem assumir tal responsabilidade, fomentando e movimentando práticas educativas ocupadas com a superação do racismo e das mais diversas formas de segregação, contribuindo para o estabelecimento de ações inclusivas, com garantias para os grupos subalternizados, promovendo a criticidade, bem como o respeito à diversidade, na qual haja multiculturalismo.

Nesse sentido, a autora reforça a importância dos(as) professores(as) e alunos(as) atuarem juntos, de forma criativa, e não apenas nos espaços acadêmicos, mas em todos os processos de lutas sociais, buscando ampliar direitos e formas de resistência, pensando sempre a educação de forma crítica, de modo que as mudanças sociais ocorram e possam ser vistas, onde os(as) estudantes possam progredir e transgredir.

A autora Vera Maria Candau (2008) afirma que o multiculturalismo passa pela problemática da polissemia do termo, podendo ser visto ou como um traço das sociedades modernas (multiculturalismo descritivo), que assumem configurações diferenciadas de acordo com o contexto histórico, político e sociocultural, ou como um horizonte de intervenção:

A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na radicalização da democracia, assim como construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Candau, 2008, p. 20).

Conforme Candau (2008), existem diferentes inspirações na construção das concepções da perspectiva propositiva, uma vez que a autora identifica os seguintes multiculturalismos: o assimilacionista; o diferencialista ou monoculturalismo plural; e o interativo, também denominado intercultural.

Diante desse pensamento, compreendemos que a literatura tem um papel fundamental na vida do(a) jovem estudante, não só como um produto social que está presente no processo de ensino-aprendizagem, como também de transformações de valores, crenças e percepções na construção identitária, que, conforme Silva (2005, p. 521),

[...] É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária.

A importância da literatura também está para Derrida (2014), que assevera a potência que é o texto literário em “[...] poder dizer tudo, de poder se libertar das regras, deslocando-as, e, desse modo, instituindo, inventando e também suspeitando da diferença tradicional entre natureza e instituição, natureza e lei convencional, natureza e história” (Derrida, 2014, p. 51).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira pode contribuir com suas características e conteúdos próprios para uma construção identitária de sujeitos multi/pluri, em que se reconheçam individuais e coletivos em nossa sociedade, que, conforme Duarte (2010, p. 113), “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

De acordo com Cuti (2010), pseudônimo de Luiz Silva, assimilar o uso dos termos literatura negro-brasileira à literatura africana nos leva a indagações sobre a realidade brasileira. O autor assevera que “A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra” (Cuti, 2010, p. 35).

Conforme Cuti (2010).

[...] a literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro” (Cuti, 2010, p. 42).

Trazemos a literatura negro-brasileira como proposta contra-hegemônica, visando não apenas a educação literária, mas a partir de textos que possam contribuir com a construção identitária dos(as) jovens educandos a partir do conceito de raça que fortaleça suas crenças, costumes, culturas, padrão de autoimagem. Para Gomes (2020, p. 202), existem muitas formas e espaços onde as crianças, adolescentes e jovens vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, suas identidades. Espaços onde são aceitas e rejeitadas, sendo um deles o espaço escolar.

Dessa forma, acreditamos estar criando uma educação emancipadora, contribuindo para que o ambiente escolar se transforme, como afirma Paulo Freire (1996, p. 47), em um

espaço de construção no qual “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Antropologia contribui para que possamos construir com a escola uma pesquisa que, segundo Tim Ingold (2020, p. 9.), “a sala de aula é um lugar onde grande parte do conhecimento antropológico é realizado, um local de transformação criativa em que nos unimos com o pensamento dos nossos predecessores, a fim de ir mais longe”. Sendo assim, o conhecimento sobre o ambiente escolar pode proporcionar descobertas que determinam as diferenças e novos questionamentos, uma vez que, para Ingold (2020, p. 85), “a antropologia é crítica porque não podemos nos contentar com as coisas como elas são”. Acreditamos que a construção identitária do estudante a partir do conceito raça em literatura de mulheres negras seja um importante passo para contribuir com a educação e na formação individual e coletiva dos(as) educandos(as), levando-os(as) a refletir sobre a construção de nossa sociedade, podendo posicionar-se e lutar por igualdade.

2.3 MULHERES NEGRAS NA LITERATURA

Na intervenção pedagógica tivemos como base a Lei 10.639/2003, para que pudéssemos falar sobre as questões étnico-raciais e sobre a literatura negro-brasileira das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, e as obras Quarto de despejo: diário de uma favelada e Ponciá Vicêncio, como também discutir as questões tratadas nas produções literárias como classes sociais, raça e racismo. Os(as) estudantes realizaram produções de atividades e análises das obras em grupo, como também apresentaram a culminância da intervenção pedagógica com atividades individuais.

Usamos a literatura negro-brasileira com o intuito de compreender a construção identitária dos(as) estudantes a partir das obras citadas anteriormente, como também com papel fundamental que a literatura exerce não só na prática de leitura e compreensão dos temas que foram abordados, mas no poder de compreender a si mesmo e o mundo a sua volta. Conforme Chartier (1988, p. 123),

[...] a leitura é, prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis as intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma caça furtiva (...) O leitor é sempre, pensado pelo: autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada (...) A leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

Para Silva (2005), a literatura tem uma função simbólica e social. A autora assevera que “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (Silva, 2005, p. 523). Portanto, a seleção das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e Ponciá Vicêncio teve o intuito de que os(as) estudantes negros(as) e estudantes não negros(as) pudessem discutir questões sociológicas acerca de questões étnico-raciais, para que pudéssemos trabalhar os objetivos da intervenção pedagógica.

Conforme Duarte (2011), enquanto muitos ainda se perguntam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia as pesquisas apontam para o rigor dessa literatura que tanto é contemporânea quanto se estende ao Século XVIII.

Quando nos referimos à literatura negro-brasileira presente nas obras das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, Cuti (2010, p. 34) afirma que,

[...] denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. O aval do Estado Brasileiro 5 dá à denominação “afro-brasileira” um caráter compulsório, enquadrando a produção literária em seus pressupostos ideológicos. O interesse de intercâmbio econômico com os países africanos sustenta as iniciativas de intercâmbio cultural.

Dessa forma, levar a literatura negro-brasileira para a sala de aula é proporcionar aos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as) o (re)conhecimento da história, cultura, identidade, autorreconhecimento, reflexões, respeito e valorização de si e do outro.

As autoras e obras que foram escolhidas para serem trabalhadas em nossa intervenção pedagógica na sequência didática são referências na literatura negro-brasileira atualmente. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são expoentes na literatura negro-brasileira e são referências como escritoras femininas que abriram espaço para que tantas outras mulheres pudessem mostrar suas literaturas.

Quarto de despejo: diário de uma favelada foi publicado em 1960, a autobiografia conta o cotidiano da autora e da favela do Canindé. O livro foi publicado quando o jornalista Audálio Dantas foi fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé, o jornalista conheceu Carolina e

ela o apresentou o seu diário. Audálio ficou encantado com o que viu. De início foram publicados apenas trechos do diário, e em 1960 ocorreu a publicação da autobiografia.

Em um ambiente pobre, que fala sobre a desigualdade social de pessoas, em sua maioria negras, que lutam diariamente pela existência e para ter melhores condições de vida Carolina Maria de Jesus lutava para (re) existir e registrava em seu diário as experiências e mazelas vividas por ela e por seus vizinhos. Conforme Milton Santos (1979)

A pobreza em seu sentido mais amplo, não só implica um estado de privação material como também um modo de vida, onde estão em jogo as condições que criam a ausência de autoestima – e um conjunto complexo e duradouro de relações e instituições sociais econômicas, culturais e políticas criadas para encontrar segurança dentro de uma situação de insegurança (Santos, 1979, p.10).

Na obra de Carolina encontramos a divisão de classes sociais existente em nossa sociedade que assevera Pierre Bourdieu como:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes (Bourdieu, 1998, p.136).

No Brasil, essa questão de classe social é tratada de forma racializada. Jessé de Souza, sociólogo e autor brasileiro, tem uma abordagem singular sobre essa questão, diferenciando-se de outras análises tradicionais, especialmente aquelas que se concentram exclusivamente em critérios econômicos ou em dicotomias de classe herdadas do marxismo. Ele propõe uma visão mais ampla e multifacetada, incluindo dimensões culturais, simbólicas e subjetivas para entender as desigualdades sociais no país (Souza, 2017).

Em sua obra *A Elite do Atraso: da escravidão à lava jato*, o autor faz uma análise crítica da maneira como as elites brasileiras manipulam a percepção da realidade social. Souza (2017) argumenta que a elite no Brasil não é apenas a econômica, mas também a intelectual, que muitas vezes ajuda a manter estruturas de opressão ao reforçar narrativas que culpam a população pobre por sua situação de pobreza. Ele considera que o poder econômico e cultural forma uma estrutura de dominação que transforma a desigualdade social em algo "naturalizado" e difícil de desafiar.

Para o autor, a questão de classe no Brasil não pode ser entendida apenas pelo controle dos meios de produção. Jessé de Souza discute o conceito de "capital cultural" (Pierre Bourdieu, 1979) como um elemento central na reprodução das desigualdades. Assim, as elites brasileiras não apenas acumulam riqueza, mas também controlam o acesso a bens simbólicos, como educação e prestígio social, que garantem uma reprodução das classes de maneira mais

sofisticada e menos visível. A classe média, nesse cenário, desempenha um papel crucial como intermediária, muitas vezes reproduzindo os valores das elites e se afastando das camadas mais pobres.

Jessé de Souza também enfatiza o papel do racismo e da herança escravocrata na construção da desigualdade de classe no Brasil. Segundo ele, a exploração da classe trabalhadora, que é majoritariamente composta por negros, é legitimada por uma ideologia racista profundamente enraizada, que foi construída desde o período colonial e permanece até hoje. Essa ideologia ajuda a sustentar uma hierarquia social que associa as classes mais baixas a uma inferioridade cultural e moral, o que facilita a desumanização e a marginalização.

Dessa forma, Souza desafia as leituras econômicas mais reducionistas da questão de classe e aponta para a necessidade de uma análise que considere as dimensões simbólicas e culturais na manutenção das desigualdades. Para ele, a luta de classes no Brasil é também uma luta contra o estigma, a invisibilidade e a desvalorização simbólica das classes trabalhadoras e pobres (Souza, 2017).

Como a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi usada como um dos focos da nossa intervenção pedagógica na sequência didática, apresentaremos aqui um dos trechos da obra de Carolina Maria de Jesus:

30 de outubro

[...] Sai com a Vera. Notei anormalidade porque a polícia está nas ruas. Fui conversar com um servidor municipal. Ele queixou que pagou 5 cruzeiros de onibus.

Eu segui. Olhando os paulistas circulando pelas ruas com a fisionomia triste.

Ninguém sorrir. Hoje pode denominar-se o dia da tristeza.

Eu comecei a fazer as contas quando levar os filhos para a cidade quanto eu vou gastar de bonde. 3 filhos e eu, 24 cruzeiros ida e volta. Pensei no arroz a 30 o quilo.

Uma senhora chamou-me para dar-me papeis. Disse-lhe que devido ao aumento da condução a polícia estava nas ruas. Ela ficou triste. Percebi que a notícia do aumento entristece todos. Ela disse-me:

- Eles gastam nas eleições e depois aumentam qualquer coisa. O Auro perdeu, aumentou a carne. O Adhemar perdeu, aumentou as passagens. Um pouquinho de cada um, eles vão recuperando o que gastam. Quem paga as despesas das eleições é o povo! (JESUS, 2020, p. 120)

Nesse trecho, podemos perceber que a autora descreve como o povo estava tenso e triste com os aumentos financeiros que sofreram após as eleições, que impacta ainda mais nas vidas das pessoas mais vulneráveis e que vivem em ambientes mais desfavorecidos, como era o caso de Carolina, que já calculava o valor do transporte dela e dos filhos, quando viessem para a cidade, como também calculava o básico para sua subsistência que era comer, começou

a calcular o valor do arroz. Nesse trecho percebemos que o impacto do poder público sempre incidiu nas classes mais desfavorecidas e marcadas racialmente.

Carolina em suas narrativas reflete não apenas sobre um país que é dividido em classe, mas traz para a literatura a mulher negra, pobre, favelada, mãe e escritora que rompe com estereótipos da sociedade. Para a autora Conceição Evaristo (2010):

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

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 em Sacramento, Minas Gerais, cursou apenas duas séries, em uma escola mantida por pessoas influentes da sociedade, mas possuía um bom vocabulário e era autodidata. Em 1937 mudou-se para São Paulo, quando a cidade começava a passar pelo processo de modernização. Carolina chegou à favela do Canindé com os três filhos, José Carlos, João e Vera Eunice, onde trabalhava como catadora de papelão. Em 1958 foi revelada por Audálio Dantas, jornalista, que conheceu a autora quando foi fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé. A escrita de sua autobiografia virou um *best-seller*, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* é lançado em 1960 e muda a literatura brasileira, e a autora ficaria conhecida em mais 40 (quarenta) países, e sua obra traduzida em 13 (treze) idiomas (Literafro, 2024)

Tom Farias (2019), em sua biografia de Carolina Maria de Jesus (*Carolina: Uma Biografia*), aborda o fim da vida da escritora e enfatiza como o racismo estrutural no Brasil teve um papel crucial em sua trajetória, especialmente após seu breve período de fama. Farias (2019) descreve como, apesar do sucesso inicial de *Quarto de Despejo* (1960), Carolina Maria de Jesus foi, gradualmente, abandonada pelas elites culturais e sociais brasileiras.

Carolina Maria de Jesus ganhou reconhecimento e foi celebrada momentaneamente, tanto no Brasil quanto no exterior, mas essa visibilidade durou pouco. Tom Farias argumenta que o racismo estrutural a condenou a um "limbo social", onde sua voz e obra foram silenciadas e desvalorizadas depois que deixou de ser novidade. A breve ascensão da autora foi seguida de um período de grande dificuldade financeira e isolamento, agravado pela discriminação racial e pelo preconceito de classe. Sua condição de mulher negra e pobre não se encaixava no perfil "aceitável" que a elite esperava de uma escritora de sucesso.

Outro aspecto abordado por Farias (2019) é a resistência das elites em aceitar uma mulher negra como autora e intelectual. Embora sua obra tenha alcançado grande sucesso

comercial, Carolina Maria de Jesus foi vista de forma paternalista por muitos críticos e intelectuais, que subestimavam sua capacidade literária. Sua autenticidade, expressa em uma escrita considerada "bruta" e "não lapidada", era, na verdade, uma resistência à normatividade literária e uma afirmação de sua identidade. Esse estilo autêntico, porém, acabou sendo desvalorizado por críticos que a viam como uma curiosidade exótica, e não como uma escritora legítima.

Nos últimos anos de sua vida, Carolina Maria de Jesus enfrentou grandes dificuldades para sustentar seus filhos, morando de forma precária e sem o apoio da mídia ou do público que um dia a aclamou. Farias destaca que o racismo estrutural e o elitismo literário foram determinantes na exclusão de Carolina Maria de Jesus do espaço literário e cultural, que só foi realmente resgatado décadas depois, com o crescente reconhecimento de sua obra e importância histórica.

Tom Farias, assim, relembra o quão brutal e injusto foi o tratamento dado a Carolina Maria de Jesus e como a sociedade brasileira falhou em valorizar e apoiar uma voz tão singular, em parte devido ao racismo estrutural que persistia (e persiste) em marginalizar pessoas negras, mesmo aquelas que alcançam destaque. Carolina Maria de Jesus morreu pobre e esquecida, em 1977, e foi apenas com o tempo que sua importância e seu legado passaram a ser reconhecidos.

A autora Maria da Conceição Evaristo de Brito, mulher negra, de origem humilde, nascida em 1946 em Belo Horizonte, Minas Gerais, mudou para o Rio de Janeiro em 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, Mestre em Literatura Pela PUC Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, estreou na literatura em 1990, quando publicou seus poemas e contos na série *Cadernos Negros*. Ganhou o prêmio Jabuti de literatura de 2015, na categoria contos e crônicas. O objetivo do prêmio é promover e valorizar a produção literária brasileira. Algumas das obras de Conceição Evaristo se encontram traduzidas nos idiomas inglês e francês. A autora tomou posse em 8 de março de 2024 como integrante da Academia Mineira de Letras (Literafro, 2024).

O romance da autora Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, foi sua primeira publicação solo, publicada em 2003, no qual a autora frisa, no início do livro, que a sua primeira edição foi financiada integralmente por ela, e conta a história do livro ressaltando para algumas mulheres que “O ato político vem acrescido do ato de publicar, uma vez que, para algumas, a oportunidade de publicação, o reconhecimento de suas escritas, e os entraves a serem vencidos, não se localizam apenas na condição de a autora ser inédita ou desconhecida” (Evaristo, 2017, n/p).

A obra Ponciá Vicêncio, traduzida para os idiomas inglês e francês, narra em terceira pessoa, de forma não linear, a vida de Ponciá Vicêncio, moça pobre, negra, descendente de escravizados, que sentia um vazio em sua vida que a fazia interrogar até o próprio nome: por que Ponciá?

Vicêncio ela tinha herdado de seu avô, um senhor que foi escravizado, tinha o braço mutilado para trás, chorava e ria o tempo todo. Certa noite o vô Vicêncio foi tomado pelo desespero, armado com uma foice, matou a esposa e tentou se matar, se autoflagelando. Foi socorrido, chorando e rindo. Quiseram vender o vô Vicêncio, mas quem ia comprar um escravizado louco e daquele jeito, com um braço cotó?

Então, o vô Vicêncio passou o resto dos seus dias chorando e rindo e dependendo da boa vontade de todos.

O pai de Ponciá Vicência, filho de ex-escravizados, era pajem do sinhô - moço e homem - cresceu na fazenda, sempre trabalhando e passava mais tempo longe de casa para ganhar o sustento da família. Um homem muito calado e triste, nunca perdoou o pai por ter matado sua mãe.

A mãe de Ponciá era uma mulher negra, simples, vivia em casa cuidando dos filhos e trabalhando com barro, fazendo peças para o marido vender, quando chegava em casa. Seu irmão, Luandi, trabalhava com o pai nas terras dos brancos, um rapaz calado. Luandi, como sua irmã, vai viver na cidade, após a morte do pai, com sonhos de uma vida melhor, de tornar-se rico, mas ao chegar arruma emprego de faxineiro em uma delegacia. Luandi agora sonha em ser soldado para mandar, bater, para mostrar que negro também manda, também bate, também é gente.

Ponciá Vicêncio, após a morte do pai, parte para a cidade à procura de uma vida melhor. A moça chega à cidade sozinha, desamparada, mas logo encontra emprego, e os flashes de memórias sempre vêm à cabeça de Ponciá. A moça conhece o seu companheiro, um homem rude e violento, mas que era tão calado quanto seu irmão e seu pai. A moça se interrogava o que vivia com ele, se nem o prazer era repartido.

A obra Ponciá Vicêncio aborda a escravização, a desigualdade social, a solidão vivida pela mulher, na obra especificamente a mulher negra, que usamos como um dos focos da nossa intervenção pedagógica na sequência didática. Apresentaremos aqui um dos trechos da obra de Conceição Evaristo:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado em que nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro e voltar de mãos vazias de ver as terras dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois, os homens gastavam a vida

trabalhando nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E, avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado. Nem tempo de se despedir do irmão teve. E agora, ali deitada de olhos arregalados, penetrados no nada, perguntava se valeria a pena ter deixado sua terra. O que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor? Não era somente sonhos, eram certezas! Certezas que haviam sido esvaziadas no momento em que perdera o contato com os seus. E agora feito morta-viva, vivia (Evaristo, 2017, p. 30).

Podemos observar no trecho destacado que a personagem foi em busca de seus sonhos, mas, ao se perceber longe de suas terras, das pessoas que ama, ela volta a se interrogar se valeria a pena todo sacrifício. Na obra percebemos que Ponciá Vicêncio vive uma constante solidão, pois mesmo depois de ir morar com o companheiro, ele só falava o necessário, que era muito pouco para ela. Ponciá Vicêncio, inclusive, achava que os homens falavam pouco.

Ser mulher muda o significado, a significância na sociedade, ao longo dos séculos a luta das mulheres, em especial das mulheres negras para (re)existir é constante, parecendo ser uma luta sem fim. A literatura é uma forma de poder, pois por meio das palavras são possíveis as interpretações e reinterpretações das experiências sociais vividas. Para Evaristo (2007),

[e]screver pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição (sic) no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa – grande” e sim para incomodá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 20 *apud* Pires e Freitas).

A autora, em seu texto *Gênero e etnia: uma escre(vivência)* de dupla face, discute sobre como a literatura brasileira trata as mulheres negras, ressaltando também que nem sempre é favorável às mulheres brancas. Evaristo assevera a representação da mulher no passado escravizado, bem como na objetificação do corpo e do corpo apenas como objeto de procriação.

Colocada a questão da identidade e diferença no interior da linguagem, isto é, como atos de criação linguística, a literatura, espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, apresenta um discurso que se prima em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. Percebe-se que na literatura brasileira a mulher negra não aparece como musa ou heroína romântica, aliás, representação nem sempre relevante para as mulheres brancas em geral. A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de

mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Personagens negras como Rita Baiana, Gabriela, e outras não são construídas como mulheres que geram descendência (Evaristo, 2005)

A filósofa Sueli Carneiro² afirma que o movimento feminista, quando tratava da temática específica da mulher negra, não reconhecia que existia uma dimensão racial perpassando as questões de gênero. Dessa forma, estabelecendo privilégios às mulheres brancas em detrimento das mulheres negras, latinas e periféricas. Conforme a autora (2011):

É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica de mulheres negras na sociedade brasileira, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e à sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem (Carneiro, 2011, p. 121-122).

Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020) afirma que: no Brasil não se dá apenas uma discriminação efetiva, quando se pensa em representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de formas diversas. Observa-se, todavia, um racismo cultural, capaz de levar algozes e vítimas a naturalizarem o fato de a mulher, de forma geral, em especial a mulher, negra a desempenharem papéis sociais desvalorizados, no que tange à população economicamente ativa. Quando se trata da discriminação da mulher, que sejam observadas as diferenças salariais no exercício de uma função com relação ao homem, e a concordância, no sentido de que tudo está bem. Quando se fala da mulher negra, a sua falta de perspectiva em relação a novas alternativas leva-a à prestação de serviços domésticos, pondo-se em posição de sujeição e submissão às famílias de classe média branca. A autora segue analisando sobre o sofrido processo de reforço da empregada doméstica, em relação à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. Entretanto, observa-se que ela mesma promoveu e ainda promove a emancipação econômica e cultural da patroa.

Gonzalez (2020, p. 35) observa, ainda, que nos textos feministas acerca das questões “das relações de dominação homem/mulher, da subordinação feminina, de suas tentativas de conscientização, etc.”, há um discurso comum entre as mulheres das camadas pobres, do subproletariado, dos grupos oprimidos. Na literatura acerca do tema, vê-se que a mulher negra,

² doutora em educação, fundadora e coordenadora do Geledés Instituto da Mulher Negra, é diretora vice-presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos e ativista do Movimento Feminista e do Movimento Negro no Brasil.

assim como as famílias negras de forma geral, que compõem a maioria dessas camadas, não são caracterizadas como tais, mas são tidas como “aquelas que neutralizam a questão da discriminação racial, do confinamento a que a comunidade negra está reduzida (Gonzalez, 2020, p. 35).

Nesse contexto, no qual a desigualdade social, a discriminação étnica e racial sofrida por homens e mulheres negros afetam de forma crucial a aceitação e rejeição “do ser negro”, como assevera a autora Nilma Lino Gomes, vivemos em uma sociedade que a aceitação dos grupos que frequentamos, da comunidade é muito importante, a confirmação do nosso eu. Conforme Gomes (2020, p. 144), o processo de rejeição/aceitação apresenta discreta diferença da negação do “ser negro”, uma vez que negar a si próprio e ser igualmente ignorado pelo outro diz respeito a um processo mais complexo, posto que o reconhecimento de si e afirmação do próprio valor podem se transformar no oxigênio da existência do ser e a experiência de um processo de negação pode trazer um resultado muito mais prejudicial à subjetividade e identidade do sujeito.

As autoras que trabalhamos em nossa intervenção pedagógica, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, são como tantas outras mulheres que enfrentaram e enfrentam as adversidades de classe, raça, gênero, sexismo, entre tantas outras barreiras impostas por nossa sociedade que impedem as mulheres, principalmente as mulheres negras, de ocupar seus lugares e obterem prestígio e reconhecimento, de forma injusta e discriminatória, como situações de interseccionalidade. Dessa forma, respaldados no conceito mais genérico abordado pelas autoras Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021): “interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”. Segundo as autoras (2021, p. 16),

[...] descreve o principal entendimento da interseccionalidade, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social.

A partir desse contexto, percebemos que as desigualdades sociais e de opressão sempre incidem de forma mais excludente e violenta sobre as vivências de sujeitos considerados marginalizados em nossa sociedade. Desde os primórdios, mulheres negras sofrem por um sistema de dominação comandada pelo patriarcado. Conforme a autora Angela Davis (2016, p. 17):

[...] o enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras.

Nesse sentido, retomamos as palavras de Conceição Evaristo (2006), que afirma que a mulher negra pode cantar, dançar, cozinhar, até mesmo se prostituir, mas escrever, não, isso é coisa da elite, conforme mencionado anteriormente. As autoras negras e as obras que foram escolhidas para a intervenção pedagógica possibilitam uma quebra de paradigmas em uma sociedade que ainda insiste em criar estereótipos para crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres negros(as). Logo, é urgente o enfrentamento das questões que precisam ser debatidas e superadas na sociedade, que impedem o autorreconhecimento e a autoafirmação dos sujeitos negros, como também a valorização por parte dos sujeitos não negros.

2.4 IDENTIDADE

Como o objetivo deste trabalho foi compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, alguns termos serão recorrentes no nosso trabalho, dentre os quais identidade e construção identitária. Conforme Stuart Hall (2020), iremos distinguir as três concepções de identidade, a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Segundo o autor (2020),

[...] o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O sujeito sociológico refletia a crescente capacidade do mundo moderno e consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. O sujeito pós-moderno conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representadas ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2020, p.10-12).

Conforme Hall (2020), as identidades modernas estão entrando em colapso, mudanças estruturais transformaram as sociedades modernas ao final do século XX. Essas transformações das identidades também refletem nas questões de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. Para o autor, a identidade é construída historicamente, não biologicamente, e, dessa forma, ao longo da nossa vida poderemos vivenciar diferentes construções e (re)significar a nossa história. Segundo Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar a menos temporariamente (Hall, 2020, p.13).

Os sujeitos da nossa pesquisa são adolescentes, o período escolar de Ensino Médio, entre 15 e 18 anos, e a questão sobre a construção identitária étnico-racial é uma importante reflexão tanto para os(as) estudantes negros(as), quanto para os(as) estudantes não negros(as), pois influencia na autoidentificação, autovalorização dos(as) estudantes negros(as), como também no respeito e valorização por parte dos(as) estudantes não negros(as).

Dessa forma, diferentes identidades podem ser assumidas, em diferentes momentos, conforme as necessidades, e as experiências vividas e construídas. Dessa forma, diferentes identidades podem ser assumidas, em diferentes momentos, conforme as necessidades, e as experiências vividas e construídas. Hall (2020, p. 12) afirma que a partir da multiplicação dos sistemas de significação e representação cultura, o sujeito é confrontado por uma multiplicidade inquietante e mutante de identidades possíveis, podendo este se identificar com cada uma delas, mesmo que por curto período de tempo. De acordo com Hall (2020, p. 38), o indivíduo tem sua identidade formada ao longo do tempo, mediante processos advindos do inconsciente, não concebido quando do seu nascimento, e se coloca sempre em processo contínuo de formação.

Segundo Kathryn Woodward (2014), a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social. Em seu texto “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, elenca um quadro teórico para a compreensão sobre os processos que estão envolvidos na construção da identidade. Embora a autora destaque que analisou um texto centrado na questão de identidade nacional, assinala que a discussão do texto é de Michael Ignatieff, e aqui destacamos dois pontos para nosso trabalho, a saber:

1 - O social e o simbólico referem-se a dois processos diferem-se, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual **damos sentido a práticas e a relações**

sociais, definindo, por exemplo, quem é excluindo e quem incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da nossa diferença são “vivas” nas relações sociais.

2 - Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, afirmação da identidade nacional **pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero.** (Woodward, 2014, p.14) (Grifos nossos).

Destacamos esses pontos, uma vez que compreender as questões étnico-raciais também exige entender as relações de inclusão e exclusão, presentes em nossa sociedade. Salientamos do primeiro ponto as palavras quem é excluído e quem é incluído. Para Gomes (2020, p. 139), “Apesar do seu caráter específico no que se refere à construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se ainda em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas”. A autora também assevera que,

[...] esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, onde o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma das coisas é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra e outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre os brancos (Gomes, 2020, p. 204.).

Ressaltamos do segundo ponto a omissão de diferença de classe e gênero, visto que em nossa intervenção pedagógica trabalhamos com duas autoras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. As autoras em suas obras, Quarto de despejo: diário de uma favelada e Ponciá Vicêncio, além de abordarem as temáticas de classes sociais, gênero, racismo, mostram como as mulheres negras em nossa sociedade lutavam e lutam cotidianamente, para apresentarem a realidade de um país que manifesta relações desiguais desde sua invasão.

Conforme Woodward (2014), os argumentos sobre identidade estão centrados entre o essencialismo e o não essencialismo, considerando dessa forma o agrupamento dos sujeitos, a identidade essencialista, muitas vezes, se fundamenta nas características biológicas. Para a autora,

[...] o essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja a “verdades” biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade sexual (Woodward, 2014, p. 15).

Segundo a autora, nas últimas décadas ocorreu uma mudança no campo das identidades, chegando a produzir uma “crise da identidade”. Para Woodward (2014, p. 17), “só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. Dessa forma, como cada sujeito sente-se pertencente em nossa sociedade, como fazem sentido os significados que encontramos e que tornamos as coisas com as quais nos identificamos e passamos a pertencer, passando a fazer parte de nossa identidade. A cultura é a representação de um povo, da sociedade, tudo com o que nos identificamos e nos representamos. Portanto, tudo que faça parte e sentido para nossas vidas, que nos identifique, que traga significações. Conforme a autora,

[...] a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais podem falar (Woodward, 2014, p.18)

Portanto, é necessário que a construção identitária dos(as) adolescentes seja estudada, como propomos fazer na nossa intervenção pedagógica em torno das construções identitárias étnico-raciais, usando a literatura negro-brasileira como proposta de autoidentificação e autoaceitação por parte dos(as) estudantes negros(as) e valorização por parte dos estudantes não negros(as).

2.5 RAÇA, RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como o objetivo deste trabalho é abordar a construção identitária a partir das questões étnico-raciais dos(as) adolescentes usando a literatura negro-brasileira das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, neste subcapítulo iremos abordar questões de raça, racismo e perspectivas étnico-raciais. Alguns termos serão recorrentes ao longo deste capítulo, como o termo “raça”, que, conforme Hall (2000, p. 37), não se enquadra na categoria biológica, mas reside no discurso, nas formas de falar, nos sistemas de representação e prática sociais do sujeito, diferenciando-se física e corporalmente em termos de características, como “marcas simbólicas” que diferenciam socialmente os grupos entre si.

O conceito de *raça* veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, a palavra que tem o significado de sorte, categoria, espécie, a partir de uma concepção usada na Zoologia

e na Botânica (Munanga, 2003). O francês François Bernier, em 1684, passa a empregar o termo raça no sentido moderno para classificar grupos de pessoas que são contrastados fisicamente.

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (Munanga, 2003, n/p).

Conforme Kabengele Munanga (2003), o conceito de raça e suas classificações servem como ferramentas para operacionalizar o pensamento, visto que a variabilidade humana é fato incontestável, e, como tal, merece ser explicada. Mas, infelizmente, terminamos em uma hierarquização de racismo. Segundo o autor, no século XVIII, distinguiam-se as raças de acordo com a cor da pele, sendo a espécie humana dividida em três raças, que perduram até hoje no imaginário coletivo e mesmo na terminologia científica, como sendo raças branca, negra e amarela. O autor segue nos lembrando que a cor da pele, na verdade, é definida por concentração em melanina, e esta quem nos dá cor à pele, aos olhos, cabelos. Se observarmos a raça branca, por exemplo, veremos menor concentração de melanina, fazendo com que a cor da pele, dos olhos e dos cabelos seja mais clara do que a negra, cuja concentração de melanina é bem maior, enquanto a raça amarela pode ser considerada com uma quantidade intermediária, definindo sua tonalidade amarela. Munanga (2003), afirma ser este um critério superficial, uma vez que apenas 1% dos genes constituintes da genética de um indivíduo está implicado na transmissão da cor de sua pele, olhos e cabelos. Quando pensamos nos negros africanos, por exemplo, vemos que sua pele escura é determinada pela concentração de melanina, porém isso não os torna parentes dos autóctones da Austrália, cujas razões para o tom escuro da pele são as mesmas.

Munanga (2003) afirma que ao critério de cor foram acrescentados critérios morfológicos, característicos da forma do nariz, lábios, queixo, crânio, ângulo facial, de modo a aperfeiçoar a classificação. Os brancos nórdicos, por exemplo, tinham como característica o crânio alongado, já para os negros e amarelos, a forma arredondada compunha a característica física do seu crânio. O autor nos traz, ainda, que em 1912, o antropólogo Franz Boas observou que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, nos EUA, definido como braquicéfalo, trazia

tendências a alongar-se. Com isso, observou-se que a forma do crânio dependia muito mais da influência do meio do que caracterizado por fatores raciais.

Na sociedade em que vivemos, a hierarquização humana levou a práticas nefastas, como a discriminação e o preconceito racial de forma disseminada coletivamente. Historicamente, as práticas de hierarquização levaram à escravização de milhares de homens e mulheres, sendo o nosso país o último a abolir a escravização, fato pelo qual até os dias atuais percebemos significativas sequelas na estrutura social brasileira. A discriminação e preconceito racial sofridos por homens e mulheres que se sentem inferiorizados pela cor de sua pele é um fato histórico, nascer negro(a) ainda é um fator determinante em uma sociedade que insiste em classificar os seus cidadãos pela cor de sua pele.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), o termo “raça” recebe diversas reações para identificar ou falar de pessoas negras, que entre outras questões, inclusive, remeter ao racismo, como também às sequelas da escravidão. A autora explica que foram as imagens construídas sobre ser “negro” e ser “branco” em nossa sociedade.

Para Kabengele Munanga (2016):

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão do século XXI, a exclusão dos negros e a discriminação racial (Munanga, 2016, p. 179).

Segundo o sociólogo Carlos Hasenbalg (2022), em nossa sociedade as práticas de discriminação contra os negros definem um “lugar apropriado” para eles com práticas desfavoráveis que vêm desde os textos escolares. Para o autor:

Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspirações do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra, de uma autoimagem desfavorável. Essa visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Dessa forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se entre si de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como “lugar apropriado” para as pessoas de cor (Hasenbalg, 2022, p. 113-114).

Nilma Lino Gomes (2005) afirma que a desigualdade é fruto de uma estrutura racista, e que a exclusão e a desigualdade social atingem em especial a população negra. A autora afirma que no Brasil o racismo acontece a partir de sua negação. Conforme Gomes (2005):

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (p. 46).

Nesse sentido, a construção identitária, aqui estamos falando da identidade negra, sofre maiores impactos. Para a autora, “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (Gomes, 2005, p. 43).

Ainda segundo Gomes (2005), o termo “raça” permanece sendo usado por militantes do Movimento Negro e alguns intelectuais, pois fala da realidade do negro no Brasil. Outro termo usado para falar de pertencimento racial do brasileiro seria o termo “etnia”, mas, conforme a autora, não resolve o racismo existente, nem tão pouco a compreensão dele.

Dessa forma, necessitamos de uma sociedade mais consciente, na qual os grupos sociais étnico-raciais possam construir diálogos, e que não haja espaço para o racismo, preconceito e discriminação racial, que atitudes como estas possam ser debatidas e combatidas, que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ter oportunidades iguais. Diante das singularidades que marcam os(as) adolescentes jovens negros e negras, principalmente na sua construção identitária, concordamos com Gomes (2005), quando afirma ser papel da escola o cumprir esse debate. A promoção da igualdade racial na sala de aula é construída de forma cotidiana, e que os(as) professores(as) jamais devem silenciar diante dos atos de preconceito e discriminação raciais. A autora assevera a importância de conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Mulheres Negras na Literatura Estudo da Identidade

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos”. (Evaristo, 2021)

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica realizamos uma sequência didática, que foi aplicada em uma disciplina de oferta eletiva, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Para o planejamento da sequência, foram levados em consideração os objetivos da intervenção, o público, o espaço escolar, os instrumentos pedagógicos que poderíamos utilizar com os(as) estudantes e os resultados esperados.

Para alcançar tais resultados foram realizadas leituras, além de debates, aplicação de questionário, análises de filmes e vídeos, trabalhos em equipes e elaboração de *podcasts*, narrativas, músicas, poesias, desenhos ou avatares e varais identitários. A sequência didática foi trabalhada como eletiva do primeiro semestre de 2023, possibilitando uma avaliação para melhor aplicação para o Trabalho de Conclusão de Curso no segundo semestre de 2023, visto que consideramos uma experiência importante que nos ajudou a refletir e avaliar os rumos junto com os(as) estudantes para que a mesma disciplina fosse oferecida no segundo semestre de 2023 para outra turma.

A partir deste ponto, neste capítulo especificamente, dissertarei utilizando a primeira pessoa do singular, posicionando-me enquanto professora, descrevendo toda a sequência didática que apliquei na minha pesquisa em diálogo com meus/minhas estudantes.

Como professora de Língua Portuguesa há 14 anos percebo que os(as) estudantes sentem-se estimulados(as) a participar das discussões - sejam elas de análises de livros, músicas, poemas, filmes -, quando utilizamos em sala de aula metodologias e tecnologias diferentes nos trabalhos didáticos para que eles/elas possam ir se identificando com algum dos trabalhos utilizados seja nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura ou nas aulas da disciplina Eletiva – Mulheres Negras na Literatura e Estudos da Identidade.

Ouvir os(as) colegas de sala também desperta as interpretações dos(as) estudantes, os trabalhos individuais e em equipe, as discussões e análises possibilitam extrapolar a visão dos autores das obras discutidas, como também estimula a participação dos(as) estudantes.

3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

A Sequência Didática foi realizada em uma escola técnica estadual de tempo integral, durante as aulas de uma disciplina de oferta eletiva intitulada Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade, para os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio. As disciplinas de oferta eletiva são disponibilizadas para os(as) estudantes de forma que eles se inscrevem conforme o interesse pela temática proposta.

Dessa forma, a disciplina foi ofertada entre os meses de agosto e dezembro de 2023, contemplando 20 horas-aulas, as quais foram distribuídas em 10 encontros. O tema escolhido para nosso estudo foi construção identitária dos(as) estudantes e a literatura negro-brasileira, analisando as questões sociológicas a partir de perspectiva étnico-raciais emergentes na literatura de mulheres negras, como é o caso das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, respectivamente, discutindo as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* e *Ponciá Vicêncio*.

A Intervenção pedagógica buscou responder aos objetivos da pesquisa-ação, uma vez que, como objetivo geral, buscamos compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, abordando questões étnico-raciais e as percepções dos(as) estudantes acerca do tema no espaço escolar

Prosseguindo, de forma específica, os objetivos foram:

I - Compreender concepções de raça dos(as) estudantes;

II – Descrever e interpretar como os(as) estudantes compreendem as concepções de identidade presentes no contexto escolar que auxiliam na formação identitária dos/as educandos(as);

III – Identificar e descrever como os(as) estudantes compreendem a literatura negro-brasileira, com vistas a construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento e autoafirmação.

Após realização das leituras das obras citadas os(as) estudantes puderam fazer, em grupo, discussão das mesmas, como também análise e sínteses de apresentação da compreensão das obras. Além disso, assistiram ao filme *Histórias Cruzadas*, que serviu como subsídio para as análises e discussões.

Os(as) estudantes também participaram de uma palestra com a escritora Priscila Ferraz, onde puderam tirar dúvidas sobre as lutas e o cotidiano de uma escritora negra brasileira, e falar de questões relacionadas à escrita negra, escritoras que inspiram, o conceito de raça e o combate ao racismo. As leituras, músicas, filme, análises e discussões serviram para compreender as percepções dos(as) estudantes, como também para consolidar os trabalhos finais da nossa eletiva, a saber: podcast, poesias, slam³, músicas, desenhos, avatares, varais identitários e narrativas.

3 O slam é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D’Alva. Originário do inglês, o

O Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado tendo como metodologia a Pesquisa-ação. Segundo Tripp, “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (2005 p. 445)”. É uma pesquisa qualitativa que possui um caráter formativo e transformador.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (Kincheloe *apud* Franco, 2005, p. 486).

A pesquisa foi de caráter qualitativo que, “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2012, p. 21). Para a entrevista realizada na sétima aula da Sequência Didática, utilizamos a técnica semiestruturada que, conforme Minayo (2012, p.64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, as entrevistas possuem as crenças, experiências e valores dos(as) estudantes, conforme as respostas que foram elencadas.

Portanto, a transcrição literal das entrevistas nos possibilitou compreender um pouco sobre as questões étnico-raciais que perpassam a construção identitária do(a) adolescente negro(a) para a sua autoidentificação e autoaceitação, como também a autovalorização por parte dos estudantes não-negros.

3.2 CARACTERIZANDO A ESCOLA

Como *lócus* da pesquisa, temos uma Escola Técnica Estadual Integrante do Programa de Educação Integral de Pernambuco. Localizada na cidade de Bezerros, na microrregião do Vale do Ipojuca, a escola é jurisdicionada à Gerência Regional de Mata Centro. A instituição oferta no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os cursos de dois eixos tecnológicos norteados pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), são eles: Técnico em Administração e Redes de Computadores. Atualmente, a escola atende a 493 (quatrocentos e

termo slam quer dizer batida. As batalhas de poesia falada seguem algumas regras: poesias autorais de até três minutos sem a utilização de objetos cênicos e sem acompanhamento musical.

noventa e três) estudantes que frequentam os cursos no período diurno e outros 66 (sessenta e seis) estudantes na modalidade do ensino subsequente no período noturno. Os(as) estudantes são atendidos por um quadro de profissionais proposto para as Escolas Técnicas, composto por:

- 1 (um) gestor;
- 1 (um) assistente de gestão;
- 1 (um) chefe de secretaria;
- 1 (uma) coordenadora de biblioteca;
- 2 (dois) coordenadores de cursos;
- 1 (uma) coordenadora de integração escola-empresa;
- 1 (um) coordenador de polo EaD;
- 1 (um) tutor de EaD;
- 1 (uma) analista educacional;
- 30 (trinta) professores.

A escola também conta com prestadores de serviços terceirizados, colaboradores vinculados às empresas que prestam serviços para a cozinha, como também auxiliares de serviços gerais. Sendo 9 (nove) pessoas como auxiliares de serviços gerais, 3 (três) vigilantes, 2 (dois) porteiros, 1 (uma) chefe de cozinha e 7 (sete) auxiliares de cozinha.

A escola *lócus* da nossa pesquisa apresenta boa infraestrutura, com 12 (doze) salas de aula, 1 (um) auditório, 1 (um) laboratório de Línguas, 1 (um) laboratório de Informática, 1 (um) laboratório de Matemática, 1 (um) laboratório de Química, 1 (um) laboratório de Biologia, 1 (um) laboratório de Física, 2 (dois) laboratórios Especiais, 1 (uma) Biblioteca, 1 (um) refeitório, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de gestão, 1 (uma) secretaria, 2 (duas) salas de coordenação, 1 (uma) quadra poliesportiva para as diversas atividades que são desenvolvidas na escola.

A comunidade escolar é composta por um público diversificado, oriundo de diferentes bairros e cidades circunvizinhas, e seus estudantes, em sua maioria, dependem de transporte público ou particular para chegar na escola e apresentam também um perfil socioeconômico diversificado, desde os que residem na zona rural aos(as) estudantes que residem na zona urbana.

Os(as) participantes da nossa intervenção pedagógica, na sequência didática, são estudantes que compõem, respectivamente, o quadro de discentes da nossa escola. Para apresentação das contribuições dos(as) adolescentes no desenvolvimento da entrevista, eles/elas tiveram suas identidades resguardadas, conforme consta no Termo de Autorização de

Imagem e Voz (Anexo - 1). Com o intuito de resguardar suas identidades, aqui serão identificados com nomes fictícios, conforme o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Perfil do Grupo de Estudantes

Estudante	Idade	Raça/Cor
Estudante – Pedro	17 anos	Parda
Estudante - Túlio	17 anos	Parda
Estudante - Carlos	16 anos	Parda
Estudante - Marília	17 anos	Sem declaração
Estudante - Isabella	17 anos	Parda
Estudante – Lavínia	16 anos	Parda
Estudante – Luciene	17 anos	Parda
Estudante – Mariana	17 anos	Parda
Estudante – Eduardo	16 anos	Parda
Estudante – Geórgia	16 anos	Parda
Estudante – Henrique	16 anos	Parda
Estudante – Gilma	16 anos	Parda
Estudante – Brenna	16 anos	Parda
Estudante – Adriano	17 anos	Preta/negra
Estudante – Júlio	16 anos	Preta/negra
Estudante – Josélia	17 anos	Preta/negra
Estudante – Mayara	16 anos	Amarela
Estudante – Leandro	18 anos	Branca
Estudante – Fabiane	17 anos	Branca
Estudante – Monia	18 anos	Branca
Estudante – Roberta	17 anos	parda
Estudante – Carolayne	17 anos	Branca
Estudante – Clarice	16 anos	Branca
Estudante – Patrícia	16 anos	Branca
Estudante – Andreza	17 anos	Branca
Estudante – Roderick	17 anos	Branca
Estudante – Dimas	16 anos	Branca
Estudante – Wheinja	17 anos	Branca
Estudante – Jacineide	16 anos	Branca
Estudante - João	17 anos	Branca

Fonte: A autora (2024)

3.3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1- Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para do(a) estudante e sua construção identitária, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: apresentar o cronograma da sequência didática e da intervenção pedagógica, explicando quais instrumentos serão utilizados durante o processo.

Introdução do tema: a professora fará exposição do cronograma e dos instrumentos metodológicos que serão utilizados no período de aplicação da intervenção pedagógica. Em

seguida, será exibido um vídeo sobre identidades, com o intuito de discutir como os(as) estudantes compreendem a construção identitária.

Atividade(s): discussão sobre o vídeo exibido.

Produto(s): ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: a avaliação ocorrerá ao final da intervenção pedagógica.

Recurso didático: *Datashow*, vídeo e slides em Powerpoint.

Tempo – 2 h/a 40 min.

A primeira aula da disciplina serviu como apresentação da sequência didática a ser utilizada com os(as) estudantes, os temas que foram escolhidos para cada aula, os instrumentos, os trabalhos que a serem desenvolvidos em cada aula e os resultados que se deseja alcançar. Acrescenta-se, ainda, apresentação dos slides com a proposta da sequência didática da Disciplina Eletiva e exibição do vídeo que foi apresentado aos(as) estudantes como sugestão para a execução da disciplina.

Para iniciar a atividade, apresentei o nome da disciplina eletiva com o uso de slides, em seguida apresentei também fotos das autoras negras estudadas ao longo da disciplina, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Com o total de 30 (trinta e quatro) estudantes matriculados(as) na disciplina, após a apresentação das autoras, questionei-os sobre o que conheciam das autoras, se já teriam lido algo sobre elas ou se conheciam alguma de suas obras.

Alguns poucos estudantes levantaram a mão afirmando que já conheciam as autoras, porém a maioria afirmou nunca ter ouvido falar de nenhuma das duas, tampouco conheciam nada sobre suas obras. Para cada aula da sequência proposta, apresentei uma possibilidade, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem com o uso de recursos que podem favorecer não só o gosto pela temática, como também o interesse para que todos(as) estudantes apresentem as atividades propostas.

Figura 1 – Encontro 1



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Um grupo de estudantes ficou sempre um pouco disperso, com alguns mexendo no celular, outros deitando a cabeça para dormir, mesmo quando solicitados a participar. Todavia, outros participaram ativamente da apresentação, inclusive, dando dicas de música que poderiam ser incluídas, como o **estudante Júlio**, que disse:

[...] eu gostaria de incluir a música: Não existe amor em SP, do cantor Criolo. Acho que seria muito bom falar sobre ela nesse contexto. Fazer uma análise do Brasil que parece não mudar. Eu nasci em São Paulo, em 2007, numa zona de Periferia, mas não vejo mudanças não, eu acho.

A sala ficou em silêncio.

Seguimos com a apresentação da disciplina e cada atividade foi apresentada, como também sua execução. Alguns(as) estudantes demonstraram estar empolgados(as), pois sempre que perguntávamos sobre a possibilidade da execução, afirmavam que sim, que seria exequível, inclusive, que poderiam executar em determinados ambientes da escola. A **Estudante Roberta** questionou a possibilidade de mais uma atividade para a culminância da eletiva. Afirmamos que seria viável, se estivesse dentro do tempo de execução com as demais atividades, já que temos um prazo para a culminância.

Muitos(as) estudantes demonstraram estar animados(as) para muitos momentos da disciplina, como também para executarem as atividades propostas. E demonstraram estar ansiosos(as) para receber a nossa palestrante convidada.

Após a apresentação da sequência didática, assistimos novamente ao vídeo que foi apresentado como proposta para inscrição da nossa disciplina eletiva. O vídeo foi elaborado com imagens de várias pessoas que constituem o nosso país, e é narrado nos questionando sobre a identidade, quem eu sou em relação aos outros?, quem são os outros em relação a mim?. Os(as) estudantes prestaram muita atenção nesse momento, e ficaram muito empolgados(as), pois ao final do vídeo temos um pequeno trecho da música: Negro Drama, Racionais MCs, e alguns estudantes “confessaram” que se inscreveram na disciplina por conta da música.

Após o momento de interação os(as) estudantes discutiram sobre quais seriam os principais pontos do vídeo, e destacaram:

- A **estudante Brenna** destacou a autora Carolina Maria de Jesus e o livro que foi a apresentado, Quarto de despejo: diário de uma favelada. Ressaltou também que está ansiosa como iremos falar sobre identidade, para que ela possa falar sobre ela;
- A **estudante Roberta** destacou as duas autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e os livros que estão no vídeo, e recordou do livro Quarto do despejo: diário de uma favelada. Frisou que está muito empolgada para ler;
- A **estudante Geórgia** disse: “Eu gosto dos Racionais, conheço todas as músicas, mas vou ler os livros de novo” (risos). A estudante participou do nosso projeto piloto, e está matriculada novamente na disciplina.

3.4 AUTORAS NEGRAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Aula 2- **Autoras Negras e a Construção Identitária**

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: compreender a realidade apresentada na obra **Quarto de Despejo Diário de uma Favelada**, relacionando-o com o contexto dos(as) estudantes.

Introdução do tema: exibição do vídeo Quem foi Carolina de Jesus⁴, apresentado pelo jornalista e crítico literário Tom Farias.

Atividade: leitura da obra de Carolina Maria de Jesus.

Produto(s): ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

⁴ Quem foi Carolina de Jesus? Canal Curta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6P_q9O3VtIU&t=35s

Avaliação: debate sobre as principais características da obra e como os(as) estudantes a relacionam com o contexto em que vivem.

Recurso didático: Livro impresso e gravador.

Tempo – 2 h/a.

Na aula dois da sequência didática, iniciei falando sobre a autora Carolina Maria de Jesus, após apresentar o tema da aula, **Autoras Negras e Construção Identitária**. Falei sobre a importância da autora para a literatura brasileira e contei um pouco da sua história de vida:

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 13/02/1914. Foi empregada doméstica em São Paulo, o mesmo lugar onde mais tarde passou a catar lixo para sobreviver e sustentar seus três filhos. Mudou-se para a favela do Canindé, onde vivia, trabalhava e escrevia. Carolina registrava tudo o que vivia e o que se passava na favela em seu diário.

Certo dia, o jornalista Audálio Dantas estava em reportagem sobre a favela do Canindé, quando conheceu Carolina e tomou conhecimento também que ela escrevia um diário. Impressionado com os textos que leu, decidiu mostrar a um amigo, editor, para publicação.

Após falar um pouco sobre a autora, apresentei o objetivo da aula e o porquê de lermos a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada. Apresentei também um exemplar da edição comemorativa dos 60 (sessenta) anos de Quarto de despejo: diário de uma favelada, edição comemorativa (1960-2020). Em seguida, comecei a exibição do vídeo “Quem foi Carolina Maria de Jesus?”, do Canal Curta!, no qual o jornalista e crítico literário, Tom Farias, que também é autor do livro “Carolina: uma biografia”, narra o que ele mesmo chama de complexa e intensa trajetória da escritora.

Durante a exibição do vídeo, os(as) estudantes ficaram muito atentos aos detalhes da vida e obra de Carolina. Após a exibição, questionei sobre o que mais chamou a atenção no vídeo. A **estudante Roberta** pediu para falar e destacou o fato de ser Carolina a primeira mulher negra a ter seus livros vendidos fora do Brasil, e enfatizou: “Ela morreu pobre, eis a questão, acho que alguém que cuidava dessas questões de publicar livros, e que dizia ajudar ela é que realmente estava com todo o dinheiro”.

A **estudante Clarice** salientou: “Eu acho muito interessante algumas pessoas não acreditarem que tenha sido a Carolina quem escreveu, que achem que foi o Audálio, né?”.

Em seguida, cada estudante recebeu um livro impresso da obra Quarto do despejo: diário de uma favelada, edição popular. Explicamos aos alunos que realizassem a leitura da obra, que logo após faríamos a discussão com as primeiras impressões. Foi criado um grupo de WhatsApp, para que todos os(as) participantes da disciplina eletiva entrassem no grupo, de

modo que, além das informações, os materiais que fossem usados na disciplina fossem também disponibilizados no grupo. Em seguida, disponibilizamos o livro.

Os(as) estudantes iniciaram a leitura, em sua maioria atentos, perguntando se podiam destacar as palavras sobre as quais havia dúvidas ou se podiam destacar as datas mais significativas do diário. Permiti que destacassem a lápis, já que os livros serão recolhidos ao fim da aula e entregues na próxima. Alguns vinham até a mesa para tirar dúvidas sobre vocabulários, como o **estudante Carlos**, que indagou o que era tépido. Após ter seu questionamento respondido, riu e destacou a palavra. Ele disse: “Carolina não usava qualquer palavra”.

O segundo momento da aula foi a discussão sobre a leitura do livro. Por aquela ser uma edição popular, contém poucas páginas, é uma obra compacta, possível de ser lida no tempo que foi disponibilizado. A **estudante Brenna** iniciou a discussão falando sobre suas percepções da leitura realizada:

O que mais me chamou a atenção é como ela é educada. Mesmo as mulheres destratando ela, e ela não permite que os filhos façam as mesmas coisas que as crianças lá da favela, não que ela se sinta melhor, mas ela quer que os filhos tenham educação, não que fiquem brincando na rua, vendo qualquer coisa, discutindo, ela não permite que ninguém maltrate os filhos dela. Eu achei isso incrível (Estudante Brenna, Bezzeros, 2023).

Ela continuou: “gostei muita do livro, mas principalmente de como ela trata os filhos dela e de como se comporta”. A estudante destacou um trecho que leu:

“18 de JULHO Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no depósito receber... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacao para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou a impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com uma criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela.

Surgiu a D. Cecília. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu disse:

- Tem mulher que diz saber criar os filhos, mas algumas tem filhos na cadeia classificado como mau elemento.

Ela retirou-se. Veio a indolente Maria dos Anjos. Eu disse:

- Eu já estava discutindo com a nota, já começou a chegar os trocou. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. É vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.

Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal iducados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que as crianças não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior (...ca) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade (De Jesus, 2020, p.13)

A **estudante Roberta** destacou em sua leitura que: “A Carolina também preferia viver sozinha do que viver como muitas mulheres da favela, que apanhavam dos maridos, ela fazia muitas coisas para sustentar os filhos, trabalhava muito, mas não apanhava de ninguém”.

A **estudante Brenna** salientou como Carolina demonstra sua força: “É muito interessante a forma que ela fala do dia a dia dela, eu gostei de ler a forma que ela não baixa a cabeça para as coisas”.

A **estudante Marília** ressalta que: “O que mais me chamou a atenção além de ver que ela lutava sempre, foi que ela usa palavras bem diferentes do nosso dia a dia”.

Considereei, então, que as primeiras impressões das leituras realizadas foram muito positivas, pois os(as) estudantes demonstravam estar lendo de forma atenta, como também demonstraram estar atentos(as) na hora da exibição do vídeo. Quando são solicitados(as) a participar a partir dos questionamentos, considereei que muitos(as) não participam por vergonha. Discutir o tema da aula será sempre de forma voluntária, como os(as) que estão se propondo a fazê-lo, com o objetivo de compartilhar com os(as) colegas o que aprendeu. Agradei a participação de todos(as) e encerrei a aula.

3.5 MULHERES, FORÇA E SUAS HISTÓRIAS – o filme

Aula 3- **Mulheres, Forças e Suas Histórias- O filme**

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: discutir a realidade das mulheres negras apresentadas relacionando-as com o contexto dos(as) estudantes, a partir do estranhamento e desnaturalização.

Introdução do tema: a aula será iniciada abordando conceitos de raça, racismo e preconceito.

Atividade: exibição do filme *Histórias Cruzadas*. Direção: Tate Taylor. Roteiro: Tate Taylor. Produção: DreamWorks Estados Unidos, 2012. vídeo (136 min.)

Produto(s): ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: Debate sobre o filme (primeiras impressões)

Recurso didático: Notebook e TV.

Tempo – 2 h/a.

Na aula três da sequência didática, iniciei conversando sobre o livro lido pelos(as) estudantes e as interpretações que eles/elas tiveram acerca da obra. Em seguida, falei sobre o filme que seria exibido, *Histórias Cruzadas*, um filme de 2011, com direção e roteiro de Tate Taylor, produzido pela DreamWorks Estados Unidos, com duração de 136 minutos. O filme conta a história de mulheres negras, que são empregadas domésticas, em Jackson, uma pequena cidade no estado do Mississippi. As vidas dessas mulheres mudam quando Skeeter, uma garota branca, decide escrever sobre a vida doméstica dessas mulheres.

Quando indaguei quantos(as) estudantes já conheciam o filme, apenas 3 (três) estudantes afirmaram já ter assistido, enquanto os(as) demais estudantes presentes disseram nunca ter ouvido falar. Demonstraram grande empolgação para começar a assistir, e dessa vez não tivemos na sala uso de celular durante a exibição. Aproveitei para orientar a atividade que seria solicitada ao final da exibição do filme, ou seja, as primeiras impressões sobre ele, e que, caso achassem necessário, poderiam fazer anotações dos seus principais pontos. Então, começamos a exibição do filme.

Desse modo, iniciei a exibição do filme, que foi feita em sala de aula, com todos(as) estudantes em silêncio, com o máximo de atenção aos detalhes do filme, como também com os rostos com expressões de tensão e indignação quando viam as cenas de injustiça, segregação e racismo que eram apresentadas. Também tivemos muitos risos com as cenas espontâneas das atrizes principais, mulheres fortes, com histórias de luta e superação.

Como o filme tem duração de 136 minutos, não tivemos como assistir todo nas duas aulas que tínhamos, já que elas têm duração de 40 minutos cada, então, após a exibição de parte do filme, paramos para conversar sobre as primeiras impressões. A primeira a socializar sua fala foi a **estudante Geórgia**: “A gente sabe que as pessoas eram tratadas assim, mas é estranho assistir os filmes, né?”.

A **estudante Brenna** também ressaltou:

mas essas mulheres, realmente, não desistem. Eu gostei mais da Aibileen, ela trata muito bem a criança, mesmo com a forma triste que é destrutada. Porque quando nós somos maltratados, a gente revida. Ela é forte.

A **estudante Isabella** destacou:

sempre que eu assisto filmes assim, eu fico muito reflexiva, a gente compreende que as pessoas sofrem sempre, todos os dias, de alguma forma, né? Porque as coisas vão mudando, mas o racismo não. A gente nem acredita que as pessoas não queriam usar o banheiro do outro, mas também não acredita que as pessoas não aceitam os outros.

Considerarei, mediante o exposto, que as primeiras impressões do filme foram positivas, os(as) estudantes demonstraram estar atentos(as) durante toda a exibição, e empolgados(as) para a continuação na próxima aula. Quando solicitados(as) a participar a partir dos questionamentos, considerarei que muitos(as) compreenderam as questões trazidas pelo filme, porém, alguns estudantes não participam por vergonha, enquanto outros(as) faziam sempre questão de participar, com o objetivo de compartilhar com os(as) colegas o que aprenderam. Agradei a participação de todos(as) e encerrei a aula.

3.6 MULHERES, FORÇA E SUAS HISTÓRIAS – atividades

Aula 4- **Mulheres, Força e suas Histórias- atividades**

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Atividade 01 – **Mulheres e suas forças!**

Objetivo: discutir a realidade das mulheres negras apresentadas relacionando-as com o contexto dos(as) estudantes, a partir do estranhamento e desnaturalização.

Avaliação diagnóstica: Introdução do tema a partir das perguntas: Quais são os maiores desafios enfrentados por mulheres negras em nossa sociedade?

Como podemos perceber a participação de mulheres na sociedade contemporânea?

Introdução do tema: a professora dividirá os(as) estudantes em equipes para que possa iniciar as instruções das atividades 01 e 02.

Atividade(s): roda de discussão e análise do filme e obra apresentada. Os estudantes serão divididos em grupos de seis, e irão discutir e analisar como as histórias das mulheres negras apresentadas nas obras se cruzam, e relacioná-las com o contexto atual.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: cada grupo irá eleger um participante para apresentar a análise realizada.

Atividade 02- **Dominó Identitário**

Objetivo: Compreender como nossa identidade é constituída pelas influências que recebemos de pessoas, culturas, locais onde vivemos.

Introdução do tema: a professora dividirá os(as) estudantes em equipes, para que possa iniciar as instruções das atividades 01 e 02.

Atividade(s): os(as) estudantes serão divididos em grupos de seis, nas cores vermelha, amarela, preta, marrom, verde e rosa e construirão um dominó identitário, a partir das seguintes palavras: raça, família, escola, amigos, vizinhos, valores, crenças, amor, futuro, medo, religião, você.

Produto: construção de um dominó identitário.

Avaliação: cada grupo irá eleger um participante para apresentar a análise realizada.

Recurso didático: papel ofício, caneta, tesoura, canetas hidrográficas.

Tempo – 2 h/a.

Na quarta aula da sequência didática, iniciei com o filme *Histórias Cruzadas*, para que os(as) estudantes terminassem de ver o longa-metragem e pudessemos dar continuidade às atividades propostas. Todos entraram muito empolgados(as) para terminar de assistir, dessa vez combinaram de trazer pipocas e refrigerante, pois disseram que um filme precisa desse tipo de acompanhamento. Vibraram com a cena da vingança da atriz Minny Jackson, riram muito e aplaudiram o filme.

Em seguida, perguntei se gostaram do filme, todos(as) afirmaram que gostaram.

O segundo momento da aula foi a divisão da turma em grupos para uma síntese pessoal e discussão do filme e obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Para a divisão dos grupos foram selecionadas cores, escolhidas pelos/as estudantes: verde, preta, lilás, azul, vermelho e rosa. Expliquei à turma que os alunos seriam divididos e que iriam expor em quais pontos podemos compreender que o filme e a obra se cruzam. Após a divisão dos grupos, expliquei o que é uma síntese pessoal, que conforme Severino:

A discussão da problemática levantada pelo texto, bem como a reflexão a que ele conduz, devem levar o leitor a uma fase de elaboração pessoal ou de síntese. Trata-se de uma etapa ligada antes à construção lógica de uma redação do que à leitura como tal. De qualquer modo, a leitura bem-feita deve possibilitar ao estudioso progredir no desenvolvimento das ideias do autor, bem como daqueles elementos relacionados com elas. Ademais, o trabalho de síntese pessoal é sempre exigido no contexto das atividades didáticas, quer

como tarefa específica, quer como parte de relatórios ou de roteiros de seminários. Significa também valioso exercício de raciocínio – garantia de amadurecimento intelectual (Severino, 2013, p. 48).

Na sequência da aula, os grupos iniciaram o trabalho e chamavam quando tinham algum tipo de dúvida. Os(as) estudantes discutiam os principais pontos que ligavam as obras, filme e livro, e como as vidas das mulheres que foram apresentadas no longa-metragem podiam estar entrelaçadas à história da autora Carolina Maria de Jesus, como também de tantas mulheres negras brasileiras que lutam todos os dias para sobreviver e ser reconhecidas em nosso país. A atividade durou cerca de 20 minutos.

Em seguida, o segundo momento da nossa aula foi dedicado à construção de um “Dominó Identitário”, com o objetivo de refletir o que é construção identitária, o que nos constrói como sujeitos, ou seja, os diferentes espaços e pessoas que nos ajudam a compor quem somos ao longo da vida.

Dessa forma, o “Dominó Identitário” foi construído da seguinte maneira: primeiro, expliquei para eles o que é um dominó. Segundo o minidicionário Houaiss da língua portuguesa, s.m. **1.** conjunto de 28 peças retangulares divididas em duas partes com pontos redondos de 1 a 6, formando combinações; **2.** qualquer jogo em que se usam essas peças.

Após essa explicação, perguntei se todos/as estudantes sabiam jogar dominó, e eles responderam que sim. A segunda instrução dada foi que seriam escritas 12 (doze) palavras no quadro branco, para que os(as) estudantes, a partir de cada uma daquelas palavras, escrevesse outra que eles/elas consideram como uma parte de sua construção pessoal, uma vez que, também somos formados por identificação.

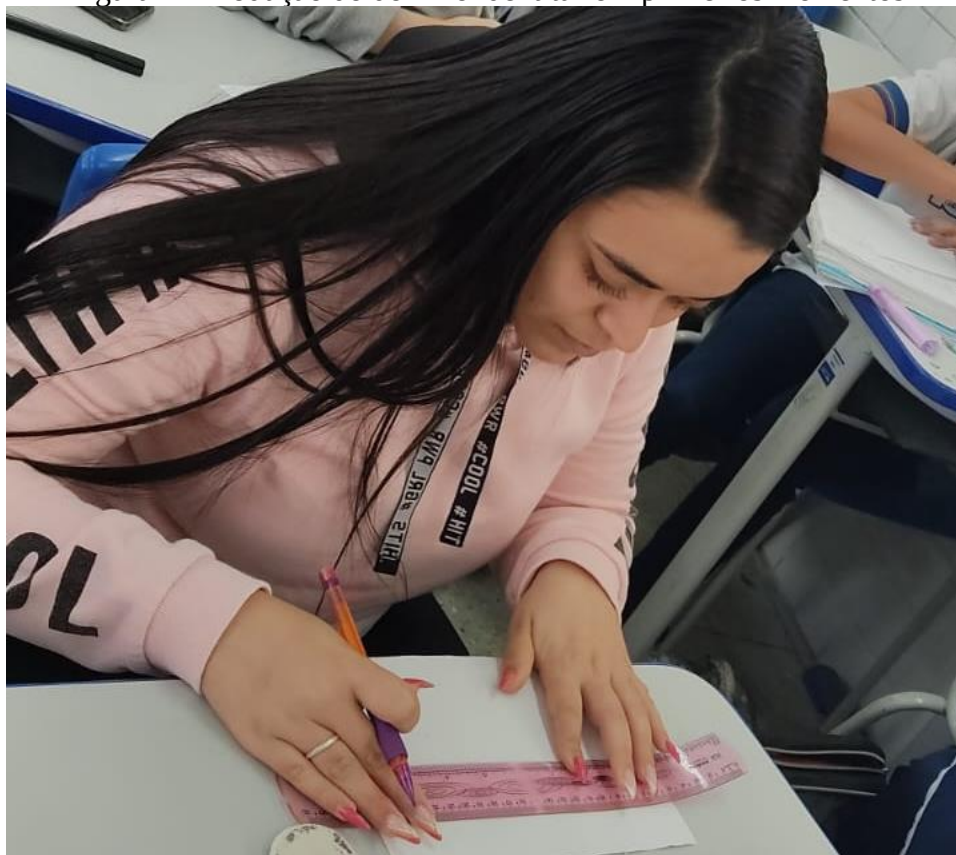
As palavras dadas para a produção do “Dominó Identitário” foram: raça, família, escola, amigos, vizinhos, valores, crenças, amor, futuro, medo, religião e você. Os(as) estudantes, a partir destas palavras, iriam escrever uma nova palavra, algo que estivesse relacionado à palavra dada, que os(as) remetesse a um sentimento, uma lembrança, uma parte de si, e a partir das palavras escritas iriam começar a montar o “Dominó Identitário”, ilustrado nas Figuras 2 a 10, que poderia ser desenhado ou montando peça por peça. A escolha ficou a critério de cada estudante. Iniciada, a atividade durou cerca de 20 minutos.

As maiores dúvidas dos(as) estudantes foram as palavras raça, valores e crenças. Perguntavam como responder sobre sua cor/raça, como eu os(as) via, o que eram valores, o que compreender como crenças.

Depois de tirar algumas dúvidas, terminaram a atividade. Portanto, considero que, pela participação e empenho de todos(as) estudantes, eles demonstram estar empolgados(as) para

continuarmos as aulas. Os questionamentos e a participação são sempre pertinentes com a temática, o que faz com que mais estudantes participem e compartilhem seus questionamentos e experiências. Agradei a participação de todos(as) e encerrei a aula.

Figura 2 - Produção do dominó identitário – primeiros momentos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 3 - Produção do dominó identitário – trocando ideias



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 4 – Produção do dominó identitário – apurando a construção



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 5 - Produção do dominó identitário – a montagem



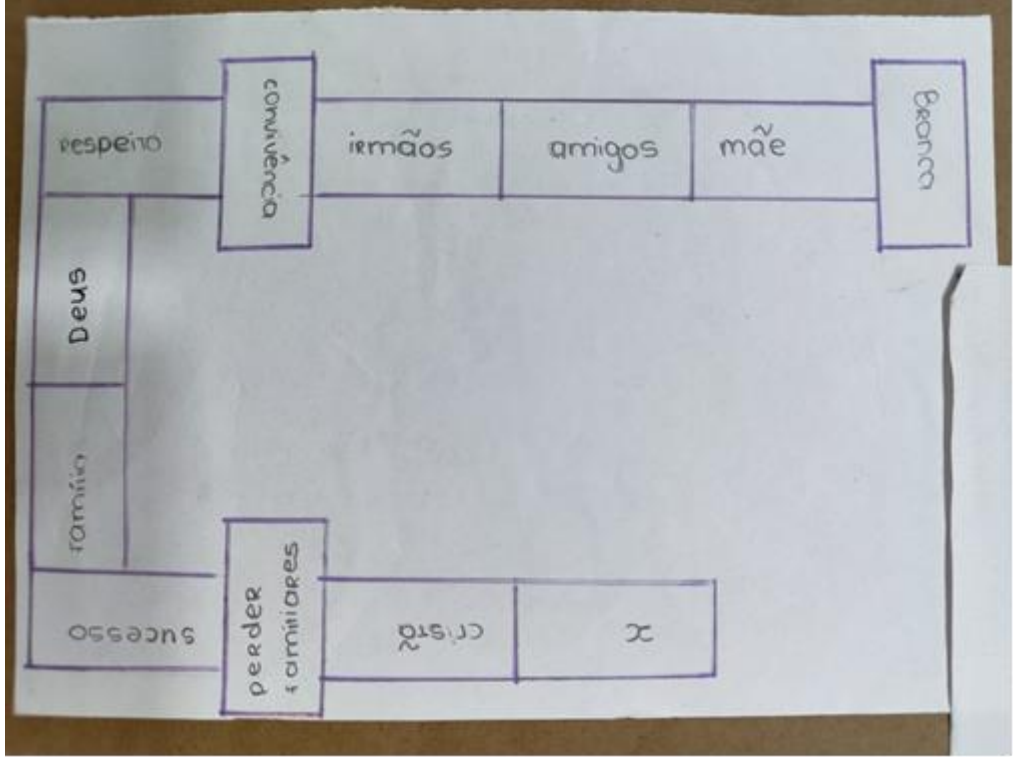
Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 6 – Produção do dominó identitário – elencando as palavras-chave

RAÇA	BRANCA	FAMÍLIA	UNIÃO
			ESCOLA
VIZINHOS	LEALDADE	AMIGOS	FUTURO
Conhecido			
VALORES	CONFIANTE	CRENÇAS	DEUS
			AMOR
MEDO	FACULDADE	FUTURO	FAMÍLIA
SAPO			
RELIGIÃO	CATÓLICA	VOCÊ	CARNHOSA

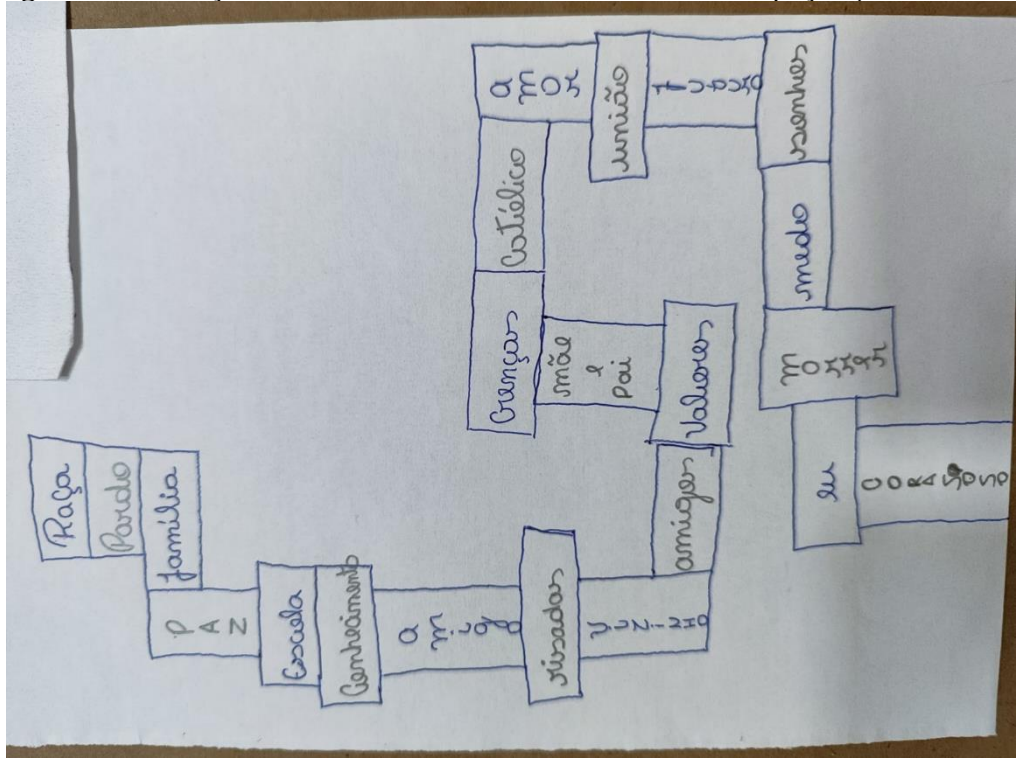
Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 7: Produção do dominó identitário – combinando as peças (1º momento)



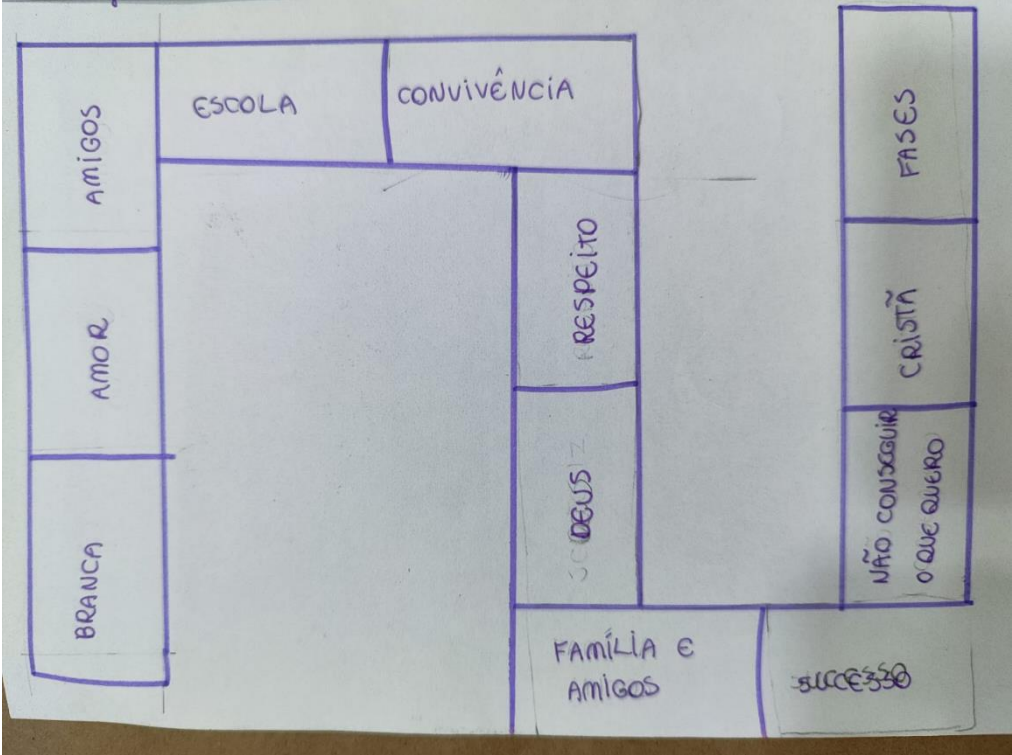
Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 8 – Produção do dominó identitário – combinando as peças (2º momento)



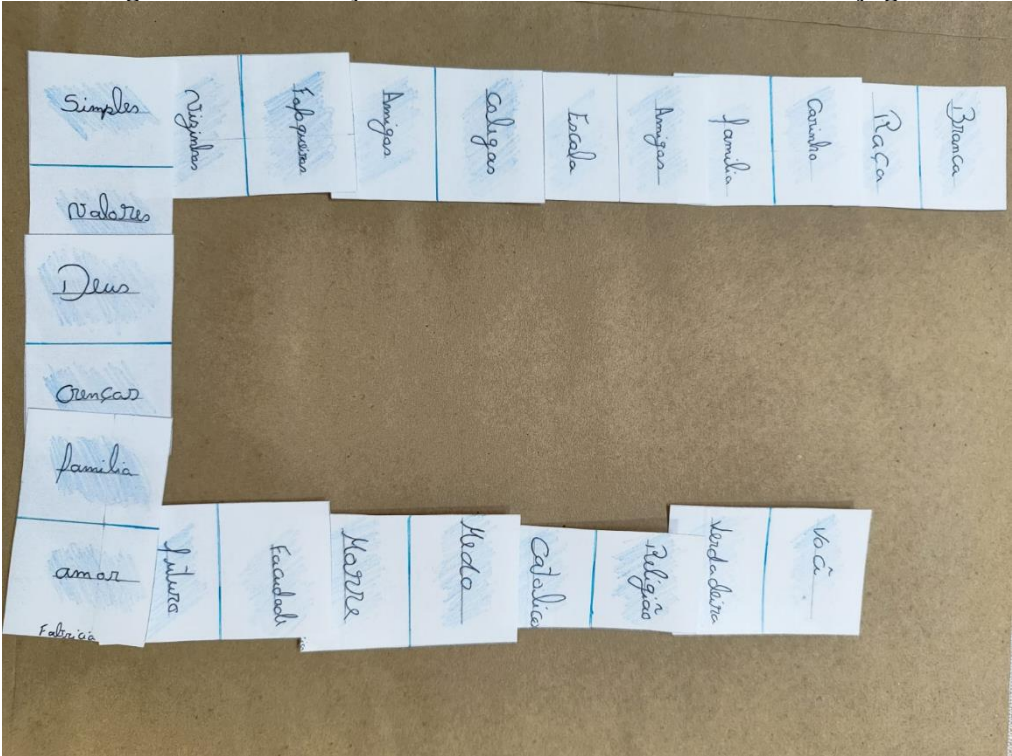
Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 9 - Produção do dominó identitário – combinando as peças (3º momento)



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 10 – Produção do dominó identitário – fechando o jogo



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.7 RAÇA E LITERATURA

Aula 5- Raça e Literatura

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: compreender a produção literária das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e como as questões étnico-raciais estão presentes em suas produções literárias.

Introdução do tema: A professora convidada apresentará um vídeo sobre as autoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Atividade: palestra com a escritora Priscila Ferraz.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: Análise comparativa entre as obras das autoras: onde elas se aproximam e onde divergem, atividade em grupos.

Recurso didático: Notebook e Datashow.

Tempo – 2 h/a.

Na quinta aula da disciplina, tivemos a palestra da escritora Priscila Ferraz, mulher negra, poeta, arte educadora, estudante de psicologia. O evento aconteceu no mezanino da biblioteca da escola. Desde quando comunicamos a vinda da escritora sentimos a empolgação dos(as) estudantes e pudemos contar com a ajuda deles para elaboração da logística do dia. Para a gravação da palestra e posterior uso neste trabalho, solicitamos a autorização da palestrante, conforme conta no (Apêndice – A). Priscila iniciou seu momento de fala dizendo que trabalha com projetos sociais e educação social, que é graduanda em psicologia, escritora, que promove sua arte não só dentro da periferia, mas em todos os espaços, e deixou o momento aberto para que fosse leve e que pudessem começar com perguntas ou que as perguntas ficassem para o final.

Após sua breve apresentação, a escritora a apresentou um slide com uma frase de Miriam Alves sobre identidade (Figura 11).

Figura 11 – Identidade como palavra-chave



Fonte: Priscila Ferraz (2023)

Salientou que em sua época de adolescente não teve a oportunidade de ouvir escritoras que se parecessem com ela, não tinha acesso e essas autoras não eram apresentadas. Priscila recordou que teve muita influência, na época, do regionalismo, e citou Euclides da Cunha, em sua obra *Os Sertões*, bem como Ariano Suassuna. Como sua família é das cidades de Serra Talhada e Salgueiro, quando ela ouve as histórias, cria uma memória afetiva, mas não de mulheres, e destaca que quando eram histórias de mulheres, não eram mulheres iguais a ela, não falavam coisas que ela ouvia no seu cotidiano.

Priscila ressaltou que não era que as autoras que lia não a atravessassem, destacou que lia muito Cecília Meireles e Clarice Lispector, mas que, ao ler, quando pensava em escritor ou escritora, imaginava cenas de filmes de Hollywood, com pessoas tendo crises existenciais, e que pode criar um *best-seller* sobre amor. Nesse momento, todos/as estudantes riram.

A autora enfatizou que, além de sempre gostar de ler, gostava de falar, e apresentava os trabalhos na escola. Durante suas caminhadas pelo mundo, conheceu sarau e o *slam* de poesias, e perguntou aos(as) estudantes se sabiam o que era, ao que responderam não conhecer. Priscila explicou que o *slam* é uma batalha de poesias, na qual você leva sua poesia, outra pessoa também irá recitar poesia e precisam durar até 3 (três) minutos, caso passe do tempo, o concorrente começa a perder ponto.

Para tanto, existe uma comissão de jurados, eleita sem critérios definidos, que irá ficar com as placas de pontuação. A escritora destacou que não participa mais das batalhas de *slam* de poesias, mas que gosta muito de participar do *slam*, inclusive, como jurada. Para a escritora, uma das coisas mais incríveis era ver meninas e mulheres na rua falando das suas poesias, não de poesias de outras pessoas, mas de suas próprias poesias.

Então, Priscila destacou que foi nessa troca com as meninas que conheceu as autoras negras: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Miriam Alves e tantas outras. Evidencia que as autoras possibilitam que ela e as meninas podem ser quem são, mas que, infelizmente, não dava para monetizar isso. Por isso, Priscila reforça que, além da arte, trabalha como educadora popular, para que possa pagar suas contas. Ela diz que como educadora ganha um valor e a arte complementa sua renda. “Eu não digo que não faço dinheiro com arte, faço. Ao meu modo, no meu tempo, e considerando quem eu sou no mundo, né?” (Ferraz, 2023)

Priscila segue falando que para falar de identidade, precisa falar de tudo, da família, de onde vem nossas referências, quais são nossos valores, o que acreditamos, nossa cultura, nossas características, como o mundo nos enxerga quando nos apresentamos, e salienta que não está falando de estética, mas, sim, de postura, de se reconhecer como um sujeito de direitos.

Explicou aos(as) estudantes que quando eles/elas tomam consciência dos direitos que têm, se posicionam de outra maneira no mundo. Em seguida, foi apresentado um slide com palavras-chave para os(as) estudantes: lugar, cultura, sonhos, família, valores, características, prioridades. Cada estudante recebeu uma folha de papel ofício e um lápis, para que pudesse colocar as palavras que representam cada uma dessas palavras-chave em sua vida. Nesse momento, a escritora tirou as dúvidas que iam surgindo sobre a atividade, enquanto ouviam-se músicas da playlist da escritora. A atividade durou cerca de 20 minutos, à qual os(as) estudantes responderam com bastante envolvimento.

Figura 12 – Identidade em construção



Fonte: Priscila Ferraz (2023)

Alguns estudantes sentiram dificuldades em responder algumas das palavras-chave, cujas mais questionadas por eles/elas foram características, valores e família.

Priscila conversou individualmente com os(as) estudantes, como também nos pequenos grupos que eles estavam. Ainda assim, eles pareciam não saber falar das características que lhes são próprias, dos seus valores ou do que compreendem como família. A autora explicou para os estudantes que esse momento era fundamental, para que refletissem como era importante pensar nas coisas que “os formam”, especialmente quando eles saem da escola. Ela, inclusive, destacou:

O mundo real que nós estamos vivendo é aqui, é o agora. Eu não gosto dessa expressão: vai estudar pra ser gente. Você não é gente, não é? Você é o quê? Em que momento você deixou de ser gente? Você está em processo de formação, construção (Ferraz, 2023).

A escritora relatou que não acha correto que com 17 (dezesete) anos de idade um(a) adolescente tenha que escolher sua profissão, como é feito para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵ ou de outros vestibulares. Mas, como vivemos em um mundo capitalista, nós precisamos escolher e nos posicionar.

Além disso, Priscila falou que os valores podem ser iguais ou distintos, bem como nossos planos mudam com o passar do tempo. A autora ressaltou sobre a desigualdade existente, e citou um estudo das Organização das Nações Unidas (ONU) que ela assistiu, em que a estimativa para que o mundo tenha uma igualdade de gênero, no qual mulheres e homens ganhem minimamente o mesmo salário-mínimo, deve levar pelo menos 300 (trezentos) anos.

A escritora afirmou que quando falamos sobre raça e gênero e quando esses pontos estão ligados são movimentos globais, uma vez que sempre existiram para que a sociedade seja como é agora. Descrevemos a seguir, na íntegra, a fala da autora.

Quando a gente vai falar de um artista, de uma pessoa negra que é artista, que é escritora, que escolhe outra área que não lhe dá um retorno a curto prazo, a gente precisa considerar de onde essas pessoas estão vindo, de onde essas pessoas estão falando. Então, quando a gente pensa em identidade, quando a gente se coloca nesse lugar de refletir a nossa identidade, quem a gente é no mundo, quem são as nossas referências conseguimos ter um campo de visão melhor. Eu cresci a maior parte da minha vida em um lugar chamado Jardim

⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, tendo como objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, sua metodologia passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

As notas do Enem também podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio pode realizar os exames, como também os estudantes que estão concluindo está etapa podem fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o ensino médio podem participar como “treineiros” e seus resultados no exame servem apenas para autoavaliação de conhecimentos.

Piedade, uma Periferia de zona sul, lá de Jaboatão dos Guararapes. Passei boa parte da minha vida lá, até os meus 18 (dezoito) anos. E Jardim Piedade me formou enquanto pessoa, sabe? Essa favela, esse lugar me formaram enquanto pessoa. As coisas que aconteciam no meu entorno, né? Eu morava num Beco, nesse Beco tinha umas 50 (cinquenta) famílias, umas 50 casas, era um Beco largo, dava pra passar um carro, a gente vivia em comunidade mesmo. Quando eu digo que raça e gênero estão muito ligados, é exatamente por isso, lá naquela comunidade, eu não sei se vocês têm muito disso: _Ah, fulana eu vou ali no mercado, dá uma olhadinha no meu filho. Também tem as situações de pagar a alguém dali para ficar com o filho para a pessoa trabalhar. Eu sempre digo para os meus meninos do projeto que a favela, ela é matriarcal, toda estrutura da favela, ela é matriarcal. Quantas mulheres não sustentam suas casas com faxinas nos bairros mais próximos e tal. Então, eu comecei a ver que essas coisas me formavam, eu comecei a ver que minhas fontes de inspiração, os lugares para eu escrever também podiam ser a minha mãe, minha tia, minha vó, as histórias lá de casa, as mulheres que conviviam comigo, que tinham saberes que não tinham vindo para a escola, mas que constroem outras formas de saberes, sabe? Que constroem ciência de alguma maneira. Vocês já ouviram coisas assim: “Não come e entra na piscina!”, ou, “Não toma banho e vai direto pro sereno!”, sabe? Esse tipo de coisa que a avó, a nossa mãe fala, e a gente pensa: “Essa “bicha” tá viajando”, “essa véia tá louca” (risos). Em algum momento me veio essas coisas, o que tem a ver tomar banho e sair no frio? Mas, cientificamente, que agora eu não vou saber explicar, tem explicação para isso, e a minha vó sabia o porquê, a vó dela soube, porque disseram a ela. A identidade da escrita negra, ela foi passada pela oralidade, pela fala, então é muito difícil a gente acessar os registros que vieram da África para cá, por que vocês sabem as condições que viemos da África para cá, né? Ninguém veio em iates, viemos em porões, acorrentados. Tem um museu lá em Recife, que é o Museu do Homem do Nordeste, onde fizeram uma exposição um dia desses e tinha um utensílio que era encaixado assim, que era chamado de viramundo. Eu vou tentar explicar: imaginem assim uma estrutura de ferro, ele era encaixado nessa parte do navio, na parte que fica uma bolinha para você ver o mar, sabe? Aquela janelinha para você ver o mar, e você ficava com pés assim, as mãos assim e a cabeça assim (nesse momento a autora fez os gestos para que os/as estudantes pudessem compreender melhor como o viramundo era usado). E eles viam o mar assim a viagem inteira. Era assim que as pessoas eram transportadas, e alguns nem chegavam, né? Existia muitas pessoas vindas, sabia-se já que ia chegar um número bem menor dessas pessoas. Existia um estudo de biologia que foi feito na rota, a Rota do Negreiro, que mudou o curso dos tubarões nas águas, porque eram muitos corpos descartados, nós estamos falando de algo documentado. Então, nós estamos falando dessas pessoas vindo da África, escritores, médicos, professores, eu acho que existe muito a noção que quando viemos da África, estávamos todos jogados no meio do mundo, não existia nada, não existia ciência. O Egito, o berço da civilização, é na África, não sei em qual momento tiraram o Egito de dentro da África, eu fiquei chocada. As pessoas dão o maior valor às pirâmides, à matemática, em qual hora nós reforçamos que o Egito fica dentro da África? A autoestima de pessoas negras ser construída dessa maneira é proposital. Um antropólogo falou que: “Quando nós queremos matar um povo, nós tiramos a identidade dele, aí ele não vai saber a quem pertence”. Ele não vai lutar para ser algo, ele nem se conhece, sabe? Quando viemos da África com nossos cabelos, acho que vocês já virão, existem inúmeras tribos e comunidades que usam tranças assim, com barro, outra usa assim, nagô, outra usa de outro jeito, porque isso dizia de que etnia você vem. E assim que desembarcavam desses lugares raspavam as cabeças

para ninguém se reconhecer, para não falarem a mesma língua. E é assim que separa um povo. E para juntar? Como faz depois? Vê o B.O. que está dando, né? Porque tem muitas pessoas negras que não se reconhecem enquanto negras, que você está ali olhando e pensando: “Mona, no fundo do seu coração você sabe a pessoa que você é”. E a pessoa diz: “Mas eu não me considero negra”. E eu não tenho “negrômetro” para dizer a ela o que ela é ou não. Então, é muito difícil falar de um lugar assim de emancipação. Eu sou escritora, mas nem minha casa própria eu tenho ainda, sabe? Vai chegar, mas não nesse tempo. É como Conceição (aqui ela se refere à escritora Conceição Evaristo), querida, fala: “Eu cheguei, mas olha a idade que eu tenho”. Ela recebeu um prêmio de literatura, na semana passada, o Prêmio Juca Patos, e ela diz isso: “Eu não gosto desse discurso da meritocracia, que é só você estudar que você chega lá”. Não é, não é só estudar, isso é muito importante, isso é o essencial. Mas, nós temos que colocar as caras; quando eu digo colocar as caras é a gente ir atrás do que é importante, do que faz sentido. (Ferraz, 2023)

Nesse momento a **estudante Brenna** fez uma intervenção: “Não vai cair do céu, né?”

A escritora continuou o seu discurso:

_ Não vai, infelizmente não vai. O *slam* das Minas, de São Paulo, hoje ele é uma instituição, as meninas do *slam* das Minas de São Paulo, elas fizeram um movimento na cidade, toda vez que ia ter apresentação cultural em São Paulo, elas entravam na prefeitura e diziam que queriam se apresentar e serem pagas, e a galera barrava. Até que um dia as meninas conseguiram um advogado, e toda vez que a prefeitura barrava, elas colocavam o advogado e ele dizia: “Elas têm direito de ocupar esse lugar”. Então, hoje em dia a cena da poesia, em São Paulo, é de outra maneira, porque as meninas do *slam* das Minas foram lá e fizeram acontecer. Então, é desse jeito que tenho minhas referências de escritoras: Carolina Maria de Jesus, bell hooks também, Conceição Evaristo, mas trouxe meninas próximas a mim, sabe? (Ferraz, 2023)

Figura 13 – Identidades e narrativas de escritoras negras

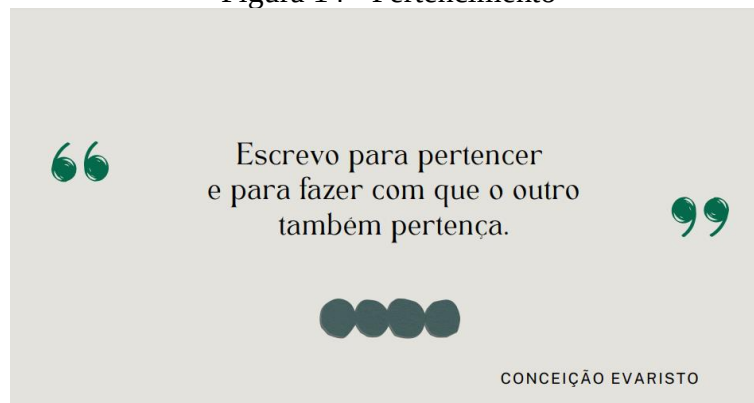


Fonte: Priscila Ferraz (2023)

_ Essa é Adelaide, essa é Elke, é uma travesti de Garanhuns, ela hoje em dia mora no bairro do Ibura, e ela tem uma das escritas mais fortes que eu já vi em toda minha vida, ela é incrível. Essa é Bione, Joanninha, Anna Carol, Bell Puã, Sabrina, Carol Dall Farra, acho que vocês já ouviram falar de Bixarte, a Bianca Manicongo; Patrícia Naia, Odailta Alves e Joy Thamires. Essas são as mulheres que me fazem ser quem eu sou, e escrevem e continuam escrevendo, fazendo música, Bione e Adelaide fazem músicas, Bell faz músicas, Sabrina faz música e poesia, e a gente tá por aí fazendo arte. Quando a gente fala de identidade, independe de você trabalhar com essas expressões culturais ou

não, é importante a gente colocar o que a gente é nos nossos trabalhos, sabe? A gente fazer esse momento de partilha, de você entregar para o outro e receber do outro também. (Ferraz, 2023)

Figura 14 - Pertencimento



Fonte: Priscila Ferraz (2023)

A autora compartilhou um slide com uma frase da escritora Conceição Evaristo “Escrevo para pertencer, para fazer com o que o outro também pertença”. E continuou:

eu queria compartilhar com vocês uma experiência: durante a pandemia, eu precisava ganhar um dinheiro, né? Estava todo mundo assim durante a pandemia (risos). Vocês sabem o que é fanzine? Fanzine é um livrinho que a gente faz de forma independente, manualmente, e coloca para vender, e aí sempre é ‘pague quanto puder’ ou você coloca um valor muito baixo para ver circulação daquele material, você usa poucas folhas e tal. Só que a gente não podia ter contato na pandemia, e tipo minha forma de ganhar um dinheiro extra sempre era fazer um fanzine. Aí, eu inventei de fazer um fanzine digital, tipo em PDF, e aí, a minha ex-sogra na época trocou uma ideia e disse: “_Tu escreves?” Eu disse: escrevo. Ela é uma pessoa que não estudou, não tem muita instrução, tem um pouco de dificuldade com a leitura, ela lê o básico. E ela: “_E você escreve o quê?” Eu pensei: A bicha é minha sogra e não sabe nem o que eu escrevo. Aí, eu olhei assim e disse: eu escrevo umas coisas. Ela: “_Eu queria saber e tal”. Eu pensei: eu vou fazer um fanzine inteiro de áudio, então eu gravei áudio por áudio, e coloquei disponível para ela. Para ela ouvir a história e saber o que eu escrevo. Eu não ia ler para ela todo dia, mas em algum momento ela ter o acesso, sabe? Democratizar essa leitura, e aí, eu fiz isso. Mas aí eu fiz isso, fiz os áudios, gravei e mandei. Quando eu mandei, ela mostrou para as mulheres todas lá na favela, sabe, os áudios, assim, do WhatsApp, ela saiu mostrando para todas: “_Olha o que minha nora escreve!”. No outro dia, tinha várias mulheres da favela, trocando ideia comigo no WhatsApp, dizendo: “_Bicha, escutei aquele negócio seu, eu me arrepiei”. A mulher, por exemplo, que vendia munguzá. Eu pensei: Meu Deus do céu, como eu sou hipócrita, eu falando de leitura, falando de alcançar lugares, eu não estava nem alcançando nem a tia do munguzá que estava passando ali, sabe? Porque eu não estava sabendo me comunicar, e aí, eu percebi, que livro não é só um papel, livros podem vir de outras maneiras. Hoje, eu escrevo para pertencer, para fazer com que o outro também pertença, para fazer com que aquelas mulheres tenham acesso à leitura também. E agora, eu quero abrir para que vocês possam fazer perguntas também. Mas, gostaria de dizer que estou feliz de estar aqui com vocês, é bom a gente sair do nosso lugarzinho, de ver

os mesmos rostos e trocar uma ideia e fortalecer os sonhos de vocês, acho importante, independente de qual seja, mas fortalecer um sonho é massa. Quando a gente está à beira de dar um passo lembrar da voz de alguém dizendo: “Vai, bicha, vai dar bom”. Obrigada por me receberem! (Ferraz, 2023)

Nesse momento os(as) estudantes aplaudiram calorosamente a escritora, e partiram para as perguntas, iniciando pela **estudante Brenna**:

Estudante Brenna: Você falou que lá em São Paulo se elas não tivessem tentado não teriam conseguido, e como é hoje?

Priscila: As meninas de São Paulo, inclusive, eu digo a elas que elas *hackearam* o sistema, sabe por quê? Porque hoje em dia eu não sei se vocês conseguem visualizar, mas tem assim, Lei de incentivo à cultura, vocês já viram?

Os estudantes disseram que não, não conhecem. Priscila continuou respondendo.

Priscila: _ hoje em dia tem uma Lei chamada Paulo Gustavo, vocês já viram?

Eles/as: _ não.

Resumindo a Lei Paulo Gustavo, durante 4 (quatro) anos de governo os recursos para a cultura ficaram congelados, porque todo país tem que ter recursos para a cultura. Por que tem que ter recursos para a cultura? Porque cultura é um direito humano, então aquele país tem que ter. Dentro desse período Paulo Gustavo, acho que vocês conhecem...

Ela, então, pergunta se os(as) estudantes conhecem Paulo Gustavo, ao que todos respondem que sim. Priscila retoma a sua fala.

O Paulo Gustavo nesse período morreu, que Deus o tenha em um bom lugar. Aí, fizeram uma lei com o nome dele para distribuir esses recursos que estão congelados. Todo mundo, qualquer pessoa, maior de 18 (dezoito) anos, inclusive quem está aqui, tem direito a acessar esse recurso. Quem é que sabe disso? De que forma é divulgada? Lá em São Paulo funcionava dessa maneira, mas a nível de prefeitura: existia uma grana, na prefeitura de São Paulo, destinada para a cultura e só as mesmas pessoas que tinham direito a esse dinheiro. E as meninas disse: “_ Oxe, o que está acontecendo aqui? Isso aqui é o quê?”. As meninas começaram a ver que isso era assim, desse jeito, que elas iam, mas eram barradas. Porque chegam aqui, quatro neguinhas aleatórias, dizendo que têm direito. A pessoa: “_ não, bora, vaza!” Então, elas arrumaram um advogado. Depois disso, quando elas eram barradas, o advogado entrava com o recurso e saía. Porque o dinheiro é concentrado, gente, em quem o governo tem interesse em dar. Se a gente não for, não lutar, e disser: “_ olha, mona, o meu dinheiro para o meu projeto que eu sei que de acordo com a lei eu tenho direito!” É isso que eu digo, se a gente não souber disso, que a gente é um sujeito de direitos, que a gente tem direitos a recursos... Vai bater na nossa porta, é? “_ Olha amada, o dinheiro para você fazer seu livro”. Inclusive, submeti um projeto, gente, para fazer um livro recentemente, se a Lei Paulo Gustavo me patrocinar eu vou mandar uns exemplares aqui para vocês. (Ferraz, 2023)

A próxima pergunta foi feita pela professora Rosana Patrícia.

Professora Rosana Patrícia Silva:_ Priscila, eu sempre converso com eles sobre interseccionalidade e sororidade, que é uma palavra muito bonita, que as mulheres deveriam estar unidas, deveriam, né? Mas, existem as camadas. Na situação da literatura, qual a situação que você acha mais difícil, porque você disse, eu escrevi, “mas minha sogra não sabia o que eu escrevia, não fazia ideia do que eu estava escrevendo. Quando eu escrevi que as mulheres receberam, elas pensaram: Que massa!” A parte da produção você precisa de inspiração, você sabe escrever, você é escritora. Mas, quando você pensa que vai chegar nas camadas sociais, o mais difícil é você conseguir um espaço ou imaginar um público para essa recepção?

Priscila: Eu acho que é o espaço, sabe, porque o público chega de acordo com o seu convite. A gente promoveu um sarau, lá no Ibura, que é uma favela considerada um dos espaços mais violentados do Recife, ela sofre o terceiro índice de violência, com arma de fogo, de todo Recife, é uma favela imensa. Então, o acesso à cultura não é uma coisa que chega lá com tanta facilidade, e nós promovemos um sarau, mas para promovermos esse sarau tínhamos que ter público para o patrocinador pagar, inclusive, o pessoal que ia recitar. E aí, nós pensamos: gente, tem que ter público, tem que ter comida. Como é que eu vou fazer um evento na favela, onde a turma sofre com precariedade, e eu não vou oferecer um cachorro-quente? De que maneira eu chamo o meu público? Se eu tenho um espaço, como a associação dos moradores, e eu posso lá colocar um palco, colocar cachorro-quente, refrigerante, sabe? Trazer um pula-pula, para os meninos se espojarem enquanto a mãe assiste outra coisa, sai dessa pressão de cuidar de criança. Se eu tenho um educador para cuidar do cabelo das pessoas, se eu tenho assistencialismo, eu consigo um público, mas nos falta esse espaço, nos falta o recurso para ter esse lugar. Eu digo, o público de onde eu venho, né? O público, inclusive, que eu digo que eu quero que me ouça. Depois de amanhã, eu vou estar no Mamam, Museu de Arte Moderna, e eu sei que o meu público vai ser totalmente diferente do meu público do Ibura, do meu público daqui, sabe? E sinceramente, gosto que me ouçam, mas não faço questão da opinião de nenhum. Porque ninguém me ajudou a me formar como pessoa.

Nesse momento a **estudante Brenna** fez uma intervenção:

Estudante Brenna:_ ninguém passou pelo que você passou.

Priscila:_ passou não, mulher. E falam muitas coisas das nossas vidas. Alguns não querem me colocar no lugar de escritora, porque não sou formada em letras, mas minha poesia faz as pessoas sentirem, então eu sou escritora, sim. (Aplausos). Assim como eu, existem outras pessoas que fazem movimentos dentro da favela, e não têm espaço. Eu tenho uma amiga que é dançarina, eu sempre digo a ela que ela deve ter dobradiças no corpo, sabe aquela pessoa que expressa qualquer coisa no corpo, pode ter uma lata batendo e ela consegue passar a expressão, uma performance com o corpo? E ela não é formada em dança, ela não entrou na faculdade, muitas pessoas perguntam para ela: “De onde você sabe dançar?” Ela responde de um jeito muito bonito: “Eu tenho axé no corpo”. Ela diz que tem uma coisa no corpo dela, que isso já nasceu com ela. E, inclusive, ela queria promover encontros, ensinar as pessoas a dançar. Ela pesquisa, ela estuda a importância do movimento pélvico, a importância de mover o quadril, mas as pessoas dizem que ela não é dançarina porque ela não se formou em dança. Mas, o que vejo é que algumas pessoas são formadas em dança, e não fazem um terço do que ela faz. A gente só precisa de espaço, do recurso, que a gente faz.

A **estudante Clarice** perguntou: Quais as foram as maiores dificuldades como escritora?

Priscila:_ Dinheiro, primeiramente, para fazer as pessoas conhecerem, como é que eu consigo colocar para frente, no meu bairro, com as pessoas que eu conheço e me reconhecendo enquanto escritora. Eu tinha muito disso: eu escrevo, mas, não sei escrever. Quando eu comecei a escrever, comecei a recitar, comecei no *slam*, mas eu já tinha muita coisa escrita. Eu tinha 15 (quinze) anos, estudava, e gostava muito de teatro. Mas, sabe aquela coisa que você assiste um filme, uma série malfeita, e no final você não queria que fosse assim, então eu disse: vou fazer o meu. Vou fazer uma história com um final melhor. Então, quando eu vi, escrevi uma história totalmente nada a ver com aquela que eu vi, mas é a minha. Aí, eu comecei a escrever. E comecei a caminhar nesse lugar, depois eu conheci a poesia, mas a minha maior dificuldade, enquanto escritora, não é inspiração, não é material para a escrita. Conceição Evaristo usa um termo chamado Escrevivência, que é escrever sobre o que vive, escrever sobre o que viu, o que ouviu. E existe uma outra coisa que vocês estão estudando, inclusive, chamada licença poética, vocês entendem?

Alguns(as) estudantes recordaram, outros(as), não. Priscila continuou...

Priscila:_ eu agora vou contar a história sobre um homem, Racionais MC's, alguém já ouviu falar? – os(as) estudantes responderam afirmativamente. A autora continuou:

Priscila:_ O homem na estrada, ele tem a licença poética para contar a história, que não é a dele, mas ele fez isso com maestria. Quando eu falo de mim, é escrevivência, é escrever de mim, esse não é um problema, não é uma questão. Acho que a grande questão enquanto escritora, principalmente foi me reconhecer, dizer que aquilo, aqueles papéis, aquelas coisas que eu tinha eram meus, e eu sou escritora, e essa validação do público, sabe? Infelizmente, nós vivemos em um mundo capitalista, só quando a gente ganha dinheiro com aquilo é que as pessoas começam a te considerar enquanto escritora, e dizem então que você é uma escritora.

A **Estudante Luciene** fez uma pergunta: já sofreu algum preconceito na sua área?

Priscila:_ Preconceito enquanto escritora ou modo geral?

Estudante Luciene:_ Como mulher.

Priscila:_ enquanto mulher negra, oxe, direto, um monte. Já aconteceu de estar fazendo uma exposição no Museu Murillo La Greca, é um museu que fica em um bairro nobre em Recife, chamado Parnamirim. Eu fui fazer uma exposição lá, e quando eu cheguei um homem simplesmente me pediu café. Ele: “Você pode buscar café pra mim?” Eu: Posso, se você souber onde tem, eu pego para nós dois. É um café, eu estou a fim também. E ele olhou para mim, e saiu. Eu só deixei ele passar a vergonha dele, eu que ia me apresentar daqui a pouco. E eu fui atrás do café, obvio. Depois, eu subi lá no palco e me apresentei. E esse homem ficou de uma cor, vocês não têm noção. Mas, acontece muito. Quando a gente vai se hospedar em alguns lugares, os financiadores não economizam nos hotéis, para a gente fazer uma linha, as pretas ricas. Então, já aconteceu em uma dessas hospedagens, eu estar hospedada há três dias, e uma pessoa me perguntar: “Você está hospedada aqui?” Eu: Estou, moço, olha aqui o cartão. Eu acho que eu lido com o racismo de uma maneira muito macro, eu sinto que algumas ideias são inconscientes, que algumas pessoas

têm essas ideias inconscientes, eu acredito nisso. Porque o racismo ele é estrutural, ele fundou o Brasil. Vocês sabiam que existiam uma lei para embranquecer o país? A lei da Eugenia. Sabiam?

A **Estudante Roberta** fez uma intervenção: Uma vez eu li uma matéria, na internet, que basicamente queriam fazer com que o Brasil se tornasse um país branco, e fazendo com que as pessoas brancas tivessem mais filhos.

A professora Rosana ressaltou: Isso, você traz um exemplo da eugenia, onde eles acreditavam “melhorar” a raça. Nós lemos em alguns livros que algumas pessoas negras ouviam: “Vê se você se casa com um branco para você limpar a raça”. Nós não sabemos nem o que significar “limpar” a raça. e o que eles queriam era que todas as pessoas fossem brancas no país, como se em nosso país fossem todos brancos em um só lugar. Lembrando que em nosso país já estavam os indígenas, tivemos uma invasão dos portugueses, tivemos pessoas que foram escravizadas e trazidas para cá. Temos um povo miscigenado. E uma história que nos lembra a todo momento disso.

O racismo aqui no Brasil é o que o Kabengele Munanga... é um antropólogo que eu gosto muito de ler, ele fala que é racismo a brasileira. Ele tem um livro muito bom que é “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”. Eu pensava assim: Que besteira de racismo, e racismo existe? Todo mundo aqui é misturado, no fim das contas todo mundo é negro, é índio com tudo, besteira, existe não. Com esse argumento você mata uma situação inteira que aconteceu. Poxa, sofri racismo. Que racismo, que nada! Tu, uma preta, bonita assim? Vai sofrer racismo? Sofreu não. (Ferraz, 2023)

A professora Rosana recordou outra frase que é usada também como alegação de que não há racismo em determinadas situações: _E até que ele não é tão pretinho não, com uma feição dessa.

Priscila citou um trecho do poema da atriz Elisa Lucinda:

Mas que negra linda
E olhos verde ainda

E continuou:

Ah, mas ela é negra do olho verde, ela é negra do cabelo cacheado, é mulata, é da cor do pecado, é cor de jambo.

Priscila:_ por favor, abre a boca e diz que o outro é negro.

A professora Rosana fez uma ressalva que algumas pessoas dizem: Ele ou ela é preto/negro, preta/negra, mas tem a alma branca, o que é ter a alma branca?

E a autora também indagou:

- O que seria ter a alma branca? Então, Priscila continuou:

Priscila:_ Eu tenho uma amiga, branca, acho que é uma das minhas melhores amigas, e quando nós éramos mais jovens ela me dizia: “_Mas, amiga eu tenho

medo de falar com alguém assim, de estar sendo racista, porque não é o meu lugar”. Eu respondi: Amiga, quem inventou o racismo? Ela: “_As pessoas brancas”. Eu: Então, vá lá e resolva, você tem, sim, uma participação nisso, inclusive, de resolver essa questão. Não de constranger o outro em uma situação de racismo, mas de chegar e dizer naquele dia tu falasse uma coisa absurda, tu foste racista. A mesma coisa, serve para os homens, quem inventou o machismo, minha gente? A própria autora respondeu: _foram vocês. E continuou:

Priscila: Então, corram agora, para tratar as mulheres melhor. E as mulheres melhor não são só as que vocês se relacionam não, trate a sua mãe bem. Como você está tratando as mulheres da sua família? Lave os pratos para sua mãe, que passou o dia inteiro trabalhando cansada, varra a casa, isso também é lutar contra o machismo.

Nesse momento alguns(mas) estudantes falaram algumas palavras de indignação. A **Estudante Roberta** fez uma intervenção:

Eu só queria ressaltar que a escravidão, ela ainda existe, alguns casos, mas ela ainda existe, inclusive, tem casos recentes, eu vi uma reportagem de uma mulher que foi escravizada por pessoas brancas e tomaram seus documentos, inclusive, pegavam o dinheiro que ela recebia e ficavam com ele. E não pagavam salário. Acho que essa senhora foi escravizada por uns 30 (trinta) anos, e na reportagem que fizeram com ela, ela ficou com medo de tocar na repórter, porque era uma mulher branca, para não sujar ela. Então, isso é uma coisa que acontece, são casos que a gente nem imagina. Nesse momento pode estar acontecendo com alguém.

Priscila frisou que:_ e outras formas de escravidão também, a escravidão orgânica, que a pessoa está ali forçada ao trabalho, mas quantas outras formas de escravidão também não existe? A escravidão da mente, você escravizar uma mente, é algo muito pesado, você fazer uma pessoa acreditar ser algo que ela não é, que ela não pode ser uma coisa.

A **Estudante Geórgia** fez uma intervenção: - Priscila, eu tenho um tio, que é branco, e o pai dele é negro. Ele tem um carro, mas não consegue colocar dentro de casa, então alugou uma garagem. Ao lado dessa garagem mora uma família de condições muito precárias, digamos assim, lá todos são negros. Ele, um dia chegou e falou uma coisa, eu fiquei olhando assim: “Ah, fulana é negra, mas é uma boa pessoa”.

Priscila retomou a palavra:

É isso, minha gente, porque está ligado a isso mesmo. O racismo está ligado a isso, a trazer toda a conotação de ruindade, tudo o que é ruim vem do preto.

Nesse momento a **Estudante Brenna** ressaltou:

Eu acho que cor não define ninguém, da mesma forma que corpo, não. As pessoas são únicas, cada um tem sua identidade, não podem julgar pela aparência da pessoa.

Priscila frisou: Essa questão de você julgar esteticamente é uma coisa que está ficando tão antigo já.

A **Estudante Mariana** fez uma colocação: Sobre o trabalho escravo, não é apenas quando a pessoa não recebe salário, também tem mulheres negras, como o filme que a senhora passou, professora Rosana, que se submetem a trabalhos que são praticamente escravos, por uma mixaria, para dar de comida para seus filhos, enfim ajudar sua família.

Priscila ressaltou:

que são condições subalternizadas de trabalho, que são sempre essas condições. O que foi que aconteceu, minha gente? Em 1988, quando Isabel Cristina assinou a abolição, por pressão, que ela não assinou porque ela era boa, ela só assinou porque já estava uma revolução muito grande no Brasil, os pretos estavam quebrando tudo. No Ceará já não entrava nem saia mais navio. Então, por pressão política, Isabel assinou a Lei Áurea. Então, o que que aconteceu com o povo? Deram trabalho para esse povo? Deram casa para os escravizados? Deram nada! E como nós fomos nos virar? Criamos as favelas, e foi todo mundo subindo para os morros, e a gente começou a trabalhar em serviços subalternizados. Os homens negros trabalhavam no início como motoristas, no início eram aqueles bondinhos, eles iam na frente, e as pessoas iam atrás sem ter muito contato. As mulheres começaram a vender coisas na feira. Tem um livro muito bom chamado Vadiagem o princípio do trabalho informal no Brasil, que fala, inclusive, como é constituído o sistema de trabalho no Brasil, as pessoas negras sempre em trabalhos mais subalternos, enquanto pessoas brancas estão em outros espaços. Tem uma pesquisa que saiu, nela diz que uma mulher negra precisa ter três vezes mais estudo que uma mulher branca para ocupar o mesmo cargo em uma empresa. (Ferraz,2023)

A professora Rosana Silva frisou:

também gostaria de citar o livro A integração do negro na sociedade de classes, de Florestan Fernandes, porque isso que Priscila está falando, eles simplesmente colocaram os negros em uma sociedade sem dar uma condição mínima de sobrevivência. E eles, os negros, se viram tendo que trabalhar de forma subalterna, recebendo quase nada pelos serviços prestados, dividindo espaço com os imigrantes, que, por sua vez, sabiam outros tipos de serviços, como também sabiam cobrar um valor justo por esses serviços, coisa que os negros não tinham noção, já que não estavam acostumados a fazer isso, a cobrar pelo serviço. E o livro que Priscila citou também nos remete à própria palavra vadiagem, os negros eram xingados de vadios, eles não podiam parar para descansar, até hoje as pessoas não podem parar para descansar, pois logo perguntam: Está vadiando é? E nós, às vezes, nos perguntamos, não tem nada para fazer? Eu estou vadiando. Então, a autora começou a falar como nós escolhemos ser para o outro, para que o outro nos veja. É como você escolhe ser para o outro, para que o outro te veja, para a sociedade, para as pessoas que vivem com você. (Silva, 2023)

A autora falou da felicidade de estar ali naquela tarde com os(as) estudantes, e para encerrar a palestra escolheu uma de suas poesias para recitar. Mas antes, tirou seus tênis, e disse:

é uma superstição, mas eu acredito em ancestralidade, sabe? Então, assim, quando eu estou com os pés no chão, eu sinto a energia do lugar, das pessoas.

Pode ser o evento que for, eu tiro os meus sapatos para estar com os pés no chão mesmo. O chão é importante para mim, a terra, esse elemento da natureza. Eu vou recitar em pé. Esse poema, inclusive, faz referência a um poema de João Cabral de Melo Neto, que é Morte e Vida Severina. Morte e Vida Severina foi uma das primeiras obras, de poesia, que eu li na minha vida, e eu fiquei encantada, eu lia e relia. Vocês conhecem? (Ferraz, 2023)

Alguns estudantes conheciam, outros, não.

nele, fala a história do homem, toda a trajetória, quando ele sai do sertão. Enfim, mas eu gosto da alusão da morte e vida, por conta exatamente disso, nós estamos no meio do percurso, a gente nasceu e está no meio do caminho. E enquanto isso? Enquanto a gente está no meio desse percurso, como a gente vai ser? Como a gente vai fazer? Na idade de vocês a gente se sente muito ansioso, o que vão pensar de mim? Então, Morte e vida Severina fala um pouco de mim, e por isso que eu gosto de recitar este poema, e, às vezes, eu fico meio nervosa. (Ferraz, 2023)

Então, a autora começou a recitar:

O meu nome é Priscila
 Não tenho outro de pia
 Como existem poucas rimas com o nome de Priscila
 Encerro por hora minha referência à Morte e vida Severina
 Morte e vida
 Morte e vida
 Escuto isso desde menina
 Bem mais morte do que vida na favela onde eu crescia
 Muita pedra no caminho, muita cola nas narinas
 Morte e vida
 Morte e vida
 E o que eu aprendia?
 Que a minha rebeldia ainda me destruiria
 E o que eu aprendia
 Que era pecado desejar a morte de amigos da família
 Mas, era o que eu queria
 Pois, enquanto eu me calava era meu corpo que ele invadia
 Morte e vida
 Morte e vida
 Mas que vida Severina?
 Eu era só uma menina entre a vida longa dos meus inimigos
 E a morte dos meus amigos
 Morte e vida
 Morte e vida
 Com a pele escura e a bunda dura
 Era uma vida nova agora, uma nova postura
 Era morte, era morte, morte, morte
 E corpo preto mutilado
 Era muita morte, muita morte
 E um racismo escancarado
 Três tentativas de suicídio, tudo frustrado
 Era morte, morte, muita morte
 E uma mulher agora, no universo
 Era muita morte, muita morte
 Enquanto eu cheirava, eu mendigava afetos

Amor era um dialeto, eu nunca tinha aprendido
 Morte ainda, mas teve vida
 Quando o resultado deu positivo
 Vida, vida, mas que vida, Severina
 Uma vida igual a minha
 Não, não, não, era uma vida na minha
 Era uma vida dentro da minha
 Mataram meu corpo quando eu fui menina
 Mataram minha mente um pouco mais crescida
 Mas, eu ainda fiquei viva
 Eu fiquei viva!
 Eu pari no matadouro Tricentenário de Olinda
 E eu ainda fiquei viva
 E é difícil defender só com palavras a vida
 Ainda mais quando ela é essa que se vê
 Severina
 Todo dia
 Morte e vida
 Todo dia
 Morte e vida
 Vida, vida, vida, vida
 E a minha não foi extinta
 Eu não entrei pra estatísticas. (Ferraz, 2023)

Depois de declamar seu poema, Priscila foi aplaudida de forma calorosa pelos(as) estudantes, que estavam emocionados(as) diante de suas palavras. Após a palestra, a estudante W. entregou uma lembrança para a autora em nome da turma, e agradeceu em nome de todos(as). A turma também ofereceu um lanche como forma de agradecimento. Priscila, após ouvir as palavras da estudante disse:

eu estou muito feliz de estar com vocês, e gostaria de agradecer de coração a receptividade, a escuta, a interação, é muito importante a troca. E, acima de tudo, gostaria de dizer a vocês para nós respeitarmos o outro, precisamos nos respeitar. Para a gente dar para o outro, precisamos dar para nós primeiro. Então, vocês que estão em um momento de escolha, escolham ser legais para a sociedade, vocês têm todo potencial para isso. (Ferraz, 2023)

E foi aplaudida novamente.

Figura 15- Visita da poeta Priscila Ferraz



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.8 AS ESCRIVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Aula 6- As Escrevivências de Conceição Evaristo

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante através de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: compreender a realidade apresentada na obra Ponciá Vicêncio, relacionando-a com os conceitos escravização e pobreza.

Introdução do tema: exibição do vídeo Ponciá Vicêncio, no qual Conceição Evaristo apresenta um pouco da sua obra.

Atividade: leitura da obra de Conceição Evaristo.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: após a leitura, os(as) estudantes serão divididos em equipes de seis participantes, para análise comparativa do livro com o vídeo.

Recurso Didático: livro impresso.

Tempo – 2 h/a.

Na aula seis da sequência didática, iniciamos recordando a palestra da autora Priscila Ferraz, os principais pontos que foram abordados na conversa com ela, e quais as percepções que os(as) estudantes tiveram a partir da experiência. Em seguida, apresentei o tema que iríamos trabalhar no dia, As escrevivência de Conceição Evaristo e o livro Ponciá Vicêncio.

Os(as) estudantes receberam o livro alguns dias antes para que pudessem iniciar a leitura. Em sala, perguntei se já conheciam a autora e já tinham lido a obra, e apenas 3 (três) estudantes dos que estavam presentes conheciam a autora Conceição Evaristo, mas nenhum dos(as) estudantes conhecia a obra. Em seguida, exibi o vídeo⁶: “Ponciá Vicêncio”, da Pallas Editora, em que a autora Conceição Evaristo explica um pouco sobre a produção de sua obra, como quais questões são abordadas e de que forma expostas. A autora também destaca como a literatura tem o poder de sensibilizar o leitor ou a leitora mais do que um texto histórico. Evaristo frisa que: “Ponciá Vicêncio através dos seus relatos ela sensibiliza, ela informa mais talvez do que um texto histórico, ela complementa a informação de um texto histórico porque ele lida com as emoções” (2020).

Em seguida, fiz a explicação sobre o termo *escrevivência*, utilizado por Conceição Evaristo em entrevista ao El País, em que a autora afirmou que:

É um termo que eu venho trabalhando desde 95 na minha própria dissertação de mestrado, eu faço um jogo com a palavra escrever, viver, escrever-se vendo e depois eu passo a usar esse termo *escrevivência*. *Escrevivência* a gente pode pensar é em uma escrita que é profundamente comprometida com a vida, que é profundamente comprometida com a vivência, mesmo em um processo de ficcionalização, eu vou ficcionalizar a partir de fatos, de situações reais que podem ser da minha vivência ou não, que podem ser, inclusive, da minha história particular, como podem ser da minha história coletiva. E sempre uma escrita marcada pela minha condição, pela minha vivência de mulher negra na sociedade brasileira” (Evaristo, 2017, n.p.).

Após a discussão teórica, continuei a explicação ressaltando que “*escrevivência*” é um termo que nasceu para contar as vivências e experiências da coletividade, o cotidiano de homens e mulheres negras, do povo brasileiro e africano, como também memórias da autora. Destaca-se que Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946, é de origem humilde, graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Ganhou o terceiro lugar no Prêmio Jabuti 2015, categoria Contos, e o Prêmio Faz Diferença 2016 de o O Globo, na categoria Prosa. É a sétima titular e primeira artista a tomar posse na Cátedra Olavo Setúbal de Arte, Cultura e Ciência, uma parceria entre o IEA e o Itaú Cultural. Esta etapa da aula durou 25 (vinte e cinco) minutos.

No segundo momento da aula, após a explicação teórica, os(as) estudantes iniciaram a leitura da obra. Esta etapa durou 45 (quarenta e minutos) minutos. Fiz as orientações para a

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=It-JG6HzD3M&t=264s>

atividade que seria apresentada em grupo, para a qual os(as) estudantes deveriam fazer uma análise sobre a obra e vídeo assistido a ser apresentada na próxima aula.

Considero, então, que as leituras foram realizadas de forma atenta e positiva. A participação dos(as) estudantes e posicionamentos nas discussões têm demonstrado o interesse pela leitura e pelo conteúdo, reforçando um posicionamento crítico e reflexivo diante de questões da literatura negro-brasileira, como também no processo de construção identitária. Agradei a participação de todos(as) e encerrei a aula.

3.9 QUEM EU SOU?

Aula 7- **Quem eu sou?**

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante, a partir de conhecimentos literários e sociológicos.

Objetivo: compreender a realidade apresentada na obra Ponciá Vicêncio, relacionando-a com os conceitos escravização e pobreza.

Introdução do tema: revisão dialogada sobre conceitos e exemplos da aula anterior.

Atividade(s): apresentação das análises que as equipes realizaram da obra relacionando-a com o vídeo. Cada equipe escolherá um participante para apresentar suas produções.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: apresentação das análises apresentadas em grupo.

Atividade 02

Objetivo: analisar como questões cotidianas constroem nossas identidades.

Introdução do tema: cada estudante receberá um questionário semiestruturado, manual, contendo perguntas abertas e fechadas. A professora fará a leitura de todas as questões e ficará à disposição para orientar em qualquer situação.

Atividade: questionário semiestruturado acerca de questões identitárias e étnico-raciais.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Recurso didático: questionário semiestruturado.

Tempo – 2 h/a.

Na aula sete da sequência didática, iniciamos conversando sobre o livro Ponciá Vicêncio, da autora Conceição Evaristo. Os(as) estudantes terminaram as análises e puderam destacar suas percepções sobre a obra. A **estudante Brenna** quis falar e disse: “- Eu gostei dos dois livros que li, mas esse aqui eu queria ler mais rápido, sei lá”.

Em seguida, formaram os grupos por cores que realizaram as análises e iniciaram uma breve leitura. Cada grupo elegeu um dos seus integrantes para realizar a leitura. O grupo rosa iniciou a leitura:

Em Ponciá Vicêncio a opressão feminina é evidentemente retratada, com destaque na luta das mulheres em uma sociedade patriarcal. A personagem “Ponciá” personifica essa resistência, tornando-se ícone de determinação e resistência. Além disso, explora as tensões e conflitos que surgem diante de interações mostrando várias camadas. Quando a criança tinha medo de passar por baixo do arco-íris, pois dizia a lenda que a menina que passasse pelo arco-íris viraria menino. Ponciá já não via isso como problema, só assim seus problemas seriam amenizados. Aborda também o fato de Ponciá ter um apego em tão pouco tempo ao seu avô, que chegou a imitar suas deficiências. O triste e tenso momento em que o coronelzinho exigiu que o pajem, o pai de Ponciá, abrisse a boca para que ele pudesse urinar dentro dela. Nesse livro, são abordados vários pontos importantes, pois falam o que acontecia na época.

Logo em seguida o grupo lilás iniciou sua leitura:

Na página 70 do livro, temos um trecho que cita: “Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. [...] Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Umas sobras de roupas e alimento para compensar um salário que não bastava. Um homem sisudo, cansado, mais do que ela talvez, e desesperançoso de outra forma da vida. No trecho citado, tornou-se marcante a situação dos negros terem esperanças voltadas ao sucesso, mas não o atingirem, visto que são estigmatizados desde o passado até a idade contemporânea, ou seja, a sociedade projeta visões preconceituosas sob os indivíduos, os marginalizados frente ao corpo social. Este fato ocorre, principalmente devido à banalização da opressão de pessoas negras à exemplo dos feitos do Brasil Colonial, nos quais os portugueses escravizaram africanos para serem mão de obra forçada na colônia. Este entrave é explicado por meio da teoria “Banalidade do Mal, da filósofa Hannah Arendt. Isto é, em sua obra, Arendt afirma que atos que diminuem outros indivíduos passaram a ser normalizados na sociedade. Dessa forma, o que ocorre com os cidadãos negros no território brasileiro, ainda que sejam injustiças, não são vistos como problemas.

Logo o grupo azul iniciou sua explanação:

Mesmo com toda dificuldade que havia, Ponciá conseguiu vencer e aprendeu a abecedário. Ela e seu pai ficaram juntos lendo as letras na cartilha, e enquanto o saber de seu pai em matéria de leitura ia se estacionando, o de Ponciá ia além. Logo começou a formar sílabas e, quando se viu já estava formando palavras completas. Porém, na página 79, é narrada uma crise existencial vivida por Ponciá, onde ela não sente mais vontade de ler:

Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma fogueira de tudo. De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler? No tempo em que vivia na roça pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou o mundo inteiro.

Percebemos que nesse trecho retratado a decepção que Ponciá teve após perceber que a maioria das injustiças cometidas no mundo.

A apresentação seguinte foi do último grupo, pois nesse dia tivemos uma pequena frequência na aula, uma vez que os(as) demais estudantes estavam participando de uma excursão de outra disciplina. O grupo verde apresentou a obra:

Um dos momentos mais importantes do livro, para nós, é quando Ponciá fala que na pele dela vive e existe a memória de uma linhagem inteira. A voz, o eco das vozes que vieram antes da mesma. Ela é Ponciá Vicêncio, uma mulher negra que carrega em si a orça ancestral. Ela não é apenas ela, ela é todas as que vieram antes e todas as que virão depois. A história dela é uma história de resistência, de amor e de luta. Ponciá é a voz que ecoa, a presença que faz sentir. E não há nada nem ninguém que possa apagar essa luz. Em que mesmo depois de enfrentar inúmeras adversidades ao longo de sua vida, encontra força e esperança em suas raízes e na busca por sua própria história.

Após as apresentações dos grupos cada estudante voltou para seu lugar e iniciamos o segundo momento da aula intitulado: Questões que constroem nossa identidade. Expliquei que iria entregar a cada um uma folha com 10 (dez) perguntas sobre questões de identidade étnico-racial (Apêndice - B); o questionário semiestruturado contém perguntas de múltipla escolha e questões abertas, onde o(a) estudante tem a opção de não responder, caso não queira. Para deixá-los(as) à vontade para responder às questões, coloquei uma *playlist* de artistas negros(as) e expliquei que todos que iriam tocar, como: MC Marcinho, Preta Gil, Criolo, Emicida, Seu Jorge, Racionais MCs, Ludmilla, Iza. Interessante que o **Estudante Eduardo** disse: “- Eu gosto de ouvir essas músicas, escuto com meu pai”.

Durante essa atividade, poucos estudantes tiveram alguma dúvida quanto às perguntas no questionário, mas quando sentiam alguma dificuldade não hesitavam em levantar a mão e tirar a dúvida.

Considero, então, que as leituras realizadas pelos grupos foram muito positivas e observo que os(as) estudantes demonstravam estar lendo de forma atenta, como também demonstraram que as análises, embora tenham sido feitas em poucas palavras, foram realizadas com o que marcou de cada leitura. A participação na entrevista semiestruturada foi muito positiva e importante, para compreendermos como os(as) estudantes percebem o processo de sua construção identitária na escola e como a literatura negro-brasileira os(as) auxiliaram nesse processo. Agradei a participação de todos(as) e encerrei a aula.

3.10 ESCOLA, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADE

Aula 8- Escola, Questões Étnico-Raciais e Identidade

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para construção identitária do(a) estudante de forma individual e coletiva, criando espaço de autoafirmação e autoestima para estudantes negros e negras, como também a valorização por parte de estudantes não-negros.

Objetivo: discutir questões étnico-raciais trabalhadas no espaço escolar que auxiliam na autoafirmação e autoestima de estudantes negros, como também na valorização e respeito por parte de estudantes não-negros.

Introdução do tema: a aula será iniciada com o 1 capítulo Pacto Narcísico, do livro O Pacto da branquitude, da autora Cida Bento (Anexo - 2), com o intuito de despertar a discussão sobre questões raciais e preconceito social. Após a leitura, foi realizada atividade com discussão sobre o tema Pacto da Branquitude. Em seguida, será exibido o vídeo da canção Bonecas Pretas⁷, da cantora Larissa Luz, para discussão sobre o tema representatividade. Logo após, será realizada com os(as) estudantes uma avaliação dos conteúdos e disciplinas que abordam questões étnico-raciais, valorizando a autoafirmação e autoestima de negros e negras, como também respeito e valorização da história por parte de pessoas não-negras.

Atividade: os(as) estudantes foram divididos em equipes por cores, a fim de discutir e relacionar quais conteúdos e disciplinas trabalhadas no espaço escolar reconhecem questões étnico-raciais que possibilitam sua autoafirmação e autoestima.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: Ao final, cada equipe apresentará sua produção.

Recurso Didático: Aparelho de som, folhas de papel, papel guache.

Tempo – 2 h/a.

Na aula oito da sequência didática, os(as) estudantes receberam, via WhatsApp, o texto do capítulo 01 Pacto Narcísico, do livro O Pacto da Branquitude, da autora Cida Bento. No capítulo, a autora conta um pouco de sua experiência de trabalho com instituições de empresas que ela detalha como organizações governamentais, organizações de trabalhadores, federações de empregadores, organizações partidárias de centro esquerda e direita e o que essas instituições

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk>

têm em comum, quando se trata do assunto gênero e raça. Bento (2022) assevera que o discurso das organizações e empresas não condiz com a realidade das instituições. Segundo ela:

as organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consomem seus produtos. **Muitos dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta.** Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? (Bento, 2022, p. 17) (Grifos Nossos).

Diante das palavras da autora, podemos perceber que as empresas e instituições sempre falam em diversidade e equidade, mas nunca colocando-as em prática, mesmo que façam parte dos objetivos e valores de seu código de conduta.

A autora Cida Bento destaca o título do capítulo, Pacto da Branquitude, como o que ela chama de autopreservação. Para a autora, o “diferente” ameaça o “normal”, seria uma forma de os brancos se manterem no poder. Dessa forma, Bento destaca que as desigualdades se justificavam a partir da ideia do mérito, ou seja, as pessoas brancas estão ali nos lugares por serem mais qualificadas, por ter estudado mais, e por isso não têm tantos homens e mulheres negras nesses lugares. “A meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc.” (Bento, 2022, p. 21).

É importante destacar que a autora traz a racionalidade do sistema meritocrático, uma vez que as histórias de cada indivíduo são diferentes. Bento salienta os acessos aos quais cada pessoa deveria ter em nossa sociedade, como internet nos ambientes familiares, escolares, sistema de saúde, saneamento básico nos locais de moradia, qualidades de escolas frequentadas. Dessa forma, podemos evidenciar as diversas realidades encontradas nas salas de aulas das escolas públicas de nosso país, como também da nossa escola, onde estudantes com suas múltiplas realidades têm acesso a diferentes tipos de lugares em nossa sociedade entre estudos e lazer, ao passo que, também, muitos(as) estudantes têm dupla jornada entre estudos e trabalho para ajudar na renda familiar.

Assim, após uma breve leitura realizada em sala iniciamos o debate, com o **Estudante Dimas** dizendo:

essa questão da desvalorização dos negros no mercado de trabalho levanta uma pauta que as mulheres negras trabalham por mais horas que as brancas, porém elas recebem menos, existe essa cultura de divisão aí no mercado. A gente poderia associar com o tema que caiu no Enem, associação por quê?

Falar sobre o colonialismo, que ainda persiste e existe, então acaba que eles criam esse preconceito que ainda é pauta. E que as pessoas brancas fazem de tudo para sempre estar à frente e apagar as raízes negras, mas como existem

peessoas fortes, mulheres que lutam elas mostram suas vozes através de obras, e assim vai tentando “apagar” esse preconceito na sociedade. (Estudante Dimas 2023)

Aproveitamos o momento para enfatizar que esse ano tivemos questões na prova do Enem com o livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, como também com o livro Ponciá Vicêncio, obras que trabalhamos na disciplina eletiva.

Em seguida, a **Estudante Roberta** destacou um dos pontos que foi lido no capítulo Pacto Narcísico sobre diversidade e equidade e comentou:

[...] Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas?

É basicamente o que a senhora vem dizendo nas aulas, onde acontece essa discriminação racial, se a gente for olhar o mercado de trabalho a gente tem mais pessoas brancas do que negras, dependendo do tipo desse trabalho.

Diante do exemplo dado pela estudante sobre pessoas negras ou brancas, dependendo do tipo de trabalho, indaguei os(as) estudantes sobre quantos(as) professores(as) negros(as) (eles) tiveram até hoje.

Eles(as) começaram a recordar os(as) profissionais que temos em nossa escolar, que não são muitos. Uma estudante recordou que em sua escola antiga não tinha nenhum professor negro. Também destaquei que em nosso país tivemos um presidente negro, Nilo Peçanha, e que foi o único presidente negro, até hoje. A **Estudante Marília** destacou: “E nós nunca ouvimos falar, é como se não existisse na história”.

A **Estudante Mariana** frisou: “Também acontece com algumas mulheres, homens artistas que a indústria tenta em fotos usar Photoshop para clarear a pele desses artistas”.

Neste momento aproveitei para indicar o livro da autora brasileira Nilma Lino Gomes, Sem Perder a Raiz - Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. O livro é fruto da sua pesquisa de doutorado e fala do dilema vivido por homens e mulheres, como a própria autora destaca, especialmente mulheres, em salões de beleza de Belo Horizonte-MG.

Em seguida o **Estudante Dimas** destacou uma frase do filme “Todo Mundo em Pânico”, ele disse:

essa frase pode definir a sociedade: - Cinquenta negros foram mortos, mas as pessoas só querem saber da branquela que caiu no poço, que é contando a história do salvador do chamado. E com isso quer dizer o que, que a sociedade se preocupa mais com aquela pessoa branca que morreu, do que com várias pessoas negras que são mortas, isso pode falar do que aconteceu com George Floyd, nos Estados Unidos, que foi morto por ser negro, do menino aqui no Brasil que levou tiros por ser negro, uma criança. Então, a sociedade só está

preocupada com a branquitude. Esse país tem que lutar, mas isso ainda vai persistir.

Diante do que o estudante enfatizou eu destaquei que, se os(as) estudantes continuassem a ver questões de discriminação e/ou preconceito e não tivessem nenhum tipo de posicionamento diante daquilo, nada mudaria, pois não basta dizer apenas que não é racista se não tivermos atitudes antirracistas e lutarmos cotidianamente com posições diante da nossa sociedade.

A **Estudante Josélia** corroborou: “Se você vê e não debater com aquilo, é como se você estivesse contribuindo.”

Após as contribuições das discussões, apresentei aos(as) estudantes o vídeo da cantora e compositora Larissa Luz, Bonecas Pretas, que fala sobre a representatividade que as crianças precisam ter, o direito questionável, uma vez que precisamos indagar: quantos brinquedos encontramos no mercado que as crianças negras podem se identificar por sua cor?

Em seu refrão, a Larissa diz: “Procuram-se bonecas pretas, procuram-se bonecas pretas, procuram-se bonecas pretas, procura-se, procura-se representação”. A indústria de brinquedos vem modificando ao longo do tempo, mas homens e mulheres negras cresceram sem ver sua representatividade na infância. Oliveira e Amorim (2020) em seu artigo “Bonecas negras na formação de identidades positivas das crianças na educação infantil”, apresentam uma discussão étnico-racial representando nos brinquedos oferecidos na educação infantil. Oliveira afirma que:

Busquei investigar como os brinquedos, bem como os livros infantis com personagens negros/negras podem contribuir para uma representação social positiva nos aspectos identitários das crianças. Reconheço que o racismo estrutural presente na sociedade brasileira também reflete nos modos de cuidar e educar. E por que propor metodologia com as bonecas negras? essa proposta pedagógica auxilia nos processos formativos na educação das crianças pequenas, uma vez que as crianças no contato com as bonecas negras elas desenvolvem atitudes de respeito, valores, expressão e sentimentos. Além de apresentar tanto para as crianças negras e não negras que somos constituídos a partir das semelhanças e diferenças (Oliveira, 2020, p. 3).

Para tanto, é primordial proporcionar momentos em que crianças e jovens construam suas representações, como também questões de diferenças para que possam criar valores de respeito diante das semelhanças e diferenças de convívio. Quando pensei no vídeo Bonecas Pretas para a aula da sequência didática, o objetivo foi: analisar como os(as) estudantes compreendem a representatividade negra, uma vez que a música fala “[...] por identificação transformadora, procuram-se bonecas pretas ... , procura-se representação”.

Então, iniciamos o debate e a **Estudante Marília** disse: “Eu gostaria de falar, um exemplo meu, é que eu nasci em 2006, aí minha mãe quando estava grávida de mim ela foi em uma loja de brinquedos e ela comprou uma bebê, que até hoje eu tenha ela, uma bebê negra, era uma coisa rara de se encontrar, em 2006 isso”.

A **Estudante Roberta** ressaltou:

Também tem uma coisa que acontece recentemente, em novelas, o fato de as protagonistas serem mulheres negras. Eu lembro agora de duas novelas. Inclusive, dessa agora que está passando a protagonista ela é bem odiada pelo público, sendo que ela é uma mulher boa, e é uma mulher forte que batalha para criar o filho dela. Só que esse tipo de coisa só acontece de odiar a protagonista quando é uma mulher negra. Assim como houve na novela passada.

Ressaltei o que a estudante falou, pois há relatos de protagonistas negras sobre suas atuações, que muitas vezes são vistas como pessoas más ou traidoras.

A **Estudante Marília** destacou:

Às vezes nós temos até pessoas “sem sal” que ficam com o personagem, temos um caso muito recente, que é o exemplo de Jade Picon, ela fez uma participação no BBB, ela nunca atuou na vida e foi posta como protagonista de uma novela das 9 (nove), e a gente tem um cenário brilhante de atores e atrizes negras que protagonizaram papéis brilhantes nas mídias e não foram colocadas nesse papel de prestígio. Enquanto Jade Picon fez algumas brincadeiras com o pai no Youtube, ganhou o Brasil, e está lá como protagonista.

A **Estudante Roberta** salientou que: “Nessa mesma novela a Jade fez, sem ter experiência de atuação, tinha uma protagonista negra que foi odiada pelo público, e ela tem uma carreira de muitos anos”.

Diante do que foi exposto pelas estudantes, indaguei o que eles(as) compreendiam como representatividade, pois a Larissa Luz deixa claro em sua música a busca dessa representatividade. O **Estudante Dimas** destacou: “Vai refletir assim em várias coisas, principalmente nas músicas como o *funk*, porque existe um grande preconceito na cultura do *funk* porque ele veio de origens consideradas origens baixas. E existe esse grande preconceito, principalmente fora”.

Eu indaguei: - Você diz fora, onde?

O **Estudante Dimas**: “Fora do Brasil”.

A **Estudante Marília**. ressaltou:

Aqui no Brasil também tem, mas eles vão criando preconceito com várias coisas, mas também vão criando estilos novos para algumas coisas e usam o *funk* para isso. Então, tem muitas coisas, né? Inclusive, tem gente que acha que o *funk* é só coisa de pobre, coisa ruim, não é cultura.

Outra estudante quis contribuir com sua fala, a **Estudante Mariana** frisou que:

Acho que representatividade seria um tipo de identificação porque por muitos anos nunca houve protagonistas, filmes, novelas, negros, sabe?
Raramente eu via um protagonista de novela negro, acho que a primeira vez foi na novela “Vai na Fé”, foi com a Sheron Menezes. Então, sempre tem pouca representatividade negra é como se eles sempre fossem excluídos da sociedade. Hoje em dia, obviamente tem mais, mas ainda é muito pouca.

Os(as) estudantes seguiam muito empolgados(as) com as discussões sobre representatividade, e a **Estudante Roberta** destacou: “Um exemplo das escolas, se a gente for olhar a quantidade de pessoas negras que temos é muito pequena”.

Aproveitei a fala da estudante para destacar que o número de pessoas negras e pardas em nosso país é maior que o número de pessoas brancas. Dessa forma, o que a estudante observa é a falta dessas pessoas ocupando os lugares, nesse contexto percebemos que, muitas vezes, pessoas brancas não se veem, e/ou não permitem que as pessoas negras ocupem lugares de destaque em nossa sociedade.

Corroborando com o que estávamos falando, o **Estudante Eduardo** afirmou: “Eu acho que a representatividade está buscando no grupo o que necessita, que não vê o protagonismo, e por causa do preconceito não se tem representatividade, mas é necessário representatividade para se combater o preconceito”.

A **Estudante Roberta** ressaltou: “É verdade, o primeiro desenho de super-herói negro foi Super Choque e ele não durou muito tempo na verdade”.

Após as falas dos(as) estudantes, fiz os comentários sobre a representatividade:

gostaria de lembrar a vocês do que Priscila Ferraz falou: “as pessoas, às vezes não querem se reconhecer, mas se reconhecer é um processo. Se conhecer ou reconhecer negro ou negra é um processo, e esse processo precisa ser respeitado”. Mas gostaria de frisar uma coisa: Priscila, na conversa que teve com vocês ela disse: ‘as pessoas quando se olham, elas sabem quem elas são, elas só precisam de um tempo para se identificar. Porque nós estamos falando de identidade’. (Silva, 2023)

O segundo momento da aula foi a divisão da turma em grupos, divididos por cores, e expliquei como seria a atividade. Os(as) estudantes receberam uma folha de papel ofício, e os grupos iriam listar quais disciplinas permitem trabalhar conteúdos de questões étnico-raciais. Após o momento de discussão, aconteceu a socialização da atividade. Cada equipe elegeu um participante para fazer a leitura do texto produzido. O primeiro grupo, cor azul, após escolher o orador da equipe, iniciou a leitura, elencando as seguintes disciplinas e como elas podem trabalhar questões étnico-raciais: Português – literatura, Filosofia – filósofos, Sociologia – movimentos sociais, História – Trazendo história e conteúdos sobre raça, Arte – movimentos

de expressões, artistas e obras, Geografia – comunidades indígenas ou afros, Projeto de vida – autorreconhecimento, Eletiva – mulheres negras na literatura e estudo da identidade, Trilha/Eletiva – direitos humanos, Estudo de gênero – pautas sociais, incluindo mês da convivência negra.

O grupo dois, cor rosa, destacou também as disciplinas e os conteúdos que podem trabalhar questões étnico-raciais, Sociologia – Cultura, História – seus antepassados, Geografia – espaço dos negros na sociedade, Projeto de vida – projetos voltados para a história/cultura. O grupo 3 (três), cor lilás, também frisou disciplinas e conteúdos elencando: Sociologia – desigualdade social, raça, etnia e cultura, História – “descoberta do Brasil”, tráfico negreiro, Português – literatura negra, Arte – manifestações artísticas e culturais.

O grupo quatro, cor preto, relatou que compreende as disciplinas e os seguintes conteúdos: Sociologia – ética e inclusão, Projeto de Vida – diferentes raças, Estudo Orientado – projeto de conscientização negra, História – histórias de feitos por pessoas negras, Arte – capoeira, artesanato e pintura organizados por povos negros, Eletiva – mulheres negras na literatura e estudo da identidade, Português – literatura. O grupo cinco, cor vermelho, destacou disciplinas e conteúdos que permitem trabalhar questões étnico-raciais Linguagens: questões com textos para debate e interpretações, Educação física – inclusão, História – assuntos que trazem a história dos povos negros e Sociologia – movimentos sociais.

Já o grupo seis, cor verde, salientou também a disciplina de Sociologia – com seus relatos sociais trazendo a realidade para os(as) estudantes do âmbito escolar, História – apresenta o passado do povo negro e os conhecimentos trazidos de sua cultura, Português – literatura negra, ocupando seus lugares na sociedade. Eletiva I – Mulheres negras na literatura e estudo da identidade nos traz obras de autores negros, consciência negra, encontros com mulheres negras que possuem um grande gatilho social e grandes exemplos da realidade e de como é realmente lá fora para as “pessoas de cor”, Educação física – pois tanto nos assuntos quanto na prática nós nos identificamos, pois, a prática do preconceito não é uma prática legal e seu principal intuito é remover o racismo de todos os esportes.

Podemos observar que todas os grupos citaram a disciplina de Sociologia, seguida da disciplina de História, Português, Projeto de Vida, como também a nossa Eletiva Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade, entre outras disciplinas. Dessa forma, podemos perceber a importância que a nossa disciplina eletiva teve para os(as) estudantes, não apenas no período que desenvolvemos o projeto, mas como disciplina que fomenta conhecimentos sociológicos para formação de um(a) estudante crítico(a), reflexivo(a) e questionador(a) em uma sociedade que está em constante transformação.

Destaquei por último que de todas as falas nós poderíamos observar que o objetivo da discussão sociológica era discutir e relacionar quais conteúdos e disciplinas possibilitam trabalhar questões no espaço escolar que reconhecem questões étnico-raciais que possibilitam sua autoafirmação e autoestima. Ressaltei, também, as semelhanças apontadas pelos grupos nas disciplinas e conteúdos que podem trabalhar as questões étnico-raciais.

Por fim, considerei que as leituras realizadas foram muito positivas, como também as discussões realizadas em sala, os(as) estudantes demonstram estar lendo sempre de forma atenta, como também demonstram estar atentos(as) na hora da exibição do vídeo. Quando são solicitados(as) a participar a partir dos questionamentos, têm participado cada vez mais, de forma crítica e reflexiva, com contribuições pertinentes ao tema, de forma individual e coletiva. Agradei a participação de todos(as) e encerrei mais uma aula.

3.11 RAÇA E IDENTIDADE

Aula 9- Raça e Identidade

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para a construção identitária do(a) estudante de forma individual e coletiva, criando espaço de autoafirmação e autoestima para estudantes negros e negras, como também a valorização e o respeito por parte de estudantes não-negros.

Objetivo: compreender questões étnico-raciais em nossa construção identitária.

Introdução do tema: a aula será iniciada com a canção “Negro Drama”, Racionais MC’s⁸, com o intuito de despertar a discussão sobre questões raciais e preconceito social. Após a discussão, será realizada atividade, em grupo, de discussão e análise da canção, destacando trechos da música. Em seguida, serão lidas as respostas.

Atividade(s): os(as) estudantes serão divididos em equipes de seis, com as seguintes cores adotadas: vermelha, amarela, preta, marrom, verde e rosa. Em seguida, os(as) estudantes serão divididos (as) por grupos de produção, nos quais serão observados: podcast, poesias, desenhos ou avatares, músicas, *Slam*, varais identitários e narrativas. O objetivo da produção é descrever como cada estudante compreende sua construção identitária.

Produto: ao final da intervenção, os estudantes apresentarão uma culminância de atividades, realizada de forma individual, apresentadas na biblioteca e no pátio da escola.

Avaliação: ao final, cada estudante apresentará sua produção.

⁸ Negro Drama. Música de Racionais MC’s. Álbum: Nada como um dia após o outro, v. 1 & 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>

Recurso didático: laboratório de informática, laboratório de línguas, biblioteca, folhas de ofício, hidrocor, lápis, réguas, aparelho celular, corda, fotografias.

Tempo – 2 h/a.

A aula nove da sequência didática associou conceitos de interpretação textual e conceitos sociológicos. Para introdução da aula, os(as) estudantes receberam a letra da música “Negro Drama”, Racionais MCs, expliquei que iríamos ouvir a música e em seguida eles, em grupo, realizariam uma atividade de interpretação com um dos parágrafos que escolhessem, descrevendo o que compreendem do parágrafo.

Iniciamos a atividade com a música (Anexo - 3), e após ouvirem a canção e realizarem as marcações nas folhas recebidas, formaram os grupos por cores. Nos grupos, os(as) estudantes iniciaram as discussões sobre que parágrafo apresentado. passei em cada grupo orientando a atividade e tirando possíveis dúvidas, como também falando da importância de otimizar o tempo e manter as discussões com relação ao tema.

Em seguida, os grupos começaram as apresentações, e cada grupo escolheu um representante para realizar a leitura. O grupo um, cor vermelha, destacou o trecho:

O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos os que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer

Destacaram que o dinheiro pode nos proporcionar muitas coisas, mas nunca deixaremos e esqueceremos quem realmente somos e o que vivemos. A nossa alma guarda tudo aquilo que tentamos esquecer. O grupo dois, cor lilás, frisou o trecho:

Aí, cê sai do gueto
Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo tá d olho ‘ni você, morô?
Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama

Salientaram que esse trecho retrata o preconceito sofrido pelas pessoas, mesmo depois de saírem das comunidades/favelas, preconceito sofrido, principalmente, por pessoas negras, cuja sociedade prefere julgar a aparência do próximo sem ao menos conhecê-lo.

O grupo três, cor preto, iniciou a leitura do trecho escolhido:

Recebi o mérito a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
 Histórias, registros e escritos
 Não é conto nem fábula, lenda ou mito.

E ressaltaram que esse trecho buscou evidenciar o golpe que sofremos com o projeto colonizador e trazer à tona as raízes desse processo que agride classes mais baixas, composto majoritariamente por negros, que enfrentam diariamente o reflexo de uma sociedade racista. O grupo 4 (quatro), cor rosa, enfatizou o trecho:

O drama da cadeia e favela
 Túmulo, sangue, choros e velas
 Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às horas e covardias.

Esse trecho da música explica sobre a realidade que os negros passam na sociedade, que, em função de sua cor, são vistos como bandidos, podendo, assim, morrer injustiçados. O grupo cinco, cor azul, destacou o trecho:

Negro drama
 Eu sei quem trama e quem tá comigo
 O trauma que eu carrego
 Pra não ser mais um preto fodido.

Na leitura, o grupo expôs que percebemos críticas a desigualdade, violência e discriminação enfrentadas pelos negros na sociedade. É um manifesto poderoso que busca dar voz e visibilidade às experiências e lutas dos negros no país, destaca a importância da luta contra o racismo e busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

O grupo seis, cor verde, destacou o trecho da música para análise:

Negro drama
 Cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura.

Ressalta-se que a frase relaciona a identidade e a autoaceitação. O cabelo crespo e a pele escura representam características físicas associadas à negritude. “A procura da cura” especifica a jornada de superar desafios que ocorrem na vida e encontrar a cura emocional e/ou social. Esta etapa da atividade durou 35 (trinta e cinco) minutos.

Em seguida, iniciei as orientações para as apresentações da culminância da sequência didática. Como os grupos já se encontravam divididos, apresentei todas as propostas de produção que os grupos poderiam escolher para começar a desenvolver e expliquei cada uma, ressaltando também que as produções seriam fruto de um trabalho longo, construído ao longo do semestre, e que embora os(as) estudantes estivessem em grupo cada um(a) desenvolveria o seu.

Por tanto, teríamos 8 (oito) tipos de produções que poderiam ser desenvolvidas nos grupos, a saber: *podcast*. Cada estudante que escolheu essa produção iria contar como vê sua identidade étnico-racial e se descrever. Poesia ou *Slam*: cada estudante que escolhesse essa produção iria desenvolver uma poesia contando um pouco de si, como também descrevendo sua visão étnico-racial sobre si, pois o intuito do trabalho é a percepção que o/a estudante desenvolveu sobre si na autovalorização e autoaceitação de si mesmo e respeito sobre o outro.

Os(as) estudantes que escolhessem *Slam* teriam o tempo para recitar sua poesia, com tempo de até 3 (três) minutos, como previsto nas batalhas do *Slam*. Desenho ou avatar: os(as) estudantes que escolheram essa produção iriam escolher uma das produções mostrando como se veem e explicando oralmente a produção e a visão que têm de si mesmo. Música: os(as) estudantes que escolheram essa produção poderiam fazer uma paródia de uma canção preferida ou uma canção de sua escolha, mas que abordassem questões étnico-raciais, para que o(a) estudante explicasse como se vê em nossa sociedade. Varal identitário: os(as) estudantes que escolheram essa produção iriam montar um varal com fotos que compreendem representar sua construção identitária, trazendo lembranças de seus processos de significados, eles/elas iriam explicar oral cada foto e o porquê da escolha. Narrativas, os(as) estudantes que escolheram essa produção iriam escrever uma pequena narrativa contando um pouco de si, abordando também como vê sua identidade étnico-racial em nossa sociedade.

Após as explicações, os(as) estudantes iniciaram as perguntas para tirar as dúvidas, e decidiram quais grupos iriam ficar com cada atividade, dessa forma decidiram da seguinte maneira: grupo preto - narrativa, grupo verde – música, grupo azul – varal identitário, grupo rosa – poesia ou *Slam*, grupo lilás – podcast, grupo vermelho – avatar ou desenho.

Em seguida, os(as) estudantes iniciaram as conversas para as produções. Continuei as orientações nos grupos, todas as produções refletem as discussões e leituras que foram realizadas em sala. Essa etapa da aula levou 40 (quarenta) minutos.

Por fim, considere que as apresentações foram muito positivas, como também as discussões realizadas em sala. Os(as) estudantes demonstram estar empolgados(as) para as apresentações da culminância. Agradei a participação de todos(as) e encerrei mais uma aula.

3.12 MINHA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Aula 10- Minha Construção Identitária

Justificativa: o tema justifica-se pela importância de refletirmos como o espaço escolar contribui para construção identitária do estudante de forma individual e coletiva, criando espaço de autoafirmação e autoestima para estudantes negros e negras, como também a valorização por parte de estudantes não-negros.

Objetivo: expor as produções por meio das apresentações.

Introdução do tema:

Atividade(s): os(as) estudantes apresentarão suas produções na biblioteca da escola, nos quais três grupos utilizarão a parte de baixo da biblioteca (narrativas, poesias e podcast), e os demais grupos (desenhos ou avatares, músicas, *Slam* e varais identitários) ficarão no mezanino. Após as apresentações, os convidados poderão interagir com perguntas e contribuições.

Produto(s): apresentação de podcast, poesias, músicas, *Slam*, desenhos, avatares, varais identitários e narrativas.

Avaliação: apresentação individual.

Recurso didático: biblioteca, som, folhas de ofício, canetas hidrográficas, lápis, régua, aparelho celular, corda, fotografias.

Tempo – 2 h/a.

A aula dez da sequência didática apresenta as produções realizadas pelos(as) estudantes que participaram da disciplina eletiva. É importante frisar que ao longo dos encontros precisei adequar algumas coisas e fazer mudanças, pois a escola é um espaço vivo e dinâmico, e requer adaptações. As produções apresentadas são resultado de um longo trabalho, desenvolvido durante o semestre, e abordam a compreensão e percepção dos(as) estudantes acerca dos conteúdos e das discussões realizadas.

Todas as produções apresentam as múltiplas reflexões das discussões realizadas sobre a literatura negro-brasileira, apresentadas pelas autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição

Evaristo, além de como os(as) estudantes compreenderam as questões sociológicas que estão presentes em cada obra literária e como eles/elas compreendem sua construção identitária étnico-racial. A seguir, passo a apresentar as produções finais dos grupos, e, embora os(as) estudantes tenham formado grupos, cada estudante ficou responsável por uma produção. Compreendo que o objetivo do trabalho foi alcançado, pois, além das leituras e discussões que tivemos em sala, os trabalhos que foram desenvolvidos anteriormente estimularam a imaginação sociológica dos(as) estudantes, como também o senso crítico e reflexivo diante das questões que demarcam desigualdade e distribuição de poder em nossa sociedade. Os(as) estudantes utilizaram habilidades artísticas e tecnologia para desenvolver as produções.

A culminância da disciplina aconteceu na biblioteca da escola, usamos os dois espaços do ambiente, que foi decorado e dividido para receber os(as) estudantes, como também nossos(as) convidados(as), os(as) estudantes dos 1º anos. No mezanino da biblioteca ficaram os grupos das cores preto, rosa e verde. Na parte de baixo ficaram os grupos das cores vermelho, lilás e azul. Ao iniciar as apresentações, três estudantes recepcionavam os(as) convidados(as) apresentando um pouco da disciplina estudada, assim como os livros que foram lidos: Quarto de despejo: diário de uma favelada e Ponciá Vicêncio, bem como as autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

O grupo verde iniciou as apresentações, e com as apresentações das músicas, os estudantes do grupo criaram paródias que foram elaboradas a partir de canções com as quais eles gostam e se identificam. Os estudantes escolheram músicas dos Racionais MC's, cada um escolheu sua canção favorita para produção, acrescentando sua história e sua identidade étnico-racial.

O Estudante Pedro. produziu:

A vida é desafio pro garoto que sonha
Na mente, a força, na alma, a trilha que entona
Orgulho na identidade e na pele que brilha
A jornada da vida, em um verso que tranquiliza

Caminhando nas ruas, sonhos a tecer
A cor da pele, só um traço do que há para ser
No olhar a determinação, na mente a visão

Escola é a passagem, conhecimento a crescer
Na essência do ser, a identidade a florescer
Nada é impedimento, no coração a canção
A jornada é desafio, mas o sorriso é lição
(**Estudante Pedro.** novembro, 2023)

O Estudante Eduardo, que também é fã dos Racionais criou a paródia:

Na quebrada onde o gramado é o palco
 Vida loka no futebol é um trago amargo
 Bola rolando, mas a cor da pele pesa, gol
 É vitória, mas a luta é na mesa.

Na área, o preconceito tenta marcar
 Mas a ginga da resistência faz driblar.
 Somos todos craques desse jogo real,
 Gol contra o racismo, no campo social.

Pardo não só cor, é identidade, cultura vibrante, de uma vasta diversidade.
 Na dança, na comida, na ginga do andar,
 O pardo é a expressão que o Brasil brilhar.
 (Estudante Eduardo. novembro, 2023)

Cada estudante elaborou uma paródia na qual se percebem as questões étnico-raciais, como também a luta cotidiana por mudanças em uma sociedade que ainda carrega muitas diferenças sociais e culturais entre negros e brancos. O **Estudante Túlio** apresentou em sua produção:

Na trilha da vida, o desafio é real
 Cores diversas, um arco-íris racial
 Respeito é a chave, na dança da união
 Celebração na diversidade, é a nossa missão

Na terra das mudanças, onde o sol abraça
 A diversidade de tons, a cor parda dança sua própria melodia
 Entre o marrom e o dourado, ela tece histórias de mistério e calor.

Não importa a cor da pele somos um só,
 Juntos, superamos cada tropeço, cada nó.
 A vida é um desafio, mas juntos enfrentaremos,
 Na sintonia da igualdade, todos nós brilharemos.
 (Estudante Túlio novembro, 2023)

O **Estudante Roderick**, no início da sua produção, queria fazer um Slam, mas como nenhum dos seus colegas quis realizar a “batalha de poesias”, ele produziu uma música autoral.

De onde eu venho a caixa postal do jovem é o caixão
 Ninguém te leva a sério na cidade de concreto
 Onde qualquer coisa te torna réu
 E o nosso valor se compara a papel

Cidades que contra o céu
 No país laico, meu Laroyê é do capeta
 Meus orixás querem chamar de santo
 Enquanto o povo está em pranto
 Com tanto racismo e intolerância

Slam não é só poesia

É uma forma de toda e qualquer voz ser ouvida
 Slam não é só voz e batida
 É brado de resistência e esperança
 (**Estudante Roderick**, novembro, 2023)

As produções acima expressam os sentimentos e percepções dos estudantes que, além de abordarem as questões étnico-raciais, trouxeram suas visões sobre os conflitos vividos na sociedade pelas questões de desigualdade racial, que levam à discriminação e ao preconceito racial.

O **Estudante Pedro** afirma que a cor da pele é só um traço do que há para ser, é importante enfatizar que o estudante fala da essência do ser e da identidade que floresce, uma vez que o estudante produziu considerando que a identidade não é algo estático, e como a cor de sua pele é muito importante para a constituição da sua identidade, da sua autoafirmação e autoidentificação com indivíduo na sociedade.

A produção do **Estudante Eduardo** traz, além da sua identificação étnico-racial como pardo, seu amor pelo futebol. O estudante ressalta que pardo não é cor, mas uma identidade, podemos compreender como sua identidade. Destaca o preconceito vivido nos campos, porém, frisa a resistência contra o racismo que ele, como tantos outros garotos, tem nesse jogo da vida.

Além disso, Eduardo enaltece a diversidade cultural que povo negro trouxe para o nosso país, o que em sua paródia o estudante destaca no trecho “o povo pardo é a expressão do Brasil brilhar”. O **Estudante Túlio** evidencia o respeito e a diversidade dos tons, destacando em sua produção a cor parda como sua identidade. É importante frisar que o estudante busca um sentido consciente de união e luta contra o preconceito, pois, além de salientar o respeito, ele deixa claro que somos um só, não importa a cor da pele. E destaca que mesmo em meio aos desafios da vida, juntos enfrentaremos e brilharemos. O **Estudante Roderick** em sua música autoral enfatiza sua cidade de origem, afirma que nosso país que se diz laico, mas demoniza algumas religiões, o estudante destacou aruê e orixás que são de matrizes africanas, e trouxe o Slam em sua canção, enaltecendo a força e resistência que a poesia do Slam traz.

Em seguida, o grupo rosa começou sua apresentação. Com poesias que falavam de si e de sua construção identitária étnico-racial, a **Estudante Lavínia** iniciou a apresentação

Quem eu sou
 Não sou branca e nem sou preta
 Talvez eu seja amarela
 Tem quem diga que eu sou parda
 Mas sei que eu tenho todas as raças
 Misturas e misturas dos meus antepassados

Vovô fala que temos parentesco com alemão
 Titia diz que sou bisneta de índia

Mamãe fala que a raça de papai é chole
 Não sei, mas tenho todas as cores.
 (Estudante Lavínia, novembro, 2023)

A **Estudante Isabella** destacou seu orgulho da cor em sua poesia, além de falar da sua garra e beleza:

Nos cachos que dançam com leveza
 uma menina parda, de cabelo cacheado, segue adiante.

Sua beleza é um reflexo de sua essência verdadeira,
 um sorriso brilhante e uma alma guerreira.

Heterossexualidade é o seu caminho,
 amor e respeito sempre em seu destino.

Parda e orgulhosa de sua herança cultural,
 ela traz consigo uma história especial.
 (Estudante Isabella, novembro, 2023)

Seguindo em sua produção, a **Estudante Marília** se identificou como morena, e disse que sua presença é marcante e autêntica,

Ela é uma menina morena
 Cheia de força e determinação
 Que enfrenta desafios com coragem e superação.

Sua presença é marcante
 Sua essência é autêntica
 Uma inspiração para todos que a conhecem de forma genuína.
 (Estudante Marília, novembro, 2023)

A **Estudante Monia** frisou em sua produção que, além de sua identidade étnico-racial, vê a importância de aprender com a vida, parafraseando a música de Roberto Carlos,

Viver e aprender
 se reconhecer e viver
 é preciso nos conhecer
 sou branca dos cabelos ondulados
 vivo a vida cheia de espaços
 respeitando cada lado
 é preciso saber viver!
 (Estudante Monia, novembro, 2023)

O **Estudante João** em sua poesia ressaltou sua força e autenticidade, e de forma concisa apresenta o orgulho que tem de seus cabelos cacheados,

Nos cachos curtos
 a identidade se forma.
 Olhos castanhos, janelas da alma.
 Um homem de força e autenticidade,

em seu olhar revela sua verdade.
(Estudante João, novembro, 2023)

Nas produções realizadas pelos(as) estudantes é possível perceber que cada um(a) expressou como vê sua identidade étnico-racial, além de apresentar questões do cotidiano, como também questões dos conceitos que foram discutidos na sequência didática, como autoafirmação, autoidentificação, corpo e cabelo como forma de identidade.

Na sequência, o grupo da narrativa cor preta, iniciou suas apresentações, nas quais os/as estudantes liam suas narrativas e explicavam um pouco sobre elas. A primeira a apresentar a narrativa foi a **Estudante Andreza** que em poucas palavras contou sobre si, e iniciou dizendo:

Eu me chamo **Andreza**, sou pessoa branca, na maioria das vezes misteriosa, tranquila. Gosto de ser diferente. Amo fazer poemas e ler, tento dar o melhor de mim todos os dias. Me identifico como pansexual e agênero.

Em seguida, o **Estudante Leandro** apresentou sua produção, descrevendo um pouco de si, e de sua identidade étnico-racial:

Eu me chamo **Leandro**, sou menino branco, meu cabelo é cacheado, às vezes acabo sendo grosso sem nem perceber. Sou muito amigável, e até meio ingênuo. Sou alto e magro, talvez me achem estranho, mas não acho que isso seja ruim. Tenho dificuldade em me expressar, e sou meio tímido, me identifico como cis e pansexual, sou lerdo, mas engraçado.

A **Estudante Brenna** foi sempre muito participativa durante as aulas da sequência didática, tanto nas discussões, quanto nas produções, e em sua narrativa ela contou um pouco de si e dos seus sonhos:

Meu nome é **Brenna**, nasci em Recife no dia 14/04/2006, no Hospital do IMIP. Tenho 17 anos, minha cor de pele é morena, meu gênero é feminino e me identifico como bissexual. Atualmente, estou cursando o ensino médio na ETE MJV e estou fazendo o curso técnico de administração.

Antes de ingressar aqui, passei por 4 escolas, do 1º ao 3º ano em escola particular, no 4º ano no Municipal, no 5º ano na Escola CL. e do 6º ao 9º ano na Escola DJLS.

Tenho um grande gosto por estudar, sou proativa e me dedico bastante em que eu faço. Meu *hobbie* é assistir filmes, séries, ler livros, amo dançar e escutar músicas. Um dos meus sonhos é me formar em medicina.

A **Estudante Fabiane** em sua produção, elaborada de forma sucinta, ressaltou suas preferências, além de destacar sua identidade étnico-racial:

Meu nome é **Fabiane**, nasci no dia 11/11/2006, em Recife, no IMIP, estou 17 anos. Meu gênero é feminino, minha sexualidade é hetero, minha cor é branca. Moro e cresci no distrito de IS, passei por duas escolas, e agora estudo na ETE,

estou no 2º ano do Ensino Médio, faço curso de administração. Eu gosto de ouvir música, dançar, me maquiar e viajar.

O grupo fez em sua apresentação produções de narrativas curtas, que foram escritas em cartolinas e lidas para os(as) convidados(as) que visitaram nosso espaço. Cada estudante conseguiu descrever um pouco de si, além de trazer em sua narrativa o que compreende ser sua identificação étnico-racial, como discutimos ao longo da sequência didática. Pude perceber, também, que todos os(as) quiseram frisar o gênero com o qual se identificam, entre outras coisas como escolas que já passaram e a que atualmente estão e coisas que identificam o que gostam de fazer. Dessa forma, é possível compreender que os(as) estudantes destacaram ambientes e coisas que os(as) auxiliam no processo de construção identitária.

O grupo que ficou responsável pelo Podcast, cor lilás, o qual os(as) estudantes intitularam Podcast Construção Identitária Descobrimos Quem Somos, fez uma breve abertura com a música da cantora Sandra de Sá, “Olhos Coloridos”, falando um pouco sobre o conceito de identidade. Em seguida, cada estudante começou a se apresentar, falando de si e das coisas que compreendem auxiliá-lo(a) em sua construção identitária. Gostaria de ressaltar que na produção alguns estudantes usaram a palavra etnia, ao invés de raça para falar de sua cor. É importante destacar que durante as apresentações essa correção foi feita.

Os(as) estudantes frisaram porque escolheram fazer o Podcast, e que escolheram juntas(os) as músicas que apresentaram na produção, como também a sequência das falas, pois gostariam de destacar suas experiências e gostos, pois assim teriam a oportunidade de falar um pouco desse título Construção Identitária Descobrimos Quem Somos.

Na sequência, a apresentação foi a da equipe vermelha, que ficou responsável pela produção de desenhos ou avatares. Todo o grupo decidiu usar a tecnologia e produzir avatares, usando programas como *Voilà Al Artist*, *Dollify* e o próprio *Instagram*. As estudantes apresentaram as produções dos avatares oralmente, pois estavam expostas em um varal e elas falavam da produção e da sua identificação étnico-racial, e algumas quiseram falar, também, de seu gênero.

A primeira a se apresentar foi a **Estudante Mariana**, que iniciou saudando os(as) convidados(as), se apresentou e disse que se identifica como uma garota parda, que produziu esse avatar pois, além de identificar sua cor, nele é possível também identificar seus traços, como cabelos e olhos. Disse que gosta muito de ler e ouvir músicas em seu quarto. Em seguida, a **Estudante Roberta** fez sua apresentação, disse que seu avatar foi inspirado no Homem Aranha, pois é seu personagem favorito. A estudante se identifica como parda, e frisou que seu

gênero é homossexual, seu momento favorito é conversar com sua namorada. Mas também destacou que gosta de ouvir músicas e ensinar.

A **Estudante Clarice** em sua produção ressaltou que em sua identificação étnico-racial se vê como uma garota branca, e que em seu avatar é possível perceber que seus cabelos ficaram iguais aos dela. Evidenciou que gosta muito de ler e escrever, que sempre que tem tempo está lendo alguma coisa, e isso faz toda a diferença em seu cotidiano.

A **Estudante Carolayne** iniciou dizendo que sempre usa o avatar, em seu celular. Se identifica como uma garota branca, e que gostou muito de produzi-lo, pois pôde colocar as coisas que usa, como os óculos, e os cabelos grandes. Frisou que seu gênero é hétero e que gosta de ouvir músicas e ler, também destacou que gosta de sair com suas amigas para conversar. A última estudante do grupo foi a **Estudante Wheinja**, que iniciou sua fala ressaltando sua identidade étnico-racial, dizendo: “sou uma garota branca, muito feliz como vocês estão vendo no meu avatar, eu coloquei assim porque é a melhor forma de me descrever, eu sempre estou feliz. Gosto de ouvir música e cantar, às vezes eu leio”.

Percebe-se que as estudantes destacaram sua identidade étnico-racial, como também as coisas que elas compreendem que as caracterizam no processo de construção dessa identidade, como músicas e livros. Compreendemos desde o início das discussões que a identidade não é algo estático e que as estudantes estão em constante processo de autoconhecimento de si mesmas.

O último grupo a se apresentar foi a equipe da cor azul, que produziu o varal identitário, produção essa em que cada estudante trouxe fotos que formavam um pequeno varal contando um pouco de sua trajetória. Os(as) estudantes apresentaram as fotos contando o porquê da escolha de cada uma. A **Estudante Patrícia** iniciou a apresentação falando de sua identidade étnico-racial, dizendo:

[...] sou uma garota branca, e escolhi essas quatro fotos porque eu era muito linda na infância. Essa primeira porque foi minha mãe que escolheu, essa segunda eu me acho muito charmosa nela, a terceira porque estou com roupa de Natal e vocês podem perceber a cor dos meus olhos, está muito linda! E a última sou eu e meu irmão, estamos no São João, eu me dou muito bem com ele, por isso escolhi essa foto. Quando a professora falou de um varal de fotos, eu pensei: quero fazer! (Estudante Patrícia, novembro, 2023).

O **Estudante Dimas** trouxe duas fotos para contar um pouco de sua história:

Bem, eu sou um garoto branco, e trouxe apenas duas fotos, mas são duas fotos que eu gosto muito. A primeira sou eu criancinha, chupando chupeta, risos, com o meu cachorro. Ele não está mais vivo. A segunda foto, eu gosto muito, foi no carnaval, no bloco do time que eu torço, o Sport. Eu era criança, mas estava superfeliz, como eu sempre fico pelo Sport. Bem, é isso (Estudante Dimas., novembro, 2023).

Em seguida, a **Estudante Luciene** apresentou seu varal identitário cheio de emoções.

A estudante disse:

Eu me identifico como uma garota parda, e trouxe fotos que são muito especiais para mim. Essas duas primeiras como vocês podem ver sou eu bebezinha, eu gosto muito dessas fotos. A terceira foto, eu estava maior, foi na festa de Natal, linda, né? Essa aqui foi quando eu tocava pratos na banda da outra escola, eu sempre gostei de desfilar. Essa quinta foto é com os meus pais, antes da minha irmã mais nova nascer. E aqui eu estou com minha irmã, eu sou muito apaixonada por ela (Estudante Luciene, novembro, 2023).

A **Estudante Josélia** trouxe para seu varal identitário três fotos e em poucas palavras falou das suas descrições:

Eu trouxe essas fotos porque é como eu me vejo, como eu fui crescendo. Eu sou uma garota negra, nessa primeira foto eu era criancinha, aqui na segunda eu já estava com uns 3 (três) anos, eu acho. Essa última é uma foto recente e eu gosto muito dela porque eu saí muito bonita (risos) (Estudante Brenna, novembro, 2023).

Em seu varal identitário a **Estudante Gilma** trouxe uma sequência de fotos de momentos e pessoas que marcaram sua vida. Ela explicou que não sabia como escolher, por isso trouxe todas para apresentar:

Eu gosto de todas essas fotos, e esses momentos me marcaram muito, como essas pessoas também. Eu me identifico como uma garota parda, e gosto de muitas coisas, principalmente de ler. Bem, essas três primeiras sou eu bebezinha, depois eu com meu pai, com minha mãe e esse aqui é meu irmão. Essa sequência aqui, tem essa primeira foi quando fui daminha de um casamento lá a minha cidade, e essas outras três aqui são momentos da escola, essa na sala, essa do São João e essa quando fomos lançar o foguete, essa última sou eu e M na sala. Aqui, nessa outra sequência, sou eu e minha prima, aqui é na sala de aula com o pessoal da sala, essa terceira aqui é com a minha tia, essa aqui com os meus dois priminhos, essa sou eu, essa é minha prima novamente e essa última sou eu e meu pai. Como é um varal identitário, eu me identifico com todas essas pessoas e esses momentos. A última sequência essas primeiras fotos aqui é quando eu tocava na banda da outra escola, aqui foi um passeio com meu cachorro, essa aqui é porque estou muito bonita e essa última foi no primeiro ano da escola, (risos). Bem é isso! (Estudante R., novembro, 2023).

Na sua produção a **Estudante Geórgia**, trouxe uma sequência de três fotos e, de forma concisa, fez sua explicação sobre seu varal identitário:

Bem, meu varal é pequeno, (risos). Eu sou uma garota parda, e trouxe três fotos para falar de mim. Nessa primeira eu era criança e estava na piscina, como vocês podem ver, na segunda, sou eu e minha mãe, eu gosto muito dessa foto. E, na terceira, é uma foto bem recente, desses dias, mas eu gosto muito dela (Estudante A., novembro, 2023).

A **Estudante Jacineide** finalizou as apresentações expondo sobre o seu varal identitário, trazendo também uma sequência com três fotos. A estudante apresentou, então, sua produção:

É, sou uma garota branca. Gosto de muitas coisas, mas eu vou falar só das pessoas das fotos que eu trouxe. No meu varal identitário eu escolhi só três fotos, mas muito especiais. Essa primeira eu era criança, mas eu gosto muito dessa foto. Na segunda, foi de um book que eu fiz quando completei 15 (quinze) anos, e essa última sou eu e minhas irmãs, eu gosto muito delas e essa foto é muito linda, por isso eu trouxe (Estudante Jacineide, novembro, 2023).

Figura 16 – Conclusão dos trabalhos da sequência didática



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 17 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – visão geral



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 18 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – recepção



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 19 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – variáveis identitárias



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 20 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – poesias



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 21 – Apresentação dos trabalhos de conclusão da sequência didática – narrativas



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Ao final das apresentações percebemos que o objetivo pensado para a sequência didática foi alcançado, que todo o trabalho desenvolvido e o empenho dos(as) estudantes durante o período das aulas fizeram com que a culminância das apresentações acontecesse. As adequações de planejamento são sempre necessárias, uma vez que a escola é um espaço que requer adequações, e o nosso planejamento pode se adequar, caso seja necessário. Portanto, é possível um trabalho que envolva questões sociológicas e a literatura negro-brasileira como forma de autoafirmação e autoidentificação dos(as) estudantes negros(as) no espaço escolar, como também o respeito e a valorização por parte dos(as) estudantes não-negros.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

2 de maio

[...] Ontem eu comprei açúcar e bananas. Os meus filhos comeram banana com açúcar, porque não tinha gordura para fazer comida. Pensei no senhor Tomás que suicidou-se. Mas, se os pobres do Brasil resolver suicidar-se porque estão passando fome, não ficaria nenhum vivo. (Jesus, 2020, p.149)

Esta seção do trabalho trata da análise das vivências da Intervenção Pedagógica (IP), e em destaque o questionário que foi realizado com os(as) estudantes na sétima aula da sequência didática da Intervenção Pedagógica, bem como de todo processo de ensino e aprendizagem que ocorreu no período vivenciado.

A Intervenção Pedagógica promoveu mudanças a partir das leituras, reflexões e indagações proporcionadas pelas obras da literatura que escolhemos para o estudo do objeto e tema da pesquisa participante realizada através da intervenção pedagógica. Todo o processo vivenciado, com as produções que foram realizadas pelos(as) estudantes, são frutos do trabalho de Intervenção Pedagógica do mestrado, construído a partir de estudos e reflexões, diálogos, debates e pesquisas acerca da temática estudada sobre as percepções dos(as) estudantes sobre a construção identitária étnico-racial do(a) estudante negro(a), como também do(a) estudante não-negro(a).

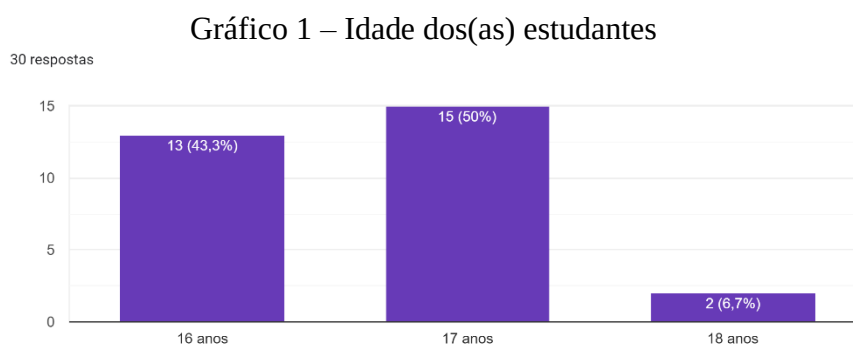
Faremos aqui uma análise dos dados coletados, a partir das perguntas feitas no questionário semiestruturado, contendo dez perguntas, ao qual os(as) estudantes responderam de forma manual. Para obtenção dos gráficos, as respostas foram transferidas para o *Google* formulário. Contamos com a participação de 30 (trinta) estudantes em nossas aulas. A partir dos dados coletados nos questionários e da culminância que foi apresentada pelos(as) estudantes, pudemos perceber algumas construções e (re)significações em suas autoaceitações identitárias, assim como uma autoidentificação por parte de outros(as) estudantes.

4.1 CARACTERIZANDO OS(AS) ESTUDANTES

A turma que caminhou junto conosco nesta atividade de Intervenção Pedagógica tinha 30 estudantes com expectativas diversas, sonhos, desejos e capital cultural diferenciados⁹. Cada

⁹ O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte

estudante que participou desse trabalho teve um caminhar singular, mas a dinâmica exigia o mergulho nas ações coletivas que objetivaram contribuir para as reflexões sobre a temática, buscando vencer preconceitos, medos, incertezas na busca pelo novo conhecimento, mas inacabado. Os(as) estudantes que participaram da intervenção pedagógica por meio da sequência didática estão na faixa etária entre 16 e 18 (dezesseis e dezoito) anos de idade, na fase da adolescência, como mostra o Gráfico 1 a seguir. São em sua maioria mulheres, e estão matriculados(as) no 2º ano do Ensino Médio.

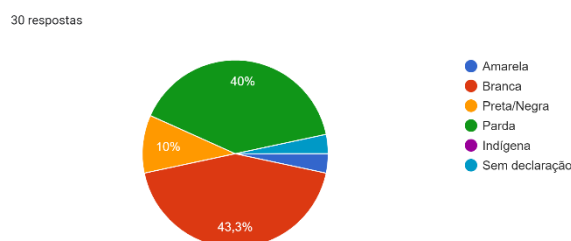


Fonte: A autora (2024)

4.2 COR/RAÇA

Em relação à raça que o/a estudante se considera, 43,3% se consideram brancos, 40% se consideram pardos, 10% pretos/negros, 3,3% se consideram da raça amarela e 3,3% sem declaração (Gráfico 2).

Gráfico 2 – 1º) De qual raça você se considera?



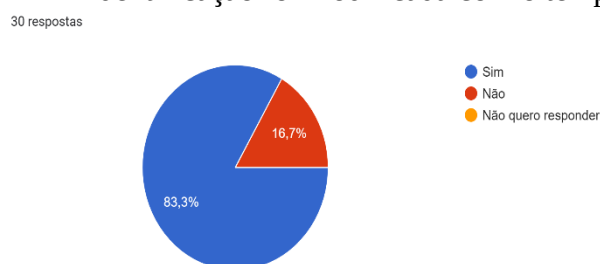
Fonte: A autora (2024)

Os(as) estudantes puderam justificar a resposta dada na pergunta de número 2, que indagava: você sempre se considerou assim da cor/raça que marcou na questão ou sua

porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 1979, p.02)

identificação foi modificada com o tempo? O Gráfico 3 traz as respostas dos(as) estudantes e em seguida as justificativas. Em relação à pergunta 2 do questionário, obtivemos como resposta que 83,3% dos(as) estudantes sempre se identificaram com sua cor/raça que marcaram, conforme a questão de número 1, alguns/algumas estudantes justificaram suas respostas. Faremos a análise das repostas justificadas.

Gráfico 3 – 2º) Você sempre se considerou da cor/raça que você marcou na questão 1 ou sua identificação foi modificada com o tempo?



Fonte: A autora (2024)

O **Estudante Carlos** afirma: “Eu era branquinho e acabei com um belo bronze”. Percebemos que o estudante acredita ter mudado a cor da sua pele devido aos raios solares. Para a autora Bárbara Carine (2023, p. 55), “branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza, da credibilidade”.

No próximo relato, a **Estudante Marília** marcou sem declaração de raça, na pergunta de número 1, e para justificativa, na pergunta 2, a estudante 04 colocou que se identifica como morena. Podemos perceber que é sua autoidentificação, sua autoafirmação, pois é a forma como a adolescente identifica sua cor/raça. Conforme Gomes (2020, p. 138), “A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos filhos que deseja ter”.

A **Estudante Isabella**, em justificativa, afirma: “Quando nasci, até certa idade eu era branca”. A estudante marcou que se considera da raça parda. Percebemos que a estudante 05 mudou sua percepção com relação a sua cor/raça.

No próximo relato, em sua justificativa, a **Estudante Luciene** salienta: “Quando eu era mais nova, minha cor era branca, depois eu cresci e fiquei ‘queimada’”. Podemos perceber que a **Estudante Luciene** também mudou sua percepção com relação a sua cor/raça, mas usa o termo “queimada”, e marcou a opção parda na questão 1, para referir-se a sua cor. Percebemos

que a estudante usa um termo que não condiz com as palavras que remetem a cor/raça. Corroborando com as palavras da estudante, o **Estudante Henrique** afirma que: “Já me considerei branco, mas acho que seria mais “mestiço”.” O estudante marcou que se considera pardo.

Em sua justificativa o **Estudante Felipe** afirma que: “Antes eu era branco, mas por conta do sol a minha pele ficou mais escura”. O estudante marcou que se considera da cor/raça parda. Percebemos nos dois relatos que os estudantes 07 e 12 remetem a cor atual de suas peles à questão dos raios solares. Afirmam que já foram brancos, mas que o sol modificou a cor de suas peles, deixando-as um pouco escuras, “queimadas”. Apesar de os(as) estudantes afirmarem que sempre se identificaram com a cor/raça marcada na questão, a cor/raça parda, justificam a resposta trazendo a branquitude outrora presente em suas vidas. A partir dos relatos, constatamos que, apesar de o(a) estudante se identificar com a cor/raça marcada no questionário, a branquitude ainda está relacionada na vida dos dois.

Para Gomes (2020, p. 254), “entretanto, não basta apenas para o negro brasileiro avançar no polo da rejeição para o da aceitação para ter essas questões resolvidas. Ver-se e aceitar-se negro implica, sobretudo, a resignificação desse pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo”. Corroborando com a autora, o filósofo Frantz Fanon (2020, p. 31), em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas, afirma que “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com um branco. Um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro”.

No relato da **Estudante Josélia**, ela afirma que: “Sempre me identifiquei, apesar de que, às vezes, questionar-me se sou negra”. A estudante marcou no questionário que se considera da cor/raça parda. Podemos perceber que essa estudante afirma sempre ter se identificado com sua cor/raça, mas ao mesmo tempo questiona-se com relação a sua cor, uma vez que levanta indagações sobre ser uma garota negra.

A **Estudante Brenna** assevera que: “Quando criança, eu me declarava parda porque estava na minha certidão de nascimento. Mas, hoje, compreendo e acredito que esse é um termo criado para tentar “embranquecer” descendentes de negros”. A estudante marcou em sua entrevista que se considera da cor/raça preta/negra, como também marcou na pergunta número 2 que sua identificação com sua cor/raça mudou com o tempo. Percebemos que a estudante se autoidentifica e se autoafirma como uma adolescente negra, inclusive, rechaçando o uso do termo “parda” para sua identificação de cor/raça, como está na sua certidão de nascimento. Mediante o relato da estudante, percebemos a aceitação da sua cor/raça, a aceitação/afirmação da mulher negra na sociedade brasileira, o que nos remete à construção da identidade étnico-

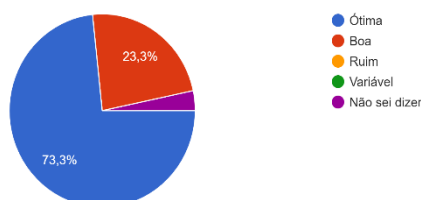
racial de uma adolescente que se (re)significa e (re)constrói sua história em uma sociedade que, muitas vezes, rejeita o pertencimento da identidade étnico-racial negra.

Na justificativa da **Estudante Jacilene**, ela ressalta que mudou a identificação com sua cor/raça, afirmando: “...pois o meu pai é negro, daí pensei que eu era parda, nem branca, nem negra”. A estudante em sua resposta ao questionário marcou que se considera da cor branca. Percebemos que a estudante apesar de se considerar branca, apenas se identificou com a cor/raça parda, uma vez que seu pai é um homem negro. A adolescente não justificou na pergunta o que a fez se considerar da cor/raça branca.

Os(as) demais estudantes marcaram, na pergunta número 2, que sempre se identificaram com a cor/raça conforme as opções apresentadas na pergunta número 1, não justificando a resposta que haviam marcado.

A pergunta de número 3 indaga sobre a relação dos(as) estudantes com sua cor. A maioria dos(as) estudantes, 73,3% afirmaram ter ótima relação com cor/raça com a qual se identificam; com um percentual de 23,3%, os/as estudantes disseram que têm uma boa relação com sua cor/raça. Dessa forma, percebemos que a autoidentificação e autoafirmação identitária étnico-racial desses/dessas adolescentes está cada vez mais significativa. Se auto identificar e autoafirmar com sua raça/cor em nossa sociedade constrói a imagem de homens e mulher fortes, a boa relação com a própria cor/raça inspira outras crianças, adolescentes e jovens a também se auto identificarem e autoafirmarem em suas identidades étnico-raciais. Nessa questão, apenas 3,3% afirmaram não saber dizer como era a relação com a sua cor/raça.

Gráfico 4 – 3º) Como é sua relação com sua cor?
30 respostas



Fonte: A autora (2024)

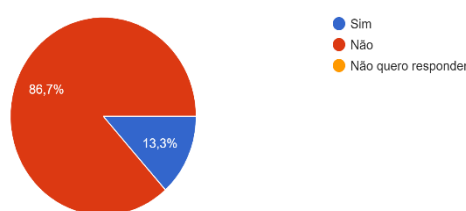
4.3 DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Durante nossa intervenção pedagógica, nas aulas da sequência didática, falamos sobre as questões de discriminação e preconceito racial vividos em nossa sociedade, como o racismo estrutural está enraizado de forma consciente e inconsciente em nosso cotidiano, entre outros

tipos de racismos. No questionário, a discriminação racial foi um dos pontos abordados para que os(as) estudantes pudessem salientar se já haviam sofrido algum tipo de discriminação por causa de sua raça/cor. De acordo com o Gráfico 5, 86,7% dos/as estudantes afirmam nunca terem sofrido algum tipo de discriminação por causa de sua cor/raça. Mas, 13,3% dos(as) estudantes afirmam já terem sofrido algum tipo de discriminação por causa de sua raça/cor, e trazem os relatos dessa amarga e execrável experiência que é a discriminação racial.

Gráfico 5 – 4º) Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa de sua cor/raça?

30 respostas



Fonte: A autora (2023)

Segundo a **Estudante Josélia**, em seu relato: “Alguns apelidos e *bullying*, mas nada que me abalasse”. Por meio desse relato percebemos a importância de cuidar cada vez mais das nossas crianças, adolescentes e jovens, visto que sabemos o impacto que esses apelidos recebidos e o *bullying* têm na construção identitária étnico-racial seja na infância ou na adolescência. As relações são atravessadas e construídas pelas histórias que cotidianamente formam nossa identificação. As vivências que crianças, adolescentes e jovens negros(as) passam com os apelidos e o *bullying* entre outras experiências de discriminação constroem um sujeito muitas vezes inseguro e com uma imagem inferiorizada de si mesmo(a).

O **Estudante Adriano** em seu relato apenas afirma que: “Sim”. Não exemplificando os tipos de discriminação racial que sofreu, ou relatando como se sentiu quando passou pela triste experiência. Podemos compreender que a resposta é o suficiente e que o estudante não quer relembrar os episódios vividos, uma vez que poderia causar dores e tristeza voltar a recordar momentos que o levariam a desconstruir sua imagem. Conforme a psicanalista Neusa Santos Sousa (2021, p. 56), “há que estar sempre em guarda. Defendido. “Impor-se” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto”.

Os dois próximos relatos são de estudantes não negros que afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação racial por causa de sua cor/raça. De acordo com o **Estudante**

Dimas: “Não diretamente, mas sim por atitudes de pessoas da mesma raça”. O estudante em sua entrevista afirma que se considera da raça branca.

No próximo relato, o **Estudante João** relatou apenas: “Às vezes”. Como dito anteriormente, em sua identificação, se considera uma pessoa da raça/cor branca, mas não descreveu detalhes sobre os tipos de discriminação que sofreu, os impactos que isso causou em sua vida, em que ambiente ocorreu. Dessa forma, podemos perceber, segundo o relato do **Estudante Dimas**, que as pessoas que estão ofendendo-o também são pessoas não-negras, como ele afirma ser da mesma raça, uma vez que não existe racismo reverso, não há discriminação por causa de sua cor. Mas, é necessário ficar alerta com apelidos, “brincadeiras” de mau gosto, principalmente com o *bullying*. Sabemos do impacto que ações como essas causam na vida de crianças, adolescentes e jovens. O relato do **Estudante João** corrobora com nossa afirmação: como estudante não negro, também afirma sofrer discriminação por causa de sua cor/raça ocasionalmente. É importante apontar as falas dos estudantes, pois eles passam por momentos difíceis em seus grupos, como relatado, o que interfere na sua construção identitária, mas é necessário ressaltar que observamos que os estudantes ainda confundem apelidos e *bullying* com discriminação racial.

4.4 FORMAÇÃO PESSOAL

Quando os(as) estudantes, nas entrevistas, relataram sobre como a escola auxilia no processo de formação enquanto pessoa, salientaram sobre a importância da instituição escolar, sobre o vínculo que têm com o ambiente e tudo que o constitui, como a escola o(a) leva a agir de forma mais consciente, transformando sua vida, além de ser um meio social e de acolhimento. Elencamos as respostas de todos(as) estudantes de acordo com a sequência numérica dada ao questionário. Os relatos evidenciam a importância da escola para o processo de formação enquanto estudantes. Podemos entender que a grande maioria dos(as) estudantes compreendem que a escola auxilia no processo de sua formação:

- Estudante Lavínia: A escola é o maior meio social que eu vivo, por ser integral, então, sinto que consigo aprender tanto com os professores quanto com os meus colegas.
- Estudante Luciene: As pessoas da escola têm realidades diferentes da minha, me levando a pensar e agir melhor.
- Estudante Mariana: Com projetos de conscientização aos estudantes.
- Estudante Eduardo: Ao fornecer conhecimentos, habilidades sociais e ferramentas críticas que ajudam no desenvolvimento acadêmico e na compreensão do mundo.

- Estudante José: Influenciando nos estudos.
- Estudante Fabiane: Através de projetos, palestras e aulas.
- Estudante Monia: Auxilia debatendo e vendo questões de diferentes pontos de vista e nos ensinando coisas novas.
- Estudante Carolayne: A escola é o processo mais importante da formação, pois você está se reconhecendo quanto profissional e físico para se tornar uma pessoa melhor.
- Estudante Patrícia: A escola tem um papel fundamental para a formação como cidadão em nossa sociedade.
- Estudante Roderick: A escola ajuda na minha formação intelectual e auxilia para o meu crescimento profissional.
- Estudante Wheinja: Com aulas de Projeto de vida e a eletiva da professora Rosana.

Apenas um estudante disse não perceber esse auxílio por parte da escola.

- Estudante Túlio: Não percebo a ajuda da escola nesta questão, me desenvolvo sozinho.

Os(as) demais estudantes deram exemplos das experiências com os profissionais da instituição, as disciplinas, a forma como são respeitados/as, os inúmeros questionamentos que os(as) fazem desconstruir rótulos enraizados em nossa sociedade. Destacaram como o espaço escolar possibilita socialização, uma das estudantes destaca que a escola é o maior meio social em que vive, dessa forma, aprende tanto com os professores, como com os seus colegas.

- Estudante Pedro: A escola auxilia no processo de maturidade.
- Estudante Carlos: Me ajudou a ter melhor convivência social.
- Estudante Isabella: Ela nos dá um norte para que possamos nos identificar enquanto pessoas.
- Estudante Henrique: A escola me ensina diversas formas de tentar combater a discriminação.
- Estudante Júlio: Ajudando na educação e na formação da ética.
- Estudante Brenna: Desconstrói rótulos enraizados na sociedade.
- Estudante Roberta: De inúmeras formas, mas o principal é respeitando e apoiando quem eu sou.
- Estudante Clarice: Na forma como me encaixo no mundo e como eu me enxergo. Me mostra que tenho liberdade para ser o que quiser.
- Estudante Andreza: Em relação a conviver com pessoas diferentes.
- Estudante Roderick: Me encaixando na sociedade e mostrando as incertezas e dificuldades da vivência em conjunto.
- Estudante Jacilene: Por meio das orientações, os profissionais que nela trabalham até dão exemplos de acontecimentos de sua vida pessoal.

A convivência na escola é uma das experiências que permite construir laços de amizades, afetos e parcerias com toda a comunidade escolar, portanto, auxiliando na construção identitária do(a) adolescente que passa pela instituição. Dessa forma, identificamos que os(as)

estudantes compreendem que a missão da instituição escolar ultrapassa a aprendizagem formal de conteúdos, constituindo um processo rico de múltiplas trocas de conhecimentos e consequentemente resulta em grande contribuição na formação do(a) do ser social na sua construção identitária. A autoafirmação e autoidentificação do sujeito, de forma individual e coletiva, fazem parte desse processo de formação; o respeito e a valorização de cada pessoa são elementos essenciais na construção de uma sociedade que saiba viver e respeita a diversidade.

4.5 VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

De acordo com Kabengele Munanga (2016, p.184), “a palavra “discriminar” significa distinguir, diferenciar, discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como prática do racismo e a efetivação do preconceito. E precisamos salientar que são crimes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, e conforme o Art. 1º da Lei 7.716/1989¹⁰, a Lei prevê pena de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de reclusão. Racismo é crime!

Os(as) adolescentes responderam no questionário a seguinte pergunta: você percebe valorização da sua identidade étnico-racial?

Em sua maioria (70% dos/as estudantes), entendem que existe a valorização da sua identidade étnico-racial no espaço escolar. Para essa questão os/as estudantes poderiam, além de responder, exemplificar como percebem essa valorização no ambiente de ensino. Alguns(as) estudantes destacaram como sentem esse reconhecimento:

- Estudante Carlos: Com a conscientização dos professores.
- Estudante Eduardo: Sim, na escola tem valorização da minha identidade, por meio de palestras, aulas, etc.
- Estudante Henrique: Nunca parei para reparar nisso.
- Estudante Felipe: Às vezes.
- Estudante Josélia: Valorização e respeito.
- Estudante Adriano: O pessoal gosta de mim.
- Estudante Júlio: Em eventos, em aulas de eletivas.
- Estudante Brenna: Por meio de apresentações, palestras, aulas...
- Estudante Monia: Com o tratamento igual a qualquer pessoa.
- Estudante Clarice: Pois nunca foi diferente das demais, nunca tratada mal pela minha cor.
- Estudante Patrícia: Sendo presente a inclusão racial em meu ambiente escolar.
- Estudante Andreza: Com o debate voltado à cultura, não apenas nas aulas normais, mas também em eletivas.

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm

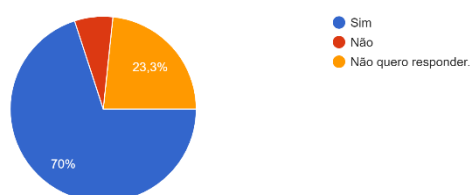
- Estudante Dimas: A valorização acontece a todos os estudantes e prestadores de serviço da escola.
- Estudante Roderick: Nunca me senti desvalorizado.
- Estudante Wheinja: Com as aulas de sociologia.

Dessa forma, percebemos que a maioria dos(as) estudantes afirma que no ambiente escolar há valorização étnico-racial: o **Estudante Luciene** salienta a valorização das identidades, logo, evidenciamos que a escola é um ambiente multi/pluri, que permite que os(as) estudantes se sintam valorizados de forma individual e coletiva. Os(as) estudantes frisam também os eventos e palestras que ocorrem na instituição, o que permite ampliar seus horizontes além das aulas que ocorrem nas salas.

Assim, 6,7% os(as) estudantes afirmam não perceber valorização da sua identidade étnico-racial na escola, e 23,3% não quiseram responder a essa pergunta. Dessa forma, evidenciamos que a maior parte dos(as) estudante dizem existir valorização identitária étnico-racial na instituição escolar, o que nos permite destacar a importância da escola para a construção identitária étnico-racial como autoidentificação e autoafirmação dos(as) estudantes negros, como também valorização por partes dos(as) estudantes não negros(as).

Gráfico 6 – 5º) Na escola, você percebe valorização da sua identidade étnico-racial?

30 respostas



Fonte: A autora (2024)

4.6 LITERATURA E AUTORES(AS) NEGROS(AS)

No questionário, os(as) estudantes puderam ressaltar sobre a importância de ler as obras que são escritas por escritores e escritoras negros. Falaram também sobre a importância da representatividade na literatura, pontuaram que conhecer a história dos autores e o que houve no passado a partir de autores negros têm relevância, como também as opiniões que os autores negros têm sobre os assuntos que lhe dizem respeito. As respostas dos(as) estudantes estão elencadas de acordo com a sequência numérica dada aos questionários.

- Estudante Pedro: A importância de ler essas obras é que a gente consegue entender o que essas pessoas pensavam e pensam.

- Estudante Túlio: Ver a diversidade cultural do nosso país e do mundo.
 - Estudante Carlos: Ajuda na integração da sociedade.
 - Estudante Marília: É importante, pois entendo o que eles vivenciaram.
 - Estudante Isabella: Para sabermos um pouco de tudo o que foi passado por eles e suas opiniões diante dos assuntos.
 - Estudante Lavínia: Sinto que autores negros não são tão valorizados quanto os brancos, e para que eles tenham essa valorização é preciso ler e apresentar essas obras maravilhosas.
 - Estudante Luciene: Importa, pois mostra várias realidades sobre suas vivências.
 - Estudante Mariana: Obter mais conhecimento.
 - Estudante Eduardo: É fundamental para ampliar minha perspectiva e compreender diferentes vivências.
 - Estudante José: Não leio.
 - Estudante Henrique: Diversidade na forma como cada um vê o mundo.
 - Estudante Felipe: Na minha opinião, é um assunto muito importante, pois retrata muitos acontecimentos, e retratam isso para refletir a mente daqueles que não têm consciência e comentem racismo!
 - Estudante Josélia: Conscientização e valorização.
 - Estudante Adriano: Para aprender mais sobre os negros.
 - Estudante Júlio: Para aumentar a representatividade desses autores.
 - Estudante Brenna: Conhecer a realidade e a força de um povo marginalizado que luta todos os dias na busca por melhores condições.
 - Estudante Mayara: Importância da consciência sobre a história dos negros.
 - Estudante Leandro: Aprender mais a importância dos autores negros.
 - Estudante Fabiane: Sim, é importante para melhorar o conhecimento das lutas enfrentadas pelas pessoas negras.
 - Estudante Monia: A importância de ler essas obras é ter outras perspectivas sobre certos assuntos.
 - Estudante Roberta: A questão da representatividade de homens e principalmente de mulheres negras na literatura que, infelizmente, não tem o devido reconhecimento.
 - Estudante Carolayne: Para conhecer mais sobre sua cultura, identidades, história, etc.
 - Estudante Clarice: Todos nós somos iguais, a cor não muda nosso interior e nossa inspiração e talento. Existem diversas obras de qualidade e grande significado de autores negros por aí, então, por que não ler?
 - Estudante Patrícia: É de suma importância, pois apresenta suas vivências.
- Estudante Andreza: Muito importante, visto que valorizar essas pessoas e suas obras é fundamental para construir uma sociedade consistente.
- Estudante Roderick: A diversidade linguística, fatores históricos e socioculturais.

- Estudante Dimas: É importante para sabermos das histórias vivenciadas por pessoas negras.
- Estudante Wheinja: Acho muito importante serem reconhecidos.
- Estudante Jacilene: Ver sua posição na sociedade, muitos deles fizeram e fazem a nossa história e continuarão fazendo.
- Estudante João: Bom, pois ajuda a entender o que se passou.

Podemos observar que a maioria dos(as) estudantes nas suas falas entende a importância de ler obras escritas por autores e autoras negras. Sabemos que mesmo diante de uma vasta literatura negro-brasileira muitos(as) estudantes ainda não têm acesso a livros escritos por autores e autoras negras. Conforme a filósofa Djamila Ribeiro (2019, p.64-65), “a importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber.”. Embora a Lei 10.639/2003 esteja em vigor há 21 (vinte e um) anos, em muitas escolas ela ainda está distante de se tornar realidade, como também o acesso à literatura negro-brasileira.

Percebemos uma concordância na maior parte das falas quando evidenciam que compreendem a importância de conhecer a história dos(as) negros(as), como também a diversidade cultural existente em nosso país. Observamos também que os/as estudantes ressaltam a questão da representatividade na literatura, destacando a mulher negra. Dessa forma, destacamos a importância de ler autoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, autoras negras que foram trabalhadas na nossa intervenção pedagógica, entre outras autoras negras da literatura negro-brasileira e a literatura internacional.

Gostaríamos de salientar a fala da **Estudante Clarice**, uma vez que ela afirma: “Todos nós somos iguais, a cor não muda nosso interior e nossa inspiração e talento. Existem diversas obras de qualidade e grande significado de autores negros por aí, então, por que não ler?”. Podemos observar na fala da estudante que para ela ler obras de autores e autoras negras não tem significado expressivo. Ela frisa que: “cor” não muda interior, inspiração ou talento”. Percebemos que a adolescente não conhece ou não leva em consideração as lutas de homens e mulheres negras para conseguir escrever e se tornar referências bibliográficas. A estudante finaliza sua fala afirmando que há diversas obras de autores negros que são de qualidade, e indaga por que não ler? Dessa forma, observamos que ela diz que poderia ler porque são obras de qualidade, como qualquer outra, demonstrando desconhecimento sobre o apagamento da história de homens e mulheres negras sofrido e enfrentado cotidianamente.

Fica evidenciada nas falas dos(as) estudantes a compreensão sobre a importância da leitura de obras escritas por autoras e autores negros, conhecer história e as experiências contadas por homens e mulheres que viveram e lutam diariamente para serem reconhecidos(as) em uma sociedade desigual, na qual o preconceito e a discriminação racial são enfrentados dia a dia. Os(as) estudantes demonstram em suas falas compreender a diversidade cultural do nosso país.

4.7 PERSONAGENS NEGROS E NEGRAS

Os(as) estudantes foram indagados no questionário sobre a importância de encontrar personagens negros e negras nas obras literárias, uma vez que podemos compreender que esses personagens servem como inspiração e/ou identificação para os(as) leitores(as). Seguem abaixo algumas respostas:

- Estudante Pedro: Sim, é muito importante.
- Estudante Túlio: Com toda certeza!
- Estudante Carlos: Ajuda a retirar o preconceito da cabeça das pessoas.
- Estudante Marília: Sim, muito, para a sociedade saber que você não precisa ser branco para entrar na literatura.
- Estudante Isabella: Com certeza, pois isso mostra a força negra, mostra sua força e seu espaço de fala.
- Estudante Luciene: Concordo, mostra a importância deles na sociedade.
- Estudante Mariana: Claro que sim, pois demonstra a luta por um futuro melhor.
- Estudante Eduardo: É crucial, pois isso reflete a diversidade da experiência humana.
- Estudante Josélia: Sim, muito, é necessário representatividade.
- Estudante Brenna: Sim, pois eles trazem representatividade, ajudando na construção identitária, principalmente nas fases de desenvolvimento.
- Estudante Roberta: Sim, principalmente para que as pessoas possam se identificar com alguém ou situação parecida com aquela personagem, a questão de representatividade.
- Estudante Carolayne: Sim, para mostrar que todos tem o mesmo direito independente da cor/raça.
- Estudante Clarice: Demais, não existe só uma cor no mundo. Não existe um motivo para não haver.
- Estudante Patrícia: Sim, pois mostra que todos podem ter um maior papel na literatura.
- Estudante Andreza: Sim, pois, desse modo, todos conseguem se identificar com histórias que, não necessariamente, os pertencem.

- Estudante Roderick: Sim, pois são histórias e vivências diferentes. Além da cultura repassada.
- Estudante Wheinja: Sim, pois assim estaremos valorizando a cultura.
- Estudante Jacilene: Sim, pois eles incentivam várias outras pessoas de cor a ocupar lugares dentro de uma sociedade racista e preconceituosa.

Diante das respostas dos(as) estudantes, percebemos que, de modo muito presente, todos/as concordam com a importância da presença de personagens negros e negras em obras literárias, embora, alguns(mas) estudantes apenas tenham respondido que sim, que concordam. Conforme Kiusam de Oliveira, em entrevista concedida a Bento (2020, p. 361), a literatura atua como “[...] ferramenta para fortalecer identidades, para combater as diversas discriminações, como alimento estratégico para o corpo e a alma”. Alguns/mas adolescentes justificaram suas respostas, como os **Estudantes Carlos e Marília**, que ressaltaram sobre o preconceito existente em nossa sociedade. A **Estudante Josélia** resalta que: “traz representatividade”, corroborando com a **Estudante Brenna**, que afirma: “além de trazer representatividade, ajudam na construção identitária, principalmente, nas fases de desenvolvimento”. Percebemos que as estudantes corroboram com o pensamento da representatividade de homens e mulheres negras, inclusive, ao destacarem que ajuda na construção identitária, ou seja, a contribuição da literatura-negro brasileira para a construção identitária étnico-racial dos(as) estudantes negros(as), de forma a auxiliar na autoidentificação e autoafirmação das identidades, e ampliar a consciência e valorização por parte dos sujeitos não negros.

Conforme Massuela (2018 *apud* Caetano; Gomes; Castro, 2022, p.7),

[...] uma pesquisa realizada por Regina Dalcastagnè, a partir da análise dos romances publicados pela Record, Companhia das Letras e Rocco, trouxe, em números, uma realidade fácil de percebermos na sociedade. Organizando o estudo em três períodos, 1965 a 1979, 1990 a 2004 e 2005 a 2014, a pesquisadora constatou que, respectivamente, 93%,93,9% e 97,5% dos autores eram brancos, enquanto os não-brancos eram apenas 7%,2,4% e 2,5%. Quanto ao sexo dos escritores, considerando os mesmos intervalos, Regina Dalcastagnè observou que, respectivamente, 82,6%,72,7% e 70,6% eram homens e somente 17,4%,27,3% e 29,4%, mulheres.

A autora (2018) também afirma que com relação à etnia dos personagens, a maioria é de etnia branca, seguida dos personagens mestiços e depois de personagens negros. Para Massuela,

[...]quanto à etnia dos personagens, Dalcastagnè notou que os brancos eram maioria (76%,79,8% e 77,9%) nos três intervalos, os mestiços representavam 10,4%,6,1% e 6,9% e os negros, 6,3%,7,9% e 6,3%. Nesse sentido, cabe, igualmente, uma reflexão sobre como esses indivíduos são representados nessas obras (Massuela, 2018 *apud* Caetano; Gomes, 2022, p.7).

Podemos perceber que, embora os(as) estudantes afirmem que compreendem a importância de encontrar personagens negros e negras nas obras literárias como forma de representatividade, de autoestima, de autoafirmação e autoidentificação com os(as) personagens, como também pela importância de conhecer a história por meio da representação de pessoas que construíram a história do nosso país e que por muito tempo tiveram seu espaço negado na literatura, observa-se nos exemplos trazidos pela autora Massuela, tanto para a distinção numérica de autores negros e brancos, como para a distinção existente entre homens e mulheres na produção literária, a discrepância quanto à etnia dos personagens presentes nas obras literárias.

Concordamos com a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26), que afirma que “A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. É necessário que crianças, adolescentes, jovens e adultos negros(as) tenham acesso a uma literatura com personagens com os quais possam se auto identificar e sentir fortalecimento da autoestima. A construção identitária também é atravessada pela literatura e é necessário identificação, afirmação e valorização de vieses que fortaleçam a autoestima de crianças, adolescentes e jovens negros(as), e o conhecimento da história por parte das crianças, adolescentes e jovens não negros(as).

4.8 RAÇA/COR NA LITERATURA

Além de destacarem como compreendem sobre a importância dos personagens negros e negras presentes na literatura, os/as estudantes também falaram como percebiam sua raça/cor presente na literatura. Os(as) estudantes que foram entrevistados(as) têm acesso aos livros da nossa escola, uma biblioteca que conta com um acervo de 4.245 (quatro mil duzentos e quarenta e cinco) livros paradidáticos. Durante nossas aulas da intervenção pedagógica, na sequência didática, alguns(mas) estudantes elencaram algumas obras que já haviam lido, como também autores e autoras que recordaram; outros(as) estudantes ressaltaram não ter o hábito de ler ou não ler com frequência. Para essa pergunta, seguiremos as respostas dos(as) estudantes que estão elencadas de acordo com a sequência numérica dada às entrevistas, como anteriormente.

- Estudante Pedro: Sim, frequentemente.
- Estudante Túlio: É bem comum perceber personagens pardos.
- Estudante Carlos: Não percebo nada demais.

- Estudante Marília: Vendo como eles se consideram ou até mesmo como se veem.
- Estudante Isabella: É bem relativo, às vezes, como um personagem rico com poderes, já tem vezes que aparece com um personagem pobre. Mas, nunca como alguém que sofre preconceito.
- Estudante Lavínia: Percebo uma cor valorizada.
- Estudante Luciene: Normalmente é bem mais comum do que a cor preta.
- Estudante Mariana: Por me considerar parda, eu acho normal.
- Estudante Eduardo: Valorizo a representação diversificada na literatura para promover a inclusão e a compreensão.
- Estudante José: Não percebo.
- Estudante Henrique: Nunca parei para “reparar” isso.
- Estudante Felipe: Acho que sim.
- Estudante Josélia: Sim.
- Estudante Adriano: Percebo poucos negros.
- Estudante Júlio: Na criação de personagens negros.
- Estudante Brenna: Através de descrições dos personagens e seus ancestrais.
- Estudante Mayara: Não sei.
- Estudante Leandro: Sim, escritores.
- Estudante Fabiane: Por meio de personagens.
- Estudante Monia: Sempre presente, afinal eu sou branca.
- Estudante Roberta: Percebo com bastante frequência, em várias categorias, diferente das outras raças, infelizmente.
- Estudante Carolayne: Percebo uma cor bem valorizada.
- Estudante Clarice: Percebo de forma intensa, é muito comum ver pessoas brancas terem suas obras reconhecidas.
- Estudante Patrícia: Por ser branca, a presença é maior na literatura.
- Estudante Andreza: Pelo fato de ser branca, sempre houve obras que traziam minha cor em personagens de destaque.
- Estudante Roderick: Tem a maior parte da literatura mundial. Mas, nem sempre causam importância na sociedade.
- Estudante Dimas: -
- Estudante Wheinja: Em livros que já li.
- Estudante Jacilene: Com os principais planos literários.
- Estudante João: Sim.

Nota-se que os(as) estudantes tenham respondido afirmativamente, ressaltam que percebem sua raça/cor presente na literatura, principalmente os(as) estudantes brancos(as) e os(as) estudantes pardos(as) como afirmam na entrevista. Os(as) estudantes da entrevista, que são em maioria da raça/cor branca, afirmam que percebem sua raça/cor presente em personagens, inclusive, da literatura mundial.

Assim como os(as) estudantes pardos(as) que corroboram com essa afirmativa, frisando que é bem comum personagens pardos(as) na literatura que leem. O que entra em contradição, pois os números apresentados anteriormente pela autora Massuela (2018) dizem que há discrepância entre personagens mestiços, uma vez comparados aos personagens brancos.

Os(as) estudantes pardos(as) também afirmam que sentem a sua raça/cor valorizada nos(as) personagens que encontram. Podemos compreender que a literatura à qual os(as) estudantes têm acesso permite que compreendam a valorização desses personagens, o que é positivo tanto para a autoestima, quanto para a autoidentificação desses(as) adolescentes pardos(as), que podem fortalecer sua construção identitária com personagens literários, como também ler histórias que falem de suas subjetividades, se autoafirmando e auto identificando por meio da literatura. Gostaríamos de destacar a resposta do **Estudante Adriano**, que declara: “Percebo poucos negros”, o que contradiz com a resposta do **Estudante Júlio**, que afirma perceber sua raça/cor: “Na criação de personagens negros”.

Ainda que a maioria dos(as) adolescentes afirme que percebe sua raça/cor presente nas obras literárias, temos na entrevista o maior percentual de estudantes brancos(as), seguido de estudantes pardos(as), negros(as) e um pequeno número sem declaração. Frisa-se aqui a necessidade de uma literatura inclusiva, como também que a literatura negro-brasileira seja trabalhada nas escolas, cumprindo, assim, a Lei 10.639/2003, na qual o ensino de história e cultura Afro-brasileira seja vivenciado e que a literatura negro-brasileira leve para os(as) estudantes a representatividade não só de homens e mulheres negros(as), mas a história de seus ancestrais, para que possam resgatar a identidade e autoestima e (re)construir a identidade étnico-racial dos(as) adolescentes negros(as), como também ensinar e transformar o (re)conhecimento dos(as) estudantes não negros.

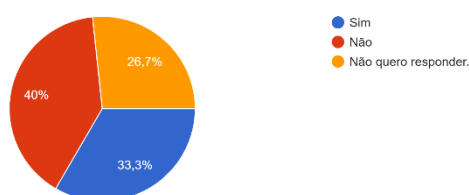
4.9 PERSONAGENS LITERÁRIOS RELEVANTES NA SUA FORMAÇÃO ENQUANTO PESSOA

A literatura permite a identificação com personagens que podem elevar nossa autoestima, como também influenciar nossa identificação como sujeitos individuais ou

coletivos. Desde crianças nós nos identificamos com algum ou vários personagens da literatura ou da teledramaturgia. Dessa forma, nossa autoidentificação e autoafirmação vai nos transformando enquanto sujeitos de uma identidade oscilante. Para a última questão da entrevista os(as) estudantes responderam se já se identificaram ou se identificam com algum personagem literário que consideram relevante na sua formação enquanto pessoa. O Gráfico 7 abaixo mostra que 33,3% dos(as) estudantes se identificam ou já se identificaram com algum/ma personagem literário que consideram relevante em sua formação; com um percentual de 40% os(as) estudantes declaram que não, nunca se identificaram com nenhum personagem literário; e com 26,7% os(as) estudantes declaram não querer responder a essa questão.

Gráfico 7 – 6º) Você se identifica ou já se identificou com algum personagem literário que considera relevante na sua formação enquanto pessoa?

30 respostas



Fonte: A autora (2024)

Para essa questão, após os(as) estudantes responderem, poderiam justificar porque se identificavam ou já haviam se identificado com algum personagem literário. Grande percentual dos(as) estudantes afirmou nunca ter se identificado com nenhum personagem literário, também não justificaram, da mesma forma os(as) adolescentes que optaram por não responder à questão. Dois estudantes justificaram suas respostas com exemplos de personagens da teledramaturgia, onde podemos perceber nos exemplos que os estudantes não se atentaram ao uso da palavra literário, mas que se sentem representados pelos personagens, o que simboliza uma parte dessa construção identitária. A **Estudante Brenna** declarou que: “Me influenciou a mudar minha perspectiva perante algumas coisas críticas”. Corroborando com as falas dos **Estudantes Mayara e Monia** que ressaltaram:

- Estudante Mayara: Traz momentos parecidos com a minha vivência.
- Estudante Monia: Porque passamos por situações semelhantes.

Observa-se nos relatos desses estudantes que eles se identificam com os(as) personagens pelas situações vivenciadas, o que reforça a importância de personagens de todas as raças/cores para que as crianças, os(as) adolescentes e os(as) jovens possam se identificar.

As representações são necessárias para reforçar a autoestima e autoidentificação, principalmente de crianças, adolescentes e jovens negros(as) que, por muitas vezes, são marcados por estereótipos racistas e depreciativos que modificam sua imagem. Conforme Caetano, Gomes e Castro (2022, p. 11),

[...] Infelizmente, as obras de qualidade sobre a temática étnico-racial continuam muito escassas nas escolas. Um estudo realizado por Kaercher (2006), considerando os 110 títulos do Programa Nacional Biblioteca da Escola, de 1999, observou que a maioria dos personagens permanece sendo homens, brancos e adultos, mantendo-se o padrão de referência de períodos anteriores. Ao mesmo tempo, assiste-se a um fortalecimento das atitudes preconceituosas com a retomada das descrições pejorativas, como as que associavam o negro à feiura e à ignorância. [...]

As **Estudantes Roberta e Clarice** apontaram tanto personagem favorito, quanto o hábito da leitura como formas de inspiração para serem quem são, conforme seus relatos:

- Estudante Roberta: - Com a Evelyn Hugo, mulher forte que fez tudo para realizar seus sonhos e objetivos, mesmo com tantos problemas que a própria sociedade causa, como orientação sexual, assédio e a objetificação.
- Estudante Clarice: Pelo hábito de ler encontrei vários personagens parecidos comigo em diversos aspectos, isso me inspirou a ser eu mesma.

Desse modo, podemos perceber que as estudantes encontraram forças nos personagens com os quais se identificaram, e, embora se considerem da raça/cor branca, demonstram que os personagens literários inspiram autoidentificação, o que permite a transformação de lutas e concepções. A **Estudante Roberta** destaca a personagem Evelyn Hugo, do livro de ficção “Os Sete Maridos de Evelyn Hugo”, da autora Taylor JenKins Reid, como também o preconceito que a sociedade tem contra homens e mulheres sobre a orientação sexual, a objetificação da imagem da mulher e, por fim, o assédio que pode ser cometido de diversas formas. Evidenciamos na **Estudante Clarice** que o seu hábito pela leitura possibilita, como ela mesma afirma, a autoidentificação com vários personagens, o que a fortalece para ser ela mesma. Compreendemos que a estudante tem uma autoestima elevada, como também uma autoafirmação que foi construída com a contribuição dos(as) diversos(as) personagens literários.

Neste contexto é possível destacar que as atividades planejadas para a pesquisa-ação e o rico material produzido pelo grupo de estudantes a partir da Intervenção Pedagógica, permitiu compreender que o processo vivenciado promoveu importantes reflexões, inquietações, descobertas, sofrimentos, alegrias, mudanças individuais e coletivas e, portanto, outros objetos

de conhecimento que precisam ser mais explorados pela escola. Destacamos que bibliografia usada nos auxiliou e permitiu compreender e analisar teórica e metodologicamente esta relação e provavelmente contribuirá com outras análises sobre identidades, raça e juventudes, usando como metodologia a literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, trouxemos reflexões e propostas sobre a autoidentificação e autoafirmação étnico-racial dos(as) estudantes negros(as) na escola pública, onde realizamos a Intervenção Pedagógica, com o objetivo de compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações desenvolvidas no espaço escolar, abordando questões étnico-raciais e as percepções dos(as) estudantes acerca do tema no espaço escolar.

Entendemos que as práticas educativas no ambiente escolar precisam ser revisadas e ressignificadas. Ao concluir o trabalho, podemos falar sobre as questões marcantes que envolveram esse percurso, como as questões sociológicas, que possibilitaram as discussões com os(as) estudantes sobre a temática étnico-racial e tudo o que envolve o tema, e as questões da literatura negro-brasileira, que, além de levar para sala autoras negras, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, trouxe temas e vieses que possibilitaram ampliar os horizontes dos/as estudantes, apontando os desafios que são necessários enfrentarmos para desnaturalizar alguns conceitos e efetivar um ensino que seja mais equânime, multi/pluri e que permita que todos(as) estudantes identifiquem suas potencialidades.

O objetivo pretendido com este trabalho não se encerra aqui, uma vez que falar de construção identitária é falar de algo que está em constante transformação, modificação para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Além disso, a construção identitária étnico-racial na escola pública, como proposto aqui, aponta caminhos viáveis agregando conhecimentos para a Sociologia, como também para a Literatura negro-brasileira, entre outras disciplinas. Desse modo, a intervenção pedagógica, vivenciada por meio da sequência didática demonstra que é possível trabalharmos questões que possibilitem a identificação étnico-racial dos(as) estudantes, e o uso de diversas ferramentas metodológicas como apresentamos na sequência de didática é uma das propostas viáveis que demonstram essa identificação.

Para que pudéssemos construir essa sequência didática, nos debruçamos várias vezes sobre sua elaboração, para que o desenvolvimento pudesse nos ajudar a compreender e atender os objetivos deste trabalho. Podemos afirmar que cada aula foi primordial para realizá-lo. A participação e envolvimento dos(as) estudantes foram de extrema importância para que pudéssemos compreender esse processo de construção identitária étnico-racial dos(as) adolescentes negros(as) que se deu mediante a autoidentificação e na autoafirmação com uso da literatura negro-brasileira. As leituras realizadas como acesso de conhecimento de histórias

coletivas e individuais possibilitaram vivenciar transformações, debate e escuta, o que possibilitou discutir realidades.

Os(as) estudantes, jovens negros(as), pardos(as), brancos(as) são nossas protagonistas nessa intervenção pedagógica. Podemos afirmar que todo trabalho foi elaborado pensando nesse(a) adolescente, que cotidianamente frequenta a escola pública, e necessita se conhecer, se auto identificar, se autoafirmar como sujeito individual ou coletivo em uma fase da vida tão delicada e complexa como a adolescência. Compreender os(as) adolescentes nessa fase é possibilitar as suas mudanças e (re)significações, assim como a valorização por parte de si e dos outros. Necessário, conhecer e compreender as diversas histórias, desnaturalizar crenças e modificar estruturas sociais.

O resultado obtido nas 10 (dez) aulas que foram descritas e analisadas permitiram ver o desempenho, dedicação e produção conjunta de novos conhecimentos e ressignificação de conhecimentos revisitados pelos(as) estudantes. Desse modo, observamos nas falas dos(as) estudantes reflexões e questões que merecem atenção; construir um bom diálogo permite promover a capacidade crítica dos(as) estudantes de forma que possam compreender e respeitar a construção identitária de forma coletiva e individual.

Sobre as obras utilizadas na nossa sequência didática, Quarto de despejo: diário de uma favelada, Carolina Maria de Jesus e Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo, como instrumentos para trabalhar além da autoidentificação, autoafirmação, autoestima, consideramos que a Literatura negro-brasileira e a Sociologia possibilitam o fortalecimento e a (re)construção identitária étnico-racial de adolescentes negros(as), como a valorização por parte dos(as) adolescentes não negros.

Conhecer a história por intermédio de escritoras negras, debater o racismo, a desigualdade social entre outras temáticas envolvidas permitiu que o(a) estudante construa e/ou (re)construa uma imagem positiva de si como sujeito. A importância de encontrar personagens, autores(as) negros(as) na literatura é reconhecer que a literatura proporciona identificação e que a construção identitária é atravessada também pela literatura.

Os principais desafios encontrados para a realização deste trabalho foram não confundir a realização de uma intervenção pedagógica, um trabalho sociológico com um trabalho de cunho literário, embora nós tenhamos trabalhos interdisciplinares, o que nos permitiu trazer a literatura de mulheres negras como ferramenta metodológica. A segunda questão foi a adequação ao calendário letivo da unidade escolar, o qual por diversas vezes sofreu modificações motivadas por demandas externas, e necessidade de atender à programação de outros projetos vivenciados no período.

Portanto, concluímos afirmando que as abordagens sociológicas que foram realizadas junto com literatura negro-brasileira das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo podem contribuir para a autoidentificação, autoafirmação e autoestima na construção identitária étnico-racial de adolescentes negros(as) na escola pública que vivenciamos na Intervenção Pedagógica. Ansiamos pelo dia que em nosso país tenhamos igualdade social, para que nossos(as) estudantes possam ter consciência de seus direitos e possam juntos(as) viver esse cenário. Enquanto isso não acontece, lutemos por uma escola pública de qualidade! Lutemos para sobreviver!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N., **O perigo de uma história única**. Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Júlia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEPE. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. **Secretaria de Educação apresenta indicadores de 2022 ao Poder Legislativo**. Recife, 2023, Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/2023/11/14/secretaria-de-educacao-apresenta-indicadores-de-2022-ao-poder-legislativo>. Acesso em: 14 de abril de 2024.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. – 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, O. S. S. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. **Revista Crioula** – nº 25 -Literaturas em língua portuguesa para crianças e jovens1º Semestre 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/172873/162299>. Acesso em: 14 de abril de 2024.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989. **D.O.U.** de 6 de janeiro de 1989.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U.** de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 22/01/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 154p.
Disponívelem:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24/01/2023
- CAETANO, J. O.; GOMES, S. A. O.; CASTRO, H. C. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18418.025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18418>. Acesso em: 12 maio. 2024.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas/ Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** – São Paulo: Selo Negro, 2011. – (Consciência em debate)

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, nº 1, p-209-227, jan/jun.2012.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COLLINS, P. H. **Interseccionalidade** (recurso eletrônico). Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. - 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, A. O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher. In: DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. T. Uma diversidade de sujeitos O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. TV Escola, **Salto para o futuro**: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

DAYRELL, J. T. A escola como espeço socio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24, pp. 40-52.

DAYRELL, J. T. T.; CARRANO, P. **Juventude e Ensino Médio**: quem é este aluno que chega à escola. Carla Linhares Maia, Juarez Dayrell, Paulo Carrano (Orgs.). Juventude e Ensino Médio Sujeitos, Currículos em Diálogo. Minas Gerais, Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução: Marileide Dias Esqueda. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DESSEN M. A.; POLONIA A. C. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano**. Paidéias, Brasília, 2007, p. 21-32.

DUARTE, E. de A. 2010. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem: Revista de Pós-graduação em Ciência da Literatura**. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/> Acesso em: 16/01/2023

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375- 403.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma política para o Ensino Médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

EL PAIS. Entrevista com Conceição Evaristo | **Cultura**. 2017. (16m53s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wnB4YsSj1nA>>. Acesso em: 23 fev. de 2024

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. Palmares: **Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, n. 1, p. 52-57, 2005. Disponível

em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>. Acesso em: 17 abril 2024.

EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: BARROS, Nadilza Martins de; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia, 2005.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio** – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIAS, T. **Carolina: uma biografia**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes** (1º vol.). São Paulo: Globo, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação E Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. amp.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Lugar de Negro** / Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo-afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Fontes, 2017.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**/ Carolina Maria de Jesus; Ilustração de No Martins – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2020.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. (Orgs.). **A formação de professores de línguas-novos olhares**. São Paulo: Pontes, v. 2, nº 1, p. 51-81, 2012.

LITEAFRO. O Portal de literatura afro-brasileira. Carolina Maria de Jesus. **literafro**, Belo Horizonte, 06 fev. de 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

LITEAFRO. O Portal da literatura afro-brasileira. Conceição Evaristo. **literafro**, Belo Horizonte, 16 de abril de 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

MACEDO, E. **BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. ISSN 2179-1287.

MACHADO, B. A. **“Recordar é preciso”**: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982 – 2008). Dissertação (Mestrado em História) – UFF. Niterói, 130 p. 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**, Minas Gerais, v. 1, nº 2, p. 86-98, 2009.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje** / Kabengele Munanga/ Nilma Lino Gomes. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2016. (Para entender)

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 3º, 2003, Rio de Janeiro. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, no 78, abril/2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Aulas da Rede Estadual de Pernambuco começam nesta segunda (05) para cerca de 460 mil estudantes**. Portal da SEE, 05/02/2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/aulas-da-rede-estadual-de-pernambuco-comecam-nesta-segunda-05-para-cerca-de-460-mil-estudantes/>. Acesso em 14 abr. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, T.; FREITAS, F. **Vozes do cárcere: ecos da resistência política**. Thula Pires, Felipe Freitas (Orgs.). – Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

RIBEIRO, D., **Pequeno Manual Antirracista**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, M. A totalidade do Diabo. **Como as formas geográficas difundem o capital e mudam estruturas sociais**. In: SANTOS, Milton (Org.). Economia espacial, críticas e alternativas. São Paulo: Hucitec, 1979.

SANTOS, Y. L dos. **História da África e do Brasil afrodescendente** – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Palla, 2017.

SANTOS, Y. L dos. **Racismo Brasileiro**: Uma história da formação do país – 1ª ed. – São Paulo: Todavia: 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico** – [livro eletrônico] – 1ª ed. – São Paulo: Cortês, 2013.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos–Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/textopara-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. (Cuti). **Literatura negra-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato, São Paulo: Editora Leya, 2017. 242p.

SOUZA, N. S., **Torna-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Priscila Mayara Ferraz Lima, autorizo ao uso dos dados da entrevista por mim concedida para a aula sobre Raça e literatura para a pesquisadora Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva, no dia 20/09/2023, com fins exclusivamente acadêmicos, na pesquisa de sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Fundação Joaquim Nabuco.

Autorizo a gravação em áudio da entrevista:

☒ Sim.

☐ Não

Assinatura da entrevistada:



Documento assinado digitalmente
PRISCILA MAYARA FERRAZ LIMA
Data: 10/06/2024 17:31:14-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Minha Construção Identitária**

Idade - _____

Série - _____

1º De qual raça você se considera?

☐ amarela ☐ indígena☐ branca ☐ parda☐ preta/negra ☐ sem declaração

2º Você sempre se considerou da cor/raça que você marcou na questão número 1, ou sua identificação foi modificada com o tempo?

Sim ☐Não. ☐Não quero responder ☐

Justifique sua resposta.

3º Como é sua relação com sua cor?

☐ ótima ☐ boa ☐ ruim ☐ variável ☐ não sei dizer

4º Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa da sua cor/raça?

5º De que forma a escola auxilia no seu processo de formação enquanto pessoa?

6º Na escola, você percebe valorização da sua identidade étnico-racial?

Sim ☐Não. ☐Não quero responder ☐

Como?

7º Para você qual a importância de ler obras escritas por autores negros e negras?

8º Na sua opinião é importante encontrar personagens negros e negras nas obras literárias?

9º Como você percebe sua cor/raça presentes na literatura?

10º Você se identifica ou já se identificou com algum personagem literário que considera relevante na sua formação enquanto pessoa?

Sim ()

Não. ()

Não quero responder ()

Por quê?

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Neste ato, eu, _____
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de Identidade
 nº. _____, inscrito no CPF/MF sob o nº _____, residente na(o)
 _____, município de
 _____, Estado de Pernambuco, responsável pelo(a)
 menor _____

AUTORIZO o uso de imagem e voz do(a) menor para fins exclusivamente acadêmicos, relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado da professora Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva, Identidade nº 7.781.125 SDS/PE vinculado ao **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO- FUND AJ)**, para análise e divulgação dos dados a serem realizados na dissertação de mestrado: "A construção identitária dos/as estudantes na escola pública a partir de trabalhos de mulheres negras na literatura". A presente autorização é concedida gratuitamente, abrangendo o uso em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do(a) adolescente ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Fica estabelecido que será preservada a sua identidade ao longo da exposição dos resultados da pesquisa.

_____ de _____ de 2023.

 Assinatura do(a) responsável legal

ANEXO 2 – CAPÍTULO 1 PACTO NARCÍSICO – LIVRO O PACTO DA BRANQUITUDE – CIDA BENTO

1. PACTO NARCÍSICO

Minha experiência de trabalho com instituições tão diferentes como empresas, organizações governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores, federação de empregadores, organizações partidárias de centro, esquerda e direita demonstrou como todas guardam similaridades na estrutura e no *modus operandi* quando o assunto são relações de raça e gênero.

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas?

Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco.¹ Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.² E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas.³ Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude.

Fui consolidando uma perspectiva sobre o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas, morais e relacionadas com a democratização de espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito. Ou seja, se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados.

Recentemente, a liderança de uma grande corporação, referência no seu ramo no Brasil, foi provocada a trazer mais diversidade ao seu quadro de prestadores de serviço. A reação não foi inédita: alegaram que já tinham colaboradores de sua confiança e que alterações nesse contexto seriam complicadas. Esse é um típico acordo tácito que precisa ser discutido e alterado quando uma organização decide se tornar mais equânime.

No momento em que uma empresa define um plano de promoção da equidade e estabelece ações afirmativas — que vêm não só pela pressão dos movimentos sociais, mas já como uma demanda do público —, costuma-se ouvir de parte das lideranças da instituição frases como: “Não vamos passar a mão na cabeça de ninguém”, “Precisa ter competência para ocupar cargos mais elevados”, ou ainda, “Nosso sistema é meritocrático”, o que mostra desconforto ou contrariedade diante da possibilidade de mudança no perfil das pessoas que ocupam postos-chave na organização. Mas não só.

Um dos desafios está em problematizar o entendimento de que os resultados de processos seletivos, contratações e promoções que colocam homens brancos majoritariamente em posições mais qualificadas são decorrentes exclusivamente do mérito que essas pessoas têm pela excelência individual naquilo que são e fazem.

Daniel Markovits, autor do livro *A cilada da meritocracia*, afirma que a

meritocracia pretende justificar as desigualdades que produz e criar uma elite que se considera trabalhadora e virtuosa. Esta elite se beneficia das enormes desigualdades em investimentos educacionais e se esforça para oferecer as mesmas oportunidades educacionais aos filhos, passando os privilégios de uma geração à outra, o que vai impactar melhores oportunidades de trabalho e de salários para este grupo. Ruim para os pobres, mas também aprisionadora da elite, que tem que lutar cada vez mais para chegar e se manter no topo, criando diferentes ressentimentos de ambos os lados, capitalizados pelos governos populistas.⁴

De fato, o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa.

Há que se lembrar de que muitas vezes a “competência” exigida está ligada a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados. Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão.

A racionalidade que explica o suposto sistema meritocrático não considera ainda o impacto de histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos, tais como qualidade de escolas frequentadas, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet nos ambientes familiares e escolares, ao sistema de saúde, de saneamento básico nos locais de moradia etc.

Assim, ao ingressar no mestrado em psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), passei a trabalhar com o tema da branquitude — pesquisa que desdobrei mais tarde em meu doutorado.⁵ Minha atenção focava a ausência de um discurso explícito sobre os brancos na história do país, e, ao mesmo tempo, o silêncio sobre a herança escravocrata concreta ou simbólica, que definia ambientes de trabalho desiguais. A pesquisa acompanhava trabalhadores de diferentes níveis hierárquicos no interior de organizações públicas ou privadas para compreender a maneira como se processam, cotidianamente, as relações raciais e de gênero.

Estudar os processos de construção e legitimação da hierarquia de raça e gênero, em ambiente de trabalho,⁶ ouvindo o que tinham a dizer tanto pessoas negras como brancas, permitiu compreender a naturalização da supremacia branca nas instituições, sua construção e

reprodução ao longo da história. Também possibilitou aprofundar a compreensão sobre as desigualdades e a violência racial na macroestrutura política e social, que ocorre não só no Brasil, mas em outras partes do mundo.

HERANÇA HISTÓRICA

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas.

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4/5 da história do país,* ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade.

É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares.

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos.

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo.⁷ Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns.⁸ O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão.

Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios.

* Abordei essa herança quando preparava meu texto para o doutorado, focalizando os pactos narcísicos, inspirada em textos do psicanalista René Kaës e na literatura utilizada por ele, bem como no texto de outros psicanalistas que tratavam de transmissão geracional de conteúdos negativos. Outras ativistas e pensadoras negras recorreram a perspectivas da psicanálise, de maneira crítica, como Lélia Gonzalez, Neusa Santos e bell hooks. Assim, me permiti continuar a utilizar conceitos da psicanálise, porém de maneira bem livre para trabalhar com a transmissão da herança negativa. René Kaës trata do pacto denegativo como aliança inconsciente para falar de tudo aquilo que se impõe nos laços intersubjetivos, relacionado com o negativo, como a repressão, a recusa, a rejeição ou o enquistamento no espaço interno de um ou de vários sujeitos. Articula-se esse conceito àquele que Piera Aulagnier definiu como “contrato narcisista”.

1. Instituto Ethos, Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas. São Paulo: Instituto Ethos; Banco Interamericano de Desenvolvimento, maio de 2016.
2. Maria Aparecida Silva Bento, Pactos Narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo: IP-USP, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia).
3. Maria Aparecida Silva Bento, “Branquitude: O lado oculto do discurso sobre o negro”. In: Maria Aparecida Silva Bento; Iray Carone (Orgs.), Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 147-62.
4. Adaptado de Douglas Gravas, “Meritocracia bloqueia classe média e perpetua desigualdade, diz autor”. Folha de S. Paulo, 3 set.2021. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/09/meritocracia-bloqueia-classe-media-e-perpetua-desigualdade-diz-autor.shtml?origin=folha>. Acesso em: 17 dez. 2021.
5. Na ocasião, o texto similar que encontrei sobre o assunto remetia à branquitude: Vron Ware (Org.), Branquitude: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
6. Maria Aparecida Silva Bento; Iray Carone (Orgs.), op. Cit.
7. René Kaës, Espaços psíquicos comuns e partilhados: Transmissão e negatividade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
8. Sigmund Freud, “Lembranças encobridoras”. In: _____. Primeiras Publicações Psicanalíticas (1893 – 1899). Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 285 – 306. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3).

ANEXO 3 - CANÇÃO NEGRO DRAMA RACIONAIS MC'S

Letra - Negro drama (Composição Pereira Alves / Pedro Paulo Soares Pereira)

Nego drama
Entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Nego drama
Cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura
Nego drama
Tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada
Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança
Nego drama
Eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego
Pra não ser mais um preto fodido
O drama da cadeia e favela
Túmulos, sangue, sirene, choros e velas
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando
O que você tem a ver com isso?
Desde o início, por ouro e prata
Olha quem morre, então
Veja você quem mata
Recebe o mérito a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
Histórias, registros e escritos
Não é conto nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então olha o castelo e não
Foi você quem fez, cuzão
Eu sou irmão do meu truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tim-tim, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota

Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
Hum, nego drama de estilo
Pra ser, se for tem que ser
Se temer é milho
Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar
Que sou homem e não um covarde
Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
Eu visto preto por dentro e por fora
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tic-tac não espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
Pesadelo, hum, é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
No clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil, fuzil
Nego drama
Crime, futebol, música, carai'
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha
Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro sem rosto e coração
Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo
Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
Cê disse que era bom e as favela ouviu
Lá também tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil
Admito, seus carro é bonito, é, e eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco
Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
Só que tem que
Seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto
Esse não é mais seu, oh, subiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, ah, que ironia
Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
Sente o negro drama, vai, tenta ser feliz
Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?
Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba
Aquele loco que não pode errar
Aquele que você odeia amar nesse instante
Pele parda e ouço funk
E de onde vem os diamante? Da lama
Valeu mãe, negro drama (drama, drama, drama)
Aí, na época dos barraco de pau lá na Pedreira
Onde cês tavam?
Que que cês deram por mim?
Que que cês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
E toda a família, e toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21, é desse jeito
Aí, você sai do gueto
Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho 'ni você, morô?
Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
Eu num li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama
Eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí Dona Ana, sem palavra
A senhora é uma rainha, rainha
Mas aí, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é, renascendo das cinzas

Firme e forte, guerreiro de fé
Vagabundo nato!