



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

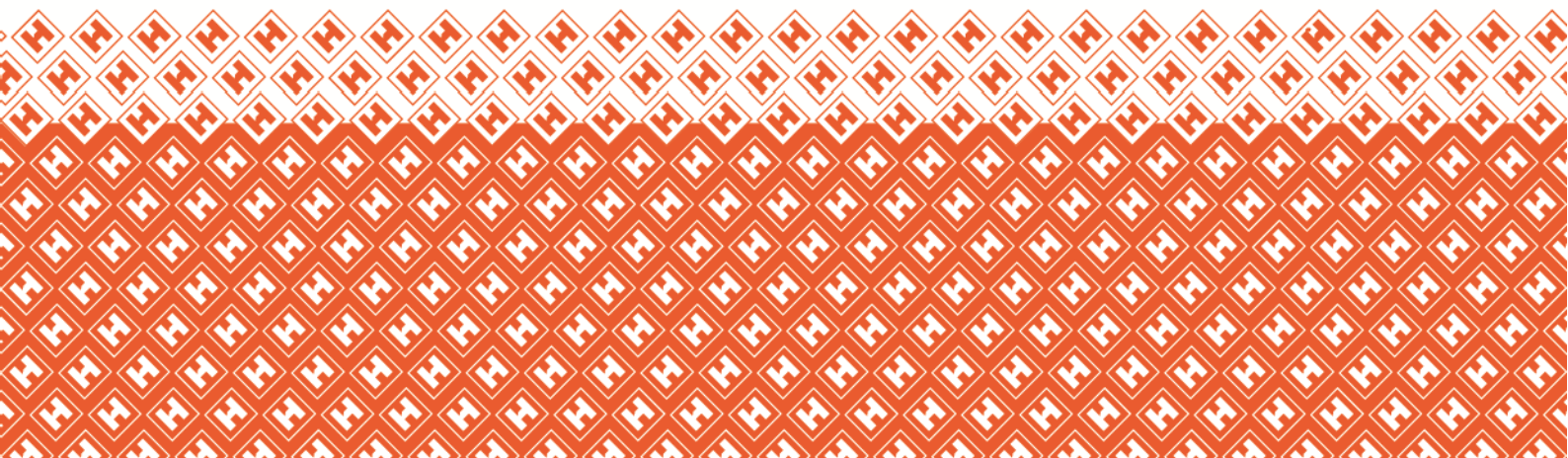
ALETEIA MARIA DA SILVA

**“Palavras Pretas Luzeiro”:
Ensino de História através da Literatura de
autoras negras**

Linha de Pesquisa:
Saberes Históricos no Espaço Escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Setembro/ 2024



ALETEIA MARIA DA SILVA

**“PALAVRAS PRETAS LUZEIRO”:
ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA LITERATURA DE AUTORAS
NEGRAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Selma Alves Pantoja

RIO DE JANEIRO

Setembro/2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Selma Alves Pantoja

Prof.^a Dra. Warley da Costa

Prof.^a Dra. Iamara da Silva Viana

CIP - Catalogação na Publicação

S586" SILVA, ALETEIA MARIA DA
"PALAVRAS PRETAS LUZEIRO": ENSINO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DA LITERATURA DE AUTORAS NEGRAS / ALETEIA
MARIA DA SILVA. -- Rio de Janeiro, 2024.
159 f.

Orientadora: SELMA ALVES PANTOJA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2024.

1. AUTORAS NEGRAS. 2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. 3.
FEMINISMOS. 4. SALA DE LEITURA E LITERATURA. 5.
ENSINO DE HISTÓRIA. I. PANTOJA, SELMA ALVES, orient.
II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Waldira Helani, à minha tia “Niquita” (*in memoriam*), à minha avó materna Maria Pereira de Lima (*in memoriam*) e à minha avó paterna Alaíde Gomes (*in memoriam*). Mulheres negras potentes que não tiveram a oportunidade de seguirem seus sonhos de infância, mas que pavimentaram o caminho para que eu pudesse seguir em busca dos meus. Vocês são inspiração! Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS:

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a todos os seres de luz que guiam meus caminhos nessa tessitura da vida.

Agradeço aos meus amados e queridos pais, Antão e Helani, sempre tão presentes, acolhendo, incentivando e acreditando na minha capacidade muito mais do que eu mesma. Meu muito obrigada e meu amor infinito.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio com a concessão da bolsa que me permitiu dois anos e meio de formação acadêmica e a realização do presente trabalho.

Agradeço aos professores do ProfHistória pela dedicação e conhecimento compartilhados e a Universidade Federal do Rio de Janeiro por me proporcionar essa oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico estreitado à minha prática docente.

Agradeço à minha orientadora Selma Pantoja pela leitura atenta dos capítulos, pela solicitude e respeito às minhas pausas e incertezas.

Agradeço às professoras Warley da Costa e Iamara da Silva Viana, por aceitarem prontamente fazer parte da Banca de Defesa de Dissertação do mestrado, abrindo mão do tempo de descanso e final de semana para fazerem a leitura do meu texto.

Agradeço à minha família, irmãos, sobrinhos e afilhados, pelo carinho, confiança e apoio sempre. Agradeço, em especial, a minha sobrinha Maria Clara Cadengue, minha desenhista preferida, a qual confeccionou as ilustrações das autoras que estão presentes na minha proposição didática.

Agradeço aos amigos de todos os grupos de leitura que faço parte: “Aprendendo a transgredir”, “Literalmente Elas”, “Ocaia”, “Coletivo LIGA”, “Rede Literária”, “Roda de leitura dos amigos”. Obrigada pelo acolhimento, reflexões e trocas compartilhadas.

Agradeço ao Grupo de Estudos Currículo, Cultura, Identidade/diferença (GECCID-UFRJ) pelas leituras e reflexões em nossos encontros e ao apoio durante esse processo de pesquisa e escrita.

Agradeço a todos os amigos do ProfHistória da minha turma original na UFRJ de 2022, mas também aqueles com quem realizei disciplinas em outras universidades. Durante esse período, alguns amigos tornaram-se mais próximos, por isso, gostaria de citá-los nominalmente: Wallace Souza, Aline Ramos, Ana Paula Nascimento e Leandro Severino, vocês foram essenciais nesse processo.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pela ajuda durante o período de cumprimento das disciplinas e generosidade em auxiliarem no processo de aplicação das atividades com as turmas. Obrigada diretor José Vicente, querida amiga Célia Lúcia, prof^a Inês Rocha e prof^a Cátia Louzada. Agradeço também a todos os meus alunos que me tornaram a professora que sou hoje.

Agradeço imensamente às minhas ancestrais e a todas as mulheres e escritoras negras citadas ou não nesta dissertação, pois este trabalho é fruto da luta, determinação e existência de todas elas que travaram e ainda enfrentam batalhas diárias. Enfim, agradeço a todas e todos os envolvidos, direta e indiretamente, nesse trabalho.

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo a utilização da Literatura de autoras negras como ferramenta para o ensino de História na perspectiva prática da educação antirracista embasada pela Lei 10.639/2033, a luz de teorias feministas, com a utilização da produção literária existente nos acervos dos espaços de Salas de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro nas quais atuo. Através da leitura dos textos, das atividades sugeridas e reflexões propostas em aula, o trabalho intenta contribuir para a construção de saberes históricos, formação de leitores críticos e combativos aos preconceitos inspirando-se, para isso, numa literatura negra e representativa, geradora do sentimento de reconhecimento e pertencimento por parte dos estudantes e da valorização dos lugares de protagonismo das mulheres negras. Assim, como resultado, foi construído como proposição didática um catálogo literário com livros de 20 autoras brasileiras, com orientação quanto à possibilidade de utilização e propostas de atividades, o qual pode servir de aporte para as aulas de História na perspectiva de uma educação antirracista, antissexista e democrática. Como fundamentação teórica, esta pesquisa buscou apresentar um breve histórico dos feminismos, entre eles o feminismo branco do Norte Global (Butler 2018, Fraser 2007, Haraway 2009); o feminismo negro norte-americano (Davis 2016, Collins 2019, hooks 2018); os feminismos subalternos (Balestrin 2020) e decolonial na África (Oyewumi 2021, McFadden, 2018), na América Latina (Lugones 2014, Curriel 2020) e, em específico, no Brasil (Gonzalez 2020, Nascimento 2021, Carneiro 2003, Ribeiro 2017). Além disso, este trabalho também se propôs a pensar as diferentes possibilidades conceituais da Literatura Negra (Cuti 1985, Duarte 2014, Marigolo 2022) e da intelectualidade das mulheres negras (hooks 1995, Xavier 2022).

Palavras-chave: Autoras Negras, Educação Antirracista, Ensino de História, Literatura, Feminismos, Saberes Hegemônicos, Sala de Leitura.

ABSTRACT

This present work consists of research about the use of black female authors' literature as a tool for History teaching from a practical point of view from the anti-racist education based on the 10.639/2033 law, in the light of feminist theories, making use of the literary production of the books collection in the school libraries of Rio de Janeiro municipal schools, where I work at. Through text reading, proposed activities, and reflection of them in the classroom, this work aims to contribute to the construction of historical knowledge, fostering critical readers who combat prejudice, inspired by black and representative literature, creator of a recognition and belonging feeling in the students and appreciation of black women protagonism places. Thus, a literary catalog with 20 Brazilian authors was created as a didactic proposition, guiding the possibility of its use in anti-racist, anti-sexist, and democratic History classes, including proposed activities. As a theoretical foundation, this research shows a brief history of feminism theories, among them the Global North White feminism (Butler 2018, Fraser 2007, Haraway 2009); the North American black feminism (Davis 2016, Collins 2019, hooks 2018); the subordinate (Balestrin 2020) and the decolonial African feminism (Oyewumi 2021, McFadden, 2018), in Latin America (Lugones 2014, Curriel 2020), specifically in Brazil (Gonzalez 2020, Nascimento 2021, Carneiro 2003, Ribeiro 2017). Moreover, this work proposes different ways to think about the conceptual possibilities of black literature (Cuti 1985, Duarte 2014, Marigolo 2022) and black women's intellectual (hooks 1995, Xavier 2022).

Keywords: Anti-racist education, Black female authors, Feminisms, Hegemonic knowledge, History teaching, Literature, School library.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABL** – ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS
- BNCC** – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
- CEFET-RJ** – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
- CIEPs** – CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
- CRE** – COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
- DEC** – DISTRITOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA
- DPU** – DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO
- ERER** – EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL
- FLIP** – FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE PARATY
- GED** – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
- GEL** – GERÊNCIA DE LEITURA
- GLP** – GRATIFICAÇÃO POR LOTAÇÃO PRIMÁRIA
- GERER** – GERÊNCIA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
- HQs** – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
- IBGE** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
- LGBTQIAPN+** – LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRANSGÊNEROS, QUEER, INTERSEXUAIS, ASSEXUAIS, PANSEXUAIS, MAIS.
- LDB** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
- MALETA LIA** – LITERATURA INDÍGENA E AFRICANIDADES
- PPGEH** – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PIBID** – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INCIAÇÃO À DOCÊNCIA
- PNLD LITERÁRIO** – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO E LITERÁRIO
- SL** – SALA DE LEITURA
- SNBE** – SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS
- SME RJ** – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
- UFF** – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
- UFRJ** – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS

Figura 1: Relação de publicação individual de autores e autoras negras no Brasil entre 1859 a 2020

Figura 2: Relação número de autores x sexo dos autores com publicação individual entre 1859-2020

Figura 3: Taxa de alfabetização da população com 10 anos e mais de idade por raça e sexo, segundo o ano censitário (em %)

Figura 4: Gráfico Informativo educação Censo 2022

Figura 5: Taxa de analfabetismo

Figura 6: Publicação de autoria negra entre os anos 1859 - 2020

Figura 7: Percentual de publicação de autores negros em relação às diversas regiões do Brasil.

Figura 8: O que os entrevistados gostam de fazer no tempo livre

Figura 9: Como o entrevistado começou a se interessar por literatura

Figura 10: Principais formas de acesso aos livros

Figura 11: Percentual de escolas com Biblioteca/Sala de Leitura por região

Figura 12: Censura de livros nos EUA

Figura 13: Gráfico de Vulnerabilidade social no Brasil

Figura 14: Gráfico dos maiores e menores rendimentos no Brasil por raça

Figura 15: Gráfico dos docentes doutores na pós-graduação por gênero e raça

Figura 16: Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação

Figura 17: Organograma da SME referente à hierarquia das Salas de Leitura

Figura 18: Dados do Censo escolar sobre raça dos estudantes da SME em 2022

Figura 19: Calendário PNLD Literário

Figura 20: Tabela com dados das compras de acervo das Salas de Leitura

Figura 21: Indicação de títulos para compra na Bienal

Figura 22: Autores mais citados na Flup 19

Figura 23: Títulos mais citados na Flup 19

Figura 24: Tabela com dados da declaração de cor dos estudantes

Figura 25: Mosaico de fotos da confecção dos baús e organização do material para a realização da atividade

Figura 26: Mosaico de fotos da apresentação da história do livro e início das atividades

Figura 27: Mosaico de foto da confecção dos baús de memórias pelos grupos

Figura 28: Mosaico de fotos do encontro com a autora Sônia Rosa e caricatura da autora desenhada por uma aluna.

Figura 29: Março/24 – Mesa temática sobre literatura escrita por mulheres para empréstimo aos estudantes.

Figura 30: Março/24: Cineclube – Vida e obra de Carolina Maria de Jesus – Atividade referente à campanha “21 dias de ativismo contra o racismo”.

Figura 31: Abril/24: Mosaico de fotos da oficina de contação de Histórias dos Orixás com Talita Emrich do @fiapodeouro e mesa temática para empréstimo.

Figura 32: Maio/24: Mosaico de fotos da produção de livro sanfonado inspirados nos livros do autor negro Otávio Junior

Figura 33: Maio/24: Mosaico de fotos da visita à Feira Literária e Cultural da Mangueira (FlicMangueira) - Encontro com autores e oficina de turbante e de percussão

Figura 34: Agosto/24: Fotos da atividade “Um passeio pela África” inspirada no livro de Alberto Costa e Silva, realizada pela profa. Cátia Louzada em parceria com a Sala de Leitura.

Figura 35: Agosto/24: Mosaico de fotos da visita à Festa Literária da Portela (FLiPortela): Encontro com autores, oficinas, jogos, apresentações de trabalhos dos estudantes, distribuição de livros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: “ESCREVER É UMA MANEIRA DE SE ANUNCIAR AO MUNDO E DE SE SENTIR MAIS GENTE.”.....	20
1.1- A cor na literatura brasileira.....	23
1.2- A literatura de autoria de mulheres negras.....	29
1.3- Publicação e leitor: o campo editorial.....	40
1.4- Por uma educação antirracista.....	46
1.5- A fabulação e o direito à literatura.....	52
CAPÍTULO 2 – “VOCÊ NÃO VAI SER COMO EU, VAI PEGAR EM LIVROS, NÃO EM VASSOURAS.”.....	63
2.1 – O silenciamento de pessoas negras: a constante luta por garantia de direitos.....	64
2.2 – Os feminismos e as resistências através da Literatura de autoras negras.....	74
2.3- Por um novo olhar: intelectualidade das mulheres das mulheres negras.....	87
CAPÍTULO 3: “AQUI ESTAMOS NÓS, DONAS DE NOSSAS PRÓPRIAS PALAVRAS.”.....	95
3.1 - Mas afinal o que é a Sala de Leitura?.....	96
3.2- Como ser professora de História na regência de Sala de Leitura.....	103
3.3 – A criação da GERER e sua relevância para o trabalho das Salas de Leitura.....	110
3.4 – Mas afinal, esta pesquisa é sobre ensino de História ou sobre Literatura?.....	119
3.5- Aprendendo História através da literatura de autoras negras: produção e aplicação da proposição didática.....	123
3.5.1 – O público alvo.....	126
3.5.2 – Planejamento do miniprojeto.....	127
3.5.3 – Execução do projeto.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

I. INTRODUÇÃO

Poema de Narciso

**Se você acha que literatura é perfumaria
Olhe para o espelho do banheiro e leia minha poesia
Engula a força da letra como o pão de cada dia
Haverá cura**

**Não será um exercício fútil
Verás que trago um poema útil
Munição para os tempos de violência
Cachecol para os dias frios
Palavras pretas luzeiro
Poema farol.**

Cristiane Sobral

Quando comecei a pensar a minha prática profissional e o que, para mim, significa ser professora de História e regente de Sala de Leitura, de início não me veio à cabeça as atividades que executo atualmente com minhas turmas, mas uma série de lembranças povoou minha mente trazendo gostosas e felizes recordações. Percebi que desde muito pequena sempre gostei de ouvir e ler histórias.

A leitura e a literatura me fascinaram. Acho que por isso aprendi a ler cedo, sem dificuldades, pois queria “ser amiga das letrinhas”. Bem, acho que essa amizade tem sido fiel e duradoura.

Posso dizer que herdei da minha mãe o gosto pela leitura. Ao menos, foi ela quem me incentivou, pois sempre gostou muito de ler, mas teve pouca oportunidade de acessar livros e frequentar a escola durante sua infância e adolescência. Aprendeu a ler com um esforço e dedicação muito grandes de burlar o sistema. Tal esforço levou uma menina negra de 10 anos, no final da década de 1950, a deixar a família no norte de Minas Gerais, viajar de avião pela primeira vez, para morar no Rio de Janeiro e trabalhar como babá e cozinheira de uma família muito rica que prometeu a possibilidade de trabalho e estudo a uma criança pobre e cheia de sonhos.

Esse pequeno relato pessoal, ainda retrata muito da realidade e das histórias de vida de grande parcela das mulheres negras no Brasil: o racismo e as desigualdades sociais que levam à ausência de oportunidades e as empurram para situações de subalternidade em suas atividades profissionais, nos espaços sociais, mas também no imaginário da população.

A Escola não deve ser vista como redentora social. As dificuldades encontradas no cotidiano escolar são inúmeras, mas ela pode ser um dos canais de transformação da realidade

de opressão. Vejo a educação antirracista, que é um direito, como um caminho para o questionamento dos problemas e injustiças sociais e de reconhecimento como sujeito da História, mas também de se ver representado nas histórias literárias narradas sem o uso de estereótipos.

A literatura faz parte das minhas aulas de História e, como professora regente de Sala de Leitura, a disciplina de História direciona as leituras e reflexões que proponho aos estudantes sobre variados temas, nas indicações de leitura, nos projetos desenvolvidos. Por isto, vi a necessidade de promover um trabalho que relacione História e Literatura de modo mais deliberado para propiciar aos estudantes o acesso à construção do conhecimento histórico através da literatura negra, mas de maneira mais específica, com a utilização da produção literária de escritoras e intelectuais negras e com abordagem interseccional, pois acredito que nossas escritas não são desconectadas das nossas histórias. Deste modo, quando tive que decidir um tema para desenvolver a pesquisa no mestrado, entendi que o mais válido seria aliar com a minha prática dentro da Sala de Leitura.

Entrar para o curso de mestrado foi algo que não tinha projetado para minha vida profissional. Quando terminei o curso de História no ano de 2000, apesar de ser uma jovem cheia de sonhos, tive que manter meus pés no chão. Precisava de um emprego, precisava me sustentar e ajudar minha família. Aproveitei a primeira oportunidade de trabalho mesmo sem ser na minha área de formação, mas logo tive a sorte de ser convocada para o concurso do Estado e, assim, dei início à minha caminhada como professora de História na educação pública. A mudança de perspectiva ocorreu em 2020, dentro de toda aflição e incertezas geradas pela pandemia do covid-19. Para não surtar e ter atividades que me fizessem abstrair daquele problema que parecia sem saída, comecei a fazer vários cursos online, assistir lives temáticas e a integrar grupos de leitura.

Entre os grupos de leitura dos quais participei, dois foram muito importantes: o grupo de leitura do Coletivo LIGA, onde realizamos a leitura coletiva do livro “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire. A atividade foi proposta em celebração ao centenário do autor, como projeto de extensão coordenado pela prof^a. Marta Lima da Faculdade de Educação da UFRJ; e o grupo de leitura “Aprendendo a transgredir”, composto apenas por mulheres, com objetivo de ler os livros da autora bell hooks.

Em cada um desses grupos pude fazer muitas trocas e aprendizagens. A potência desses grupos são os constantes apoio e incentivo entre as integrantes. Ver mulheres fortalecendo umas a outras, muitas com mais de 50 anos escrevendo seus primeiros livros, criando e desenvolvendo projetos e, algumas, realizando o adiado sonho de cursar o mestrado

me empolgaram. Tomei coragem e decidi que seria importante fazer o mestrado também. Arrisquei e agora estou aqui.

Não foi fácil conciliar trabalho, questões familiares, pesquisa, leitura, escrita e o boicote que, muitas vezes, fazemos a nós mesmos. Às vezes, por medo, insegurança e falta de crédito em nossa capacidade. Assim, a temática escolhida, para além da relevância que percebo para tentar preencher algumas das lacunas existentes na educação pública no município do Rio de Janeiro, também apresenta muito das minhas percepções de mundo formas de “esperançar” uma sociedade menos restritiva, com alternativas mais amplas e positivas de vida e convivência. Deste modo, a seguir, apresento de forma breve o processo realizado durante o período de pesquisa e escrita deste trabalho.

É importante frisar que a presente dissertação tem por objeto de análise investigativa a relação entre a produção literária de mulheres negras, o ensino de História e relações étnico-raciais na educação básica com foco no trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura/bibliotecas escolares. Uma preocupação foi conectar a literatura de autoria de mulheres negras a espaços escolares com o propósito de ofertar o acesso desses livros aos estudantes para auxiliar na construção do conhecimento histórico, mas também para ampliar ações antirracistas dentro do ambiente educacional, contribuir para desconstrução de estereótipos sociais estruturais quanto ao “lugar da mulher negra”, favorecer os processos de identificação, representatividade e gerar referências positivas para os estudantes.

A eleição desse objeto se fez pela percepção da necessidade de um trabalho a partir da utilização da literatura de autoria negra, em específico de mulheres negras, por acreditar que essa ainda é uma literatura bastante negligenciada nas atividades pedagógicas. Além disso, entendo que a literatura negra feita por mão de mulheres pode ser um poderoso instrumento para aquisição de conhecimentos históricos pelas especificidades que serão apresentadas nesta pesquisa.

Considero também que conhecer autoras negras, ler e refletir sobre suas obras dentro das aulas pode contribuir para a valorização das múltiplas identidades e potencializar os lugares de protagonismo das mulheres negras. Infelizmente ainda é fato que no Brasil há uma associação de que ocupar determinados lugares sociais, assim como exercício da intelectualidade é privilégio de homens brancos, o que acaba por inibir a leitura social de mulheres negras como intelectuais. Assim, entendo como imprescindível que a literatura de autoras negras esteja acessível nos mais diversos locais, começando pelas escolas.

Logo, essa pesquisa sustenta a hipótese de que a utilização de literatura de autoras negras em espaços escolares pode contribuir para uma aprendizagem histórica mais lúdica,

não linear e multicultural. O objetivo é proporcionar uma visão positivada das identidades dos estudantes negros, mas também em relação às pessoas negras, orientada pela perspectiva da educação para as relações étnico-raciais cotidiana no ambiente escolar.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em uma busca na base de dados de estudos acadêmicos do Portal Capes, do próprio ProfHistória, além das plataformas de trabalhos acadêmicos, como a SciELO, e em revistas científicas, utilizando palavras-chaves como História e literatura, autoria negra, mulheres negras e feminismos.

A primeira constatação dentro do levantamento bibliográfico e nas leituras realizadas para compor este trabalho foi que grande parte das pesquisas encontradas que utilizam literatura de autoras negras, seja de mestrado ou de doutorado, foram realizadas nas áreas de Literatura, Educação ou Sociologia. Encontrei pesquisas sobre a autoria de mulheres negras e sobre o trabalho realizado nas Salas de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, entretanto, esses trabalhos não faziam a relação com o ensino de História.

No acervo do ProfHistória selecionei sete dissertações mais próximas ao meu tema, por desenvolverem a abordagem da relação História e Literatura, entretanto a mais afinada como a minha proposta foi a dissertação de Débora Jean Lopes da Silva, intitulada “*Mulheres na Literatura: Escritas de autoria Feminina Negra*” (UFMT-2021). A autora, através de um recorte do gênero, mostrou a relevância da literatura negra feminina como forma de romper com o ensino de História que privilegia personagens brancos e masculinos utilizando conceitos de algumas autoras do feminismo negro e interseccional.

Apesar do uso da literatura escrita por mulheres negras para o ensino de História e construção de uma identidade racial positiva para os estudantes, o trabalho era direcionado ao Ensino Médio e ficou restrito a utilização da obra “*Quarto de Despejo*”, da escritora Carolina Maria de Jesus, e ao espaço tradicional da sala da aula de História. Meu trabalho se propôs a ampliar o escopo de autoras e obras diversificada, buscando centrar mais no fazer do hábito de literatura entre os estudantes para a aquisição do conhecimento histórico e combate ao racismo

Outra questão foi pensar como outros espaços escolares, além da aula de História, podem se tornar um ambiente propício para a construção de saberes históricos. No caso, o uso da Sala de Leitura como esse lugar de partida, mas ao mesmo tempo como centro irradiador do estudo que pode se expandir por outros espaços escolares, tendo a literatura de escritoras negras, além do uso de textos de conceitos teóricos adaptados, como suporte para o aprendizado. Uma das intenções foi contribuir para ampliação da experiência leitora de adolescentes do Ensino Fundamental II, pois o espaço da Sala de Leitura possibilita múltiplas

formas de leituras, sendo um espaço que pode ser transformado pelas ações das pessoas que utilizam os objetos culturais ali presentes.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa foi contribuir, através das narrativas literárias de autoras negras, para um renovador ensino de História, buscando superar a linearidade temporal no ensino dessa disciplina e levar os estudantes a problematizarem questões contemporâneas como racismo, sexismo, desigualdade, diversidade de gênero, diversidade cultural, entre outros temas considerados sensíveis.

Outra intenção foi possibilitar a desconstrução de estereótipos quanto aos lugares de mulheres negras na sociedade brasileira e oportunizar o acesso a outras epistemologias, para além da chamada literatura “clássica” e hegemônica – pouco representativa para muitos grupos sociais e, por muitas vezes, racista.

Este trabalho foi dividido em três capítulos, onde procurei desenvolver as questões teórico-metodológicas que embasam as reflexões e constatações ocorridas durante o processo de pesquisa. Para os títulos dos capítulos, foram escolhidos trechos de textos de obras de autoras negras e remetem às reflexões realizadas em cada uma das partes. Ainda foi produzido, separadamente, o produto pedagógico exigido como parte do requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

No capítulo um, discorri sobre o debate do que é Literatura Negra e tracei um breve histórico da produção literária de autoras negras no Brasil. Refleti sobre o que é uma educação antirracista e analisei o campo editorial brasileiro com relação à produção da Literatura de autores negros, tendo como base o livro “Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira” de Luiz Henrique Oliveira.

No Capítulo dois, procurei mostrar as hierarquizações a que estão expostas vidas de mulheres em situação inferiorizadas perante a sociedade e nos espaços domésticos, geradores de violência e morte em parte de uma população majoritária no Brasil e no mundo. Desenvolvi um panorama acerca dos estudos de gênero e feminismos, suas trajetórias históricas e as relações com a população negra. Para tal, mobilizei conceitos teóricos desenvolvidos por importantes pesquisadoras dos estudos de gênero, como Judith Butler, Patrícia Hill Collins, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Maria Lugones.

Neste capítulo, através de pensadoras feministas como a norte americana bell hooks e a professora doutora da UFRJ, Giovana Xavier, também refleti sobre o conceito e as particularidades da intelectualidade da mulher negra. Relacionei esse conceito com a importância da presença da literatura de autoras negras nas atividades dentro das escolas para gerar identificação, valorizar as múltiplas identidades e fomentar a interação consciente das

ideias apresentadas através da leitura crítica e combativa do racismo. O objetivo era elucidar para os estudantes lugares sociais possíveis que se contrapõem às posições de inferioridade, auxiliando na valorização e definição da autoimagem dos mesmos a partir de referências positivas.

No terceiro e último capítulo, refleti acerca do que é a Sala de Leitura e quais as funções do professor regente lotado nesse setor educacional, abordei as potencialidades desse espaço enquanto local de produção de conhecimento dentro da unidade escolar, inclusive de conhecimento histórico dentro da perspectiva da educação antirracista.

O capítulo também trata da criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME (GERER) e os impactos de suas ações no trabalho de Sala de Leitura. Fiz também um relato e avaliação das experiências desenvolvidas com os estudantes, a partir da aplicação de algumas das atividades presentes no produto pedagógico elaborado para utilização didática de professores de História e de outras áreas de conhecimento que estejam engajados em uma educação antirracista.

Como proposta pedagógica, desenvolvi um catálogo de sugestões de leitura de produções literárias de mulheres negras, com informações detalhadas sobre as autoras/livros e propostas de atividades para estimular a criticidade, atendendo às determinações da Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade de seu cumprimento em todos os espaços e ações da escola. O referido catálogo é composto por atividades direcionadas pelas habilidades e objetos de conhecimentos do componente curricular de História do “Currículo Carioca” do município do Rio de Janeiro.

Antes de finalizar esse texto introdutório, acho necessário afirmar que a pesquisa e a escrita de uma dissertação nem sempre cumpre as perspectivas do projeto. Durante esse processo tive algumas dificuldades, uma delas ocorreu em relação ao acesso de dados das outras Salas de Leitura. Por isso, não foi possível traçar com precisão se ocorreu uma mudança no perfil de compras do acervo a partir da ação da GERER. Portanto, foi necessário utilizar outras estratégias para essa verificação, como a análise dos dados de poucas escolas e a própria ampliação das ações da GERER para as Salas de Leitura. Também tive dificuldade de encontrar livros e outras pesquisas, na área de História, que fizessem a relação entre a literatura de mulheres negras e o ensino de História.

Outro desafio enfrentado foi estabelecer uma linha divisória que demarcasse esta pesquisa como um trabalho de Ensino de História e não de Ensino de Literatura, a qual realiza a articulação das duas áreas. Acredito que o desenvolvimento teórico se incumbiu de elucidar

essa dúvida e as atividades propostas no catálogo mostram que a literatura foi utilizada como recurso pedagógico para o ensino da disciplina de História.

No entanto, meu maior impasse foi escrever um texto acadêmico, com regras e dinâmicas muito próprias. Foi uma dificuldade a ser sanada após tantos anos distante do trâmite acadêmico. As leituras e constantes correções dos textos, as indicações bibliográficas e paciência da minha orientadora Selma Pantoja foram fundamentais para que eu pudesse fechar esse texto, embora saiba que a escrita acadêmica ainda é uma habilidade que preciso aprimorar.

Nem só de adversidade é feita a vida de uma mestrandia. Posso afirmar que esse curso me rendeu ótimas memórias, muitos aprendizados e grandes amigos. Sou grata ao PPGEH da UFRJ e ao ProfHistória desde a forma de seleção dos candidatos através de prova – não teria sido capaz de elaborar um projeto de pesquisa sozinha –, passando pela oportunidade de conexões e integração com professores e colegas de outros núcleos durante o cumprimento dos créditos, mas, principalmente, por me fazer pensar e reformular minha prática docente. Não menos importante, o fato de ter sido contemplada com a bolsa de estudo da Capes foi essencial para chegar ao final desse processo. Graças à bolsa de estudos, pude participar de eventos acadêmicos fora do Rio, custear gastos como a compra de livros e, o mais importante, não desistir.

Não poderia deixar citar e de agradecer a generosidade e gentileza da professora Warley da Costa por me abrir a oportunidade de participar do Grupo de Estudos Currículo, Cultura, Identidade/diferença (GECCID-UFRJ), por ela liderado. Espaço onde pude ler e refletir sobre relevante bibliografia, juntamente com os outros componentes, sempre sob sua cuidadosa supervisão.

Logo, afirmo ser imensamente satisfatório chegar até aqui. Espero que este trabalho e o material pedagógico cumpram a função para a qual foram elaborados: contribuir para a formação de estudantes mais conscientes, com uma visão mais crítica do mundo; formar pessoas que percebam as diferenças e divergências como resultado de uma relação intercultural, mas saibam respeitar e zelar pelo direito do outro, além de serem comprometidos com a luta antirracista e antipatriarcal. Porém, acima de tudo, parafraseando Angela Davis, percebam que “as mulheres negras têm o poder de mover a sociedade” e, por isso, elas precisam acessar todos os espaços que quiserem, sem que haja barreiras em seus caminhos.

CAPÍTULO 1:

“ESCREVER É UMA MANEIRA DE SE ANUNCIAR AO MUNDO E DE SE SENTIR MAIS GENTE.”¹

Enquanto eu escrevo

Às vezes eu temo escrever.
A escrita adentra o medo
Para que eu não possa escapar de tantas
Construções coloniais
Nesse mundo
Eu sou vista como um corpo que
Não pode produzir conhecimento
Como um corpo fora do lugar
Eu que, enquanto escrevo.
Cada palavra escolhida por mim
Será examinada
E, provavelmente, deslegitimada.
Então, por que eu escrevo?
Eu tenho que fazê-lo
Eu estou incrustada numa história
De silêncios impostos,
De vozes torturadas,
De línguas interrompidas por
Idiomas forçados e
Interrompidas falas
E eu estou rodeada por
Espaços brancos,
Onde dificilmente eu posso adentrar e permanecer.
Então, por que eu escrevo?
Escrevo, quase como na obrigação
Para encontrar a mim mesma
Enquanto eu escrevo
Eu não sou o Outro
Mas a própria voz
Não o objeto
Mas o sujeito.
Torno-me aquela que descreve
E não a que é descrita
Eu me torno autora,
E a autoridade
Em minha própria história
Eu me torno a oposição absoluta
Ao que o projeto colonial predeterminou
Eu retorno a mim mesma
Eu me torno.

Grada Kilomba²

Neste capítulo pretendo abordar o debate sobre a literatura negra, na intenção de compreender melhor como a produção literária e o acesso às publicações de autoras negras estão inseridos no contexto da Literatura brasileira. Também pretendo verificar a relevância dessas escritas no auxílio da prática educacional antirracista, entendendo o acesso à literatura

²Tradução livre do texto "WHILE I WRITE" de Grada Kilomba, feito por Anne Caroline Quiangala (UNB).

diversa como um direito e um caminho para uma educação democrática e antirracista, tendo como baliza a ótica literária de autoras negras.

Para dar início a essas reflexões, este capítulo é aberto com um poema muito significativo em relação à temática abordada. O poema “Enquanto escrevo”, de autoria da pesquisadora, escritora afro-portuguesa, filósofa, artista interdisciplinar e feminista negra Grada Kilomba, sensibiliza pelo conteúdo abordado e por levar a identificar como ainda hoje, apesar das lutas e conquistas da população negra brasileira para ocupar espaços por tanto tempo negados social e economicamente, as falas de mulheres, em específico a de mulheres negras, ainda são interrompidas e menosprezadas. Diariamente têm-se uma batalha para fazer valer suas vozes, sua intelectualidade e o direito à presença nos lugares que historicamente só são legitimados ou permitidos quando em posições de subalternidade e subserviência.

Por tal constatação, esta pesquisa propõe-se a contribuir para a desconstrução, por parte da percepção dos estudantes, do racismo e do machismo impregnados na sociedade e nas escolas brasileiras, os quais impõem às mulheres negras um lugar de sujeição que dificulta serem percebidas, seja no imaginário social ou em posições reais, como capazes de ocuparem lugares de poder e postos de destaque, como em cargos políticos, na produção de conhecimento, como escritoras e intelectuais.

A partir da utilização da literatura de autoria de mulheres negras como estratégia pedagógica, este estudo objetiva auxiliar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de História através da leitura literária proposta. Proporcionar a inserção da discussão de temas sensíveis, de modo mais sutil e dinâmico, dentro das possibilidades oferecidas pelas Salas de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro – diferindo das aulas de História nas salas de aulas convencionais – através das disciplinas de Círculo ou Roda de Leitura (disciplinas mais fluidas com relação à grade curricular da disciplina de História) , mas também nos projetos pedagógicos realizados por esse espaço escolar.

Para desenvolver esse caminho pedagógico, é preciso um planejamento didático que leve em conta direitos de aprendizagem e as competências gerais da educação básica definidas pela BNCC, pelo “Currículo Carioca” de História da SME-RJ. Além de pôr em prática uma educação antirracista, fundamentada e justificada pelas leis 10.639/03 e 11645/08, proporcionando aos estudantes o acesso ao direito à literatura, sendo este considerado uma necessidade universal de fabulação para melhor compreensão do mundo e de humanização, como afirma Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Cândido, 1988)

Utilizar a literatura escrita por autoras negras como ferramenta para inserção de temáticas consideradas sensíveis e, portanto, mais complexas de serem trabalhadas com adolescentes, contribui para a criticidade e desenvolvimento do conhecimento histórico pelos estudantes. A leitura atenta e crítica de literatura negra produzida por mulheres gera a interação com o contexto social presente no texto ficcional, relacionando com situações sociais reais que interferem no cotidiano. Além de oportunizar contato com diferentes culturas, religiões, condições econômicas, as quais interferem no processo de formação das identidades.

Para entender como esse processo pode ocorrer no cotidiano escolar, primeiro se faz necessário definir alguns dos conceitos que serão mobilizados ao longo da pesquisa. Eles podem auxiliar no reconhecimento de uma prática docente crítico-reflexiva, promover uma educação atravessada por outras epistemologias e proporcionar diversidade de olhares, outras subjetividades, perspectivas e temas, as quais antes estavam ausentes nas escolas. Mudar paradigmas e até mesmo a forma de falar e escrever, para atingir e lecionar para comunidades diversas é preciso, pois *a voz engajada não pode ser fixa e absoluta, deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela*. (hooks, 2017, p.12).

1.1- A cor na literatura brasileira

Na apresentação do livro “Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVII ao XXI”, o autor Eduardo de Assis Duarte afirma que a literatura tem cor. Segundo ele, a existência de uma literatura negra representa a especificidade identitária de uma das faces de um grupo social, além de se apresentar como forma de resistência e de oferecer novo olhar sobre a História. Essa perspectiva se apresenta como contranarrativa ao discurso hegemônico da literatura universal. Afirmar a existência da literatura negra é marcar posicionamento político e dialogar com demandas sociais. Dessa forma, para Duarte, a Literatura Afro-brasileira reafirma lugar discursivo a partir da identificação com a visão de mundo relacionada à trajetória histórica vivenciada pelos escravizados e seus descendentes nessa

construção da identidade, no qual o autor remete ao conceito de “escrevivência”³, de Conceição Evaristo, uma vez que a experiência/vivência coletiva impulsiona e nutre essa produção literária de autores e autoras negras.

Para compreender melhor as especificidades dessa literatura, é imperioso entender o debate existente em torno do termo “Literatura Negra”, principalmente por este trabalho ter como objeto de pesquisa a literatura de autoria de mulheres negras, um nicho bem específico e com características próprias. Demanda também perceber como as imposições das estruturas patriarcais agem na sociedade brasileira, mas para maior compreensão desse ponto, será mais bem desenvolvido no capítulo seguinte a relação entre os estudos feministas e de gênero com a literatura de mulheres negras. Por isso, buscar primeiro conhecer os estudos existentes do que seja a denominada literatura negra e suas diferentes denominações e problematizações, vai auxiliar na compreensão dessa categorização.

O termo literatura negra é entendido por pesquisadores como uma forma de resistência ao discurso dominante, ao silenciamento e à desvalorização desse grupo social e suas produções, se contrapondo à literatura normatizada que se apresenta como neutra e abrangente. É uma forma de luta a qual se opõe a uma narrativa única e “universal” de literatura, pois a literatura negra, afrodiáspórica, também não é única e está imersa em diversidade cultural e temática, como os demais tipos e gêneros literários.

Os teóricos propõem vasta multiplicidade de nomenclaturas – literatura negra, literatura afrodiáspórica, literatura afro-brasileira, literatura afrodescendente, literatura negro-brasileira – e definições conceituais diferentes para explicar essa literatura. Entre eles, destaco alguns pesquisadores como Zilá Bernd, Domício Proença Filho, Eduardo de Assis Duarte, Cuti e Cátia Maringolo. Apesar das polêmicas em torno de qual seria a nomenclatura mais adequada, a maior questão está nos parâmetros utilizados para definir suas principais características, ou seja, quais critérios estabelecem o que é Literatura negra. Sem pretensão de chegar à definição mais correta, de maneira breve, serão apresentadas algumas sugestões desse debate teórico.

No âmbito acadêmico, na primeira metade do século XX, o debate sobre a presença do negro na literatura brasileira foi inaugurado por autores de textos bastante conhecidos na época, os chamados “brasilianistas”. Entre eles podemos citar Bastide (1940), o qual analisou

³ De acordo com a escritora e intelectual Conceição Evaristo, o termo escrevivência é a junção entre escrever e viver, ou seja, escrever vivências., porém nessa forma de escrita, a vivência não se encerra no próprio sujeito criador do texto, mas carrega em si características e vivências de uma coletividade.

a presença do negro na literatura na categoria de autor. Outros pesquisadores, como Sayer (1958); Rabassa (1965) e Brookshaw (1983), fizeram estudos mais gerais situando textos onde os negros aparecem como personagens importantes nos romances. Vale salientar que os primeiros estudos sobre a presença do negro na literatura, seja como tema ou por sua autoria, foram realizados por pesquisadores estrangeiros, homens e brancos.

Desses estudos iniciais, surgiram outras proposições teóricas e novas possibilidades de pensar a Literatura afro ou negro-brasileira. Gradualmente, percebe-se a presença e existência do negro como protagonista, como autor consciente, com posicionamentos relacionados à sociedade onde está imerso, porém, mais do que isso, ocorre crítica e denúncia do racismo e da discriminação. O negro nos textos literários não mais retratado apenas pela ótica de autores brancos, mas a partir de sua autoidentificação e, também, com a construção da identidade enquanto autores negros.

A partir da década de 1980, pesquisadores brasileiros dedicaram-se ao estudo e definição da literatura negra. Para alguns autores, como Zilá Bernd e Domício Proença Filho, a literatura negra ou afro-brasileira, apresenta perspectivas negras pela consciência da negritude, em que há busca pelas identidades e memórias negras, não caracterizando a autoria negra apenas com relação à cor da pele do escritor, mas pelo engajamento com questões da negritude no texto literário. Desse modo, Bernd relaciona Literatura negra ao texto onde o “eu enunciator se quer negro”:

Neste sentido, é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciator que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos. (Bernd, 1988, p.22)

No ponto referente à autoria, esta pesquisa tende a discordar do posicionamento da pesquisadora Zilá Bernd, por acreditar que a literatura negra não se resume ao critério discursivo, mas passa, principalmente, pela autoria de autores negros e negras, bem como por suas experiências. Nesse sentido, a visão adotada neste trabalho se aproxima mais da definição do teórico Cuti (Luiz Silva), em virtude de entender que um dos critérios definidores do que seja literatura negra é a autoria, porque nela está presente a consciência racial, assim como a experiência de vida dos escritores negros, se apresentando como resistência ao discurso dominante. Segundo Cuti, a produção literária reflete o lugar social e os posicionamentos ideológicos de quem a produz:

A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a

sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem. A par do surgimento da personagem negra em livros de autores brancos ou mestiços, mediada pelo distanciamento, a produção de autores negros segue sua trajetória de identidade e de consolidação gradativa de uma alteridade no ponto de emanção do discurso. (Cuti, 2010, p.33)

O autor também discorda do uso do termo literatura afro-brasileira com relação ao que denomina literatura negro-brasileira. Afirma que o sufixo “afro” remete ao continente da ancestralidade de seus autores, os deixando à margem da literatura brasileira e criando uma “desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais” (Cuti, 2010, p. 35), como se somente os autores brancos fizessem literatura brasileira. Para ele, a palavra “afro” também não leva em conta a diversidade africana, assim como não considera o critério de cor da pele, pelo fato de que ser “afro” não implica, obrigatoriamente, em ser negro.

Portanto, a palavra “negro” nos remete a reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. (Cuti , 2010, p. 40)

Dessa forma, Cuti considera ser imprescindível a utilização do termo *literatura negro-brasileira* como forma de marcar que é literatura brasileira sim, mas produzida por autores negros conscientes de suas negritudes e na busca por apresentar as identidades negras.

O pesquisador Eduardo de Assis Duarte é mais um teórico literário a fazer uma definição do que seja literatura negra, ou melhor, literatura afrodescendente ou afro-brasileira, como se refere em seus textos. Afirma que a literatura afro-brasileira possui especificidades em contraposição ao conjunto da literatura brasileira, sendo fundamentada a partir de quatro aspectos: a temática, pois compreende a incorporação da experiência do negro no texto literário; a autoria, pois afirma o negro como sujeito da sua enunciação, colocando a sua forma de ver, sentir e entender o mundo; o ponto de vista, a partir da adesão da história e tradições culturais negras; a linguagem, pois o discurso remete às heranças linguístico-culturais africanas. Logo, para Duarte, o termo afro-brasileiro é mais amplo, pois abarca a gama do que significa ser negro no Brasil, incluindo pretos e pardos e “as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo indenitário afrodescendente em sua expressão literária”. (Duarte, 2011, p.384).

O autor também afirma que a literatura afro-brasileira se localiza, ao mesmo tempo, dentro e fora da literatura brasileira, dado que está dentro porque partilham a mesma língua e alguns processos de produção e gêneros. No entanto, ao mesmo tempo está fora por

apresentar características diferentes, como mostrar os afrodescendentes como criadores de literatura e que estes são excluídos do cânone literário e, conseqüentemente, de vários aspectos sociais. Entretanto, neste ponto, discordo do autor, pois considero que a literatura negra brasileira tem pertença natural à Literatura brasileira. Portanto, não está nunca fora, mas sempre dentro, apesar de invisibilizada por tanto tempo.

Em seu artigo “Literatura Afro-brasileira: textualidade e corporeidade”, a pesquisadora e professora de literatura Cátia Maringolo faz um levantamento dessas possibilidades de nomenclaturas e das interpretações e definições da literatura negra, chegando à afirmação de que para além da polêmica questão referente à autoria, a literatura negra é uma forma de resistência ao discurso dominante, uma forma de valorização de questões da negritude, se aproximando do que Conceição Evaristo define como *escrevivência*.

Segundo Maringolo, é importante enfatizar que a produção literária de autores negros não se restringe exclusivamente à definição do conceito de *escrevivência*, ou que a produção de literária afro/negro-brasileira represente a experiência da totalidade dos negros brasileiros, ou ainda, ter o cuidado de não incorrer no erro de acreditar que autores e autoras negras não sejam capazes de produzir literatura que não esteja diretamente relacionada à suas experiências de vida, apagando deles a capacidade criativa e artística. Se o autor negro só pode falar de experiência negra, se retira dele/dela a mais sublime das qualidades dos escritores: capacidade de ser universal, atingir os problemas e sensibilidades dos seres humanos como um todo. Dessa forma, são os grandes autores de todos os tempos. Sobre essa questão, a pesquisadora bell hooks reafirma que a literatura de mulheres negras não é monotemática, sendo primordial haver a liberdade dessas autoras para tratar dos mais variados temas e assuntos, sem que sejam estigmatizadas:

É importante haver diversidade nos tipos de ficção que mulheres negras produzem, e que vários tipos de escritas de mulheres negras recebam atenção e sejam publicados. Não deveria haver uma imagem estereotipada de uma escritora negra ou uma suposição preconcebida sobre o tipo de ficção que ela irá produzir. (hooks, 2019, p.295)

Maringolo também apresenta outros pontos de vista relevantes para reflexão no intuito de evitar uma conceituação unilateral. É preciso ter a noção que nem todo artista ou escritor negro produz arte ou literatura negras, no sentido de ser engajada com relação às questões da negritude, fato este que não tira a legitimidade da produção desse autor. Entretanto, não se pode ter percepção inocente de que existe uma literatura acrítica. Ocorre que o termo generalizado como literatura brasileira, bem como os textos canônicos, se reveste de falsa neutralidade, mas na verdade estão saturados de características eurocêntricas e elitistas, pois a

literatura brasileira está mais para ser uma literatura “branco-brasileira”. Desse modo, podemos afirmar que o conceito de literatura negra ou afro-brasileira é justificado e válido, visto que o autor reivindique e assuma sua racialização.

Essa reflexão significa também tomar consciência do fator racial como preponderante para a compreensão da racialização das relações sociais e do estabelecimento do cânone literário brasileiro. Quando autores negros e autoras negras assumem uma negritude, reivindicam, por um lado, representatividade e visibilidade para suas produções e, por outro, apontam para o racismo estrutural (estruturador e estruturante) do campo da teoria, da crítica e da produção literária que continuam a seguir paradigmas eurocêtricos, sem se esquecer dos efeitos fatais desse racismo. (Maringolo, 2022, p.12)

Apesar dessa apresentação de um breve panorama sobre a discussão do conceito de literatura negra ou afro-brasileira, bem como as diferenças sugeridas pelos pesquisadores considerando os sentidos semânticos dessas nomenclaturas realizada nesse tópico, ao longo do texto, esta dissertação não irá se ater às divergências teóricas e utilizará os termos literatura negro-brasileira ou afro-brasileira como sinônimos. Antes de tudo, terá como guia que as diferentes nomenclaturas tencionam chegar a uma literatura crítica, engajada na luta antirracista e representativa em relação às experiências do negro na sociedade brasileira. Na qual os autores negros escrevem e são lidos, quebrando o silenciamento imposto por tanto tempo, exercendo o direito político de falar e de ser ouvido.

A afirmação de um sujeito negro consciente e enunciator do discurso estabelece o lugar de fala do autor e os termos a partir dos quais se constroem e se materializam na textualidade literária suas subjetividades e repertórios, os quais passam por escrever e reinscrever as experiências afro-diaspóricas a partir de um olhar interno, conferindo espaço à população negra a partir de representações literárias plurais e, consequentemente, tornando mais dinâmica e complexa a experiência da literatura. A escrita negra pode ser, assim, compreendida como a urgência de se erguer a voz contra a lâmina da universalidade e os preceitos de objetividade e neutralidade, demonstrando que a ausência de escritoras negras e escritores negros dos manuais de literatura brasileira significa não inexistência, mas exclusão. (Maringolo, 2022, p.12)

Este trabalho se dispõe a avaliar de que maneira as atividades realizadas na sala de leitura, lócus desta pesquisa, a partir da utilização específica da literatura negra de escritoras negras tem potencial de contribuir para o ensino e aprendizagem de História, bem como na desconstrução de estereótipos acerca da mulher negra na sociedade brasileira. Proposta que está em consonância com a lei 10.639/2003, transversalmente relacionada à ação consciente da escola enquanto instituição que promove educação antirracista e auxilia na mudança de paradigmas quanto à produção literária de autoria negra.

1.2- A literatura de autoria de mulheres negras

Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como o lugar da vida (Evaristo, 2005, p. 54).

A literatura brasileira, desde seu surgimento, foi território dominado por homens brancos durante muito tempo. Se a educação formal não cabia às mulheres brancas, muito menos o direito de produção e publicação literária, quem dirá às mulheres negras escravizadas, mesmo no pós-abolição. Logo, se para as mulheres brancas o direito à escrita, à literatura, à publicação e à intelectualidade foi durante muitos anos interdita, para as mulheres negras ainda é algo bastante difícil de ser alcançado, sendo uma luta cotidiana a ser travada para se chegar a essa conquista.

Curiosamente, têm-se registros hoje de que o primeiro romance brasileiro publicado no país foi o livro *Úrsula*, no ano de 1859, escrito por Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, nordestina do estado do Maranhão, numa época em que poucas mulheres eram alfabetizadas. Outra peculiaridade importante a se destacar é a forma como Maria Firmina dos Reis constrói a representação do negro em seus textos, o qual é apresentado como sujeito possuidor de memórias, afetos, princípios éticos e vontades próprias, diferente dos outros livros abolicionistas do período, escritos por autores brancos, em que os negros eram apresentados como escravizados e mero objetos. Infelizmente, o caso de Maria Firmina se enquadra numa grande exceção, pois a população brasileira do período tinha um percentual muito baixo de pessoas alfabetizadas.

Apesar de sua primazia na autoria negra e enquanto romancista na história da publicação brasileira e sua reconhecida intelectualidade, Maria Firmina sofreu um apagamento histórico. Só na segunda metade do século XX seu principal romance foi “redescoberto”, reimpresso, lido e estudado, assim como ocorreu com outros textos escritos pela autora. Esse fato não é isolado e acaba por corroborar com a afirmação da pesquisadora Rita Santiago ao dizer que “O silêncio cerca historicamente a prática literária de mulheres, provocando indiferença acerca de suas produções. Tal apagamento invisibiliza seus nomes e obras” (Santiago, 2012, p. 148), além de expressar bem o machismo e o racismo presentes na sociedade, assim como na produção literária brasileira.

Partindo do pioneirismo e silenciamento de Maria Firmina dos Reis e suas produções literárias, pode-se entender melhor o caso de Carolina Maria de Jesus, que apesar de um breve

sucesso na década de 1960, com a obra “Quarto de despejo” – cuja produção literária foi percebida como “exótica”, por retratar as condições miseráveis de vida na favela do Canindé – ao despertar a curiosidade de leitores e críticos no Brasil e no exterior. Carolina, porém, escreveu outros livros, mas não alcançou o mesmo reconhecimento dos críticos que queriam uma autora de tema único e não alguém que criticasse a fundo as diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira. Artista multifacetária, além de escritora, Carolina era compositora de letras de música e chegou a atuar como atriz, mas acabou relegada ao ostracismo e faleceu esquecida pelo público e críticos literários. Só recentemente Carolina Maria de Jesus teve sua obra “redescoberta” pelo público.

(...) o apagamento da voz negra é sistêmico, histórico e concreto. Este apagamento pode ser observado na ficção através de alguns exemplos, como a produção de Carolina Maria de Jesus, que tem mais de seis romances escritos e até hoje não publicados. Ou seja: embora a autora tenha conseguido superar as dificuldades sociais/econômica/materiais apontadas como o maior empecilho para a produção em prosa, a maior parte de sua escrita permanece soterrada.
(Miranda, 2019, p.28)⁴

Logo, algumas indagações devem ser ponto de partida para reflexão do contexto que envolve a produção literária e publicação das obras de autoras negras: será que o número de mulheres negras no Brasil que escreveram textos literários foi mesmo tão reduzido? Levando em conta que o espaçamento de tempo entre a publicação dos livros das duas autoras citadas (pela relevância de suas produções) possui um intervalo de um século, quais fatores históricos e sociais interferiram para que a escrita de mulheres negras ficasse tão à margem, quase como se não existisse?

Para responder tais questionamentos, esta pesquisa leva em conta dados apresentados no livro “Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira”, criteriosa pesquisa com números referentes à publicação de poesias, contos e romances publicados de forma individual por autores e autoras negras no Brasil entre os anos de 1859 a 2020⁵, num total de 528 publicações de autoria negra num intervalo de 161 anos⁶, como podemos observar na tabela a seguir:

⁴ Em 2023, foi publicado o livro “O escravo” pela editora Companhia das letras, uma ficção da autora Carolina Maia de Jesus, romance inédito de manuscrito original da autora escrito na década de 1950.

⁵ O ano de 1859 faz referência ao ano onde se tem registro das primeiras publicações de autores negro: o romance “Úrsula”, autoria de Maria Firmina do Reis, e o livro de poemas reunidos “Primeiras trovas burlescas de Getulino”, autoria de Luís Gama. Já 2020 diz respeito ao ano em que se finalizou o levantamento de dados para pesquisa.

⁶ É importante frisar que esses números dizem respeito a publicações individuais de autores negros, não levando em conta as publicações coletivas, nem textos na imprensa, devido a grande dificuldade de encontrar/acessar todos esses dados, além do tempo e recurso da pesquisa não permitir esse fôlego.

Figura 1: Relação de publicação INDIVIDUAL de autores e autoras negras no Brasil entre 1859 a 2020

Período	Quantidade de publicação individual POESIA	Quantidade de publicação individual CONTO	Quantidade de publicação individual ROMANCE
1859-1888 1872-1888*	9	4	9
1889-1929	14	6	12
1930-1945	13	1	1
1946-1963	9	2	4
1964-1985	51	5	2
1986-2020	234	95	57
TOTAL	330	113	85

Tabela construída a partir dos dados disponibilizados no livro “trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira” de autoria Luiz Henrique Oliveira.

*O ano de 1872 faz referência à primeira publicação individual de contos intituladas “Contos fluminenses”, autoria de Machado de Assis pela editora Garnier-RJ.

Fonte: Tabela produzida pela própria autora

A partir dos dados apresentados na tabela, considerando a produção de textos em prosa, em específico o gênero romance, é possível observar a quantidade bem inferior, principalmente se comparado com o número de livros de poesia publicados. Segundo a pesquisadora Fernanda Miranda, um fator que pode explicar essa diferença diz respeito ao fato da escrita do gênero romance demandar um tempo maior de pesquisa e reflexão, tempo esse negado aos escritores negros, uma vez que é preciso buscar outras formas de sustento e se dedicar a outras profissões. Se levarmos em conta a quantidade de autoria de mulheres, os números são ainda mais discrepantes, conforme exibido na tabela abaixo:

Figura 2: Relação número de autores X sexo dos autores com publicação individual entre 1859-2020

Sexo dos autores (1859 a 2020)	POESIA 96 autores	CONTO 57 autores	ROMANCE 40 autores
Homem	63 (65,6%)	37 (65%)	29 (72,5%)
Mulher	33 (34,3%)	20 (35%)	11 (27,5%)

Fonte: Tabela produzida pela própria autora a partir dos dados disponibilizados no livro “Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira de autoria de Luiz Henrique Oliveira.

A tabela apresenta separadamente o percentual de autores e autoras negras por gênero literário, e não um percentual total em relação ao número de títulos das obras de autoria de

homens e mulheres negras no período compreendido pela pesquisa. Isso se deve ao fato dos nomes se repetirem, ou seja, o mesmo autor está presente em mais de um dos gêneros literários avaliados pela pesquisa. Entretanto, ao analisar os dados da tabela acima, é possível observar que o número de mulheres negras autoras é ainda muito inferior ao de homens negros autores, apesar dos números de publicações individuais de autoria negra serem baixos no período pesquisado.

A partir desses números é possível chegar à constatação de que na sociedade e na literatura “falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido também” (Cuti, 2010, p.47). Logo, esse lugar de ter seus escritos publicados e lidos vem sendo negado às mulheres negras, principalmente em relação ao acesso à publicação de romances. A mudança em relação ao alcance de mulheres negras ao mercado editorial vem ocorrendo bastante lentamente, mas já é possível encontrar vozes expoentes com bastante fôlego e credibilidade, como é o caso das escritoras Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz e Ana Maria Gonçalves.

O prestígio e potência literária dessas autoras no mercado editorial ainda são excepcionalidade. No entanto, ajudam a ampliar caminhos para as mais novas, mas ainda não suficientes para visibilizar o grande contingente de autoras já existentes e em potencial. As autoras afrodescendentes precisam ocupar seus lugares de fala, pois como afirma Conceição Evaristo, ela não fala pelas mulheres negras, mas como mulher negra, com as mulheres negras. Dessa forma, há a necessidade de criar oportunidades e ações concretas para que outras vozes possam ser ouvidas.

As três autoras citadas anteriormente, cada uma a seu modo, desafiam o status quo e clamam por mudanças através de seus textos e de suas representações sociais. Não foi fácil, ainda não é, travar batalhas diárias para garantir direitos e se impor como escritora negra e viver dessa profissão numa sociedade que enxerga com desprezo as mulheres negras. A própria Conceição Evaristo afirmou que para autoras negras *escrever é uma maneira de sangrar*.

Eleita, em 08 de março de 2024, como a primeira mulher negra membro da Academia Mineira de Letras, o percurso literário de Conceição Evaristo até o merecido reconhecimento foi bastante árduo. Sua primeira publicação foi coletiva, através dos Cadernos Negros, e ocorreu em 1990, quando ela já tinha 44 anos. Sua primeira publicação individual só se concretizou em 2003 com o livro Ponciá Vicêncio. Outro fator relevante em relação às mulheres negras é que, em geral, a publicação se concretiza muito tardiamente.

Para a autora, o reconhecimento do público e de crítica, aconteceu com o livro de contos “Olhos D’água”, vencedor do prêmio Jabuti em 2015. Paralelamente a profissão de escritora, também se dedicou à vida acadêmica e desenvolveu, em seu mestrado, o importante conceito em relação a produção literária de mulheres negras: a escrevivência.

Muitos percalços foram enfrentados na busca por se firmar como uma autora negra que publica. Muitas lutas também foram travadas. Uma delas ocorreu em 2016, na Flip quando fez crítica à falta de representatividade e ausência de autoras negras na programação da 14ª Festa Literária de Paraty. Conceição leu uma carta protesto, direcionada à organização do evento, a qual foi elaborada por um grupo de professoras da UFRJ, entre elas, a professora e feminista negra Giovana Xavier. O texto chamava pejorativamente a Flip de “Arraiá da Branquitude”. A dura crítica, cujo trecho pode ser lido abaixo, ocasionou uma reformulação na programação do evento e, até mesmo, uma mudança no público frequentador.

Em um país de maioria negra e de mulheres, é um absurdo que o principal evento literário do país ignore solenemente a produção literária de mulheres negras como Carmen Faustino, Cidinha da Silva, Elizandra Souza, Jarid Arraes, Jennifer Nascimento, Livia Natalia e muitas outras”, diz o documento. “Que naturalizando o racismo, a curadoria considere que fez sua parte convidando autoras da raça Negra que infelizmente não puderam aceitar o convite. A não procura de planos a, b, c diante destas supostas recusas relaciona-se à falta de compromisso político da FLIP com múltiplas vozes literárias nacionais e internacionais (...) Este silenciamento do nosso existir em uma feira que se reivindica cosmopolita, mas está mais para Arraiá da Branquidade, se insere no passado-presente da escravidão. (...) Em uma Feira Literária Internacional que em 2016 traz como tema a “mulher”, sem no entanto considerar a pauta prioritária dos movimentos transfeministas e feministas negros acerca das diversas experiências que definem o que é ser mulher, vemos-nos obrigadas a retomar a pergunta de 1851 da abolicionista afro-americana Sojourner Truth: “e não sou eu uma mulher?” Em um país em que 93,9% dos autores são brancos e 72,7% homens, a feira que podia representar um contraponto, posiciona-se na linha “mais do mesmo”, comunicando para seu público que o ato de ler e escrever não é para o nosso bico. Como uma Mulher Negra, pesquisadora da escrita e da história das Mulheres Negras, eu encerro com Esmeralda Ribeiro: “ser invisível quando não se quer ser” (...) mas “a brincadeira agora é outra”. Somos humanas. Somos diversas. Somos visíveis. E como autoras e donas de nossas próprias histórias faremos valer a luta ancestral para que nossa palavra seja impressa, ouvida e respeitada.⁷

Em outro episódio, bem divulgado na mídia, Conceição Evaristo empreendeu uma campanha, com grande apoio popular ao colocar sua candidatura para ocupar a cadeira número 7 da ABL e afirmar que a instituição fundada por Machado de Assis, um escritor negro, não apresentava diversidade negra e feminina. Não venceu, mas impôs uma agenda de questionamentos quanto à necessidade de diversidade e representatividade na ABL. A recente

⁷ Texto “Carta aberta à Festa Literária Internacional de Parati – Cadê as Nossas Escritoras Negras na FLIP 2016?”, extraído do site Geledés: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-festa-literaria-internacional-de-parati-cade-as-nossas-escritoras-negras-na-flip-2016/>

eleição do ambientalista e escritor indígena Ailton Krenak, para a cadeira de nº 5, em outubro de 2023, pode ser considerada uma reconfiguração e mudança de paradigma na ABL. Talvez, resultado do movimento iniciado pela autora em 2018.

Hoje, Conceição Evaristo é reverenciada como autora. Recentemente abriu no Rio de Janeiro o espaço “Casa escrivência”, com seu acervo artístico e literário com objetivo de que o espaço seja local de pesquisa sobre literatura negra. Mas como ela própria afirma em suas inúmeras entrevistas concedidas, não quer ser a única, para apenas garantir representatividade. É preciso criar e ocupar espaços.

Seguindo nessa mesma correnteza, podemos encontrar a escritora Eliana Alves Cruz, jornalista de profissão, publicou seu primeiro livro aos 49 anos. Intitulado “Água de Barrela”, sua primeira publicação faz referência a um tipo de alvejante caseiro usado pelas mulheres pretas escravizadas para lavar as roupas dos senhores, mas também uma alusão as suas antepassadas que tiravam parte do sustento com a atividade de lavadeira. O romance, premiado pela Fundação Cultural Palmares em 2015, foi resultado de uma grande pesquisa, realizada durante cinco anos, conta a história da própria família da autora, remontando ao período da escravidão. Para dar conta das lacunas, Eliana utilizou o recurso literário de fabulação crítica para inferir acontecimentos e reconstruir fatos, conferindo sentido e verossimilhança à história.

Com quatro romances publicados, entre eles o aclamado “O crime no cais do Valongo”, três livros infantis e o livro de contos, “A vestida”, vencedor do prêmio Jabuti em 2022, Eliana figura entre as grandes autoras negras brasileiras. Em novembro de 2023, passou a apresentar o programa “Trilha de Letras” na TV Brasil, onde entrevista autores e discute vários assuntos relacionados à literatura. O programa tem se destacado por convidar vários autores negros como Itamar Vieira Jr. Jefferson Tenório, a cubana Teresa Cárdenas, Geovani Martins, Luciany Aparecida, Elisa Lucinda, para citar alguns dos entrevistados. Eliana é autora que tem pavimentado o caminho para que o processo de escrever e publicar, seja mais suave para os novos autores e autoras negras.

Dentro das autoras escolhidas para exemplificar a importância da literatura de mulheres negras que publicam e são reconhecidas pelo público e pela crítica, destaco também a mineira Ana Maria Gonçalves, a qual afirma ser “uma escritora negra, mas que produz uma literatura que se quer universal”. Em 2006, aos 36 anos, publicou sua principal obra, o livro “Um defeito de cor”, com mais de 900 páginas. Ganhadora do prêmio cubano Casa de las

Américas em 2007, a obra é considerada como uma das mais importantes da literatura brasileira do século XXI.

O livro apresenta a história da protagonista Kehinde, uma africana escravizada no Brasil em sua saga em busca do filho perdido. Com base numa pesquisa apurada, a autora, sob a ótica da personagem, uma mulher negra, rememora importantes episódios da história da escravidão e do próprio país. O grande sucesso, com mais de 30 edições, levou a história a ser inspiração para a exposição com o mesmo nome do livro, a qual já teve temporada no Museu de Arte do Rio (MAR) na cidade do Rio de Janeiro; no Museu Nacional de Cultura Afro-brasileira (MUNCAB), em Salvador e no SESC Pinheiro, em São Paulo.

O livro também inspirou o enredo da escola de samba Portela no carnaval de 2024 e gerou mobilização na comunidade e a organização de eventos como a FliPortela (feira de livros organizada por essa escola de samba), com a presença de Ana Maria Gonçalves e outras autoras nas mesas temáticas. Mas também proporcionou a criação vários grupos para a leitura do livro, de forma presencial e online, num esforço promovido pela Oficina Paulo da Portela, sob a coordenação de Bianca Monteiro, rainha de bateria da Escola de Samba. Os encontros para leitura e reflexão sobre o livro, também contou com a participação da autora em alguns momentos.

O fato do livro ter sido enredo de escola de samba, gerou um fenômeno muito interessante, pois um dia após o impactante desfile da Portela, a procura online para compra do livro foi tão elevada que a empresa de e-commerce Amazon anunciou ter zerado o estoque do livro. Igualmente no site da Record, editora que publica o livro, havia a informação de livro “indisponível no estoque”. A utilização do livro “Um defeito de cor” como enredo e as atividades desenvolvidas na quadra da escola de samba, podem ser entendidas como um movimento social popular educador (Gomes, 2017), o qual despertou interesse em relação à história apresentada, impulsionou a venda do livro e incentivou pessoas a quererem conhecer a história de uma protagonista negra escravizada no Brasil, num livro escrito por uma autora negra.

Os exemplos das três autoras citadas não possuem o objetivo de ser exceção à regra, como se fosse fácil chegar ao ponto mais alto do mercado editorial. Pelo contrário, mostra a relevância dessas autoras na produção literária afro-brasileira e evidencia que o talento de muitas outras meninas e mulheres negras que sonham em publicar suas histórias pode estar submerso na ausência de oportunidade imposta pelo racismo, machismo, dificuldade financeira e falta de acesso à educação.

Obter o direito à educação tem sido, ao longo dos anos, uma batalha do povo negro na sociedade brasileira. Ao levar em conta as dificuldades das mulheres negras para conseguir escrever e publicar seus livros, verificamos que a luta maior do povo negro se deu para adquirir a liberdade e só posteriormente buscar o direito à educação negado. Desde a primeira constituição imperial de 1824, os negros foram privados desse direito e proibidos de frequentarem escolas por não serem considerados cidadãos.

A letra da Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, apresentava de modo bem explícito que “escola não é lugar para negros” ao afirmar que “são proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas; Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Legalmente, as pessoas negras foram impedidas de frequentarem as escolas públicas até a constituição de 1934. A nova Carta garantiu nacionalmente – ao menos na lei – o direito de todos à educação pública, inclusive os adultos e negros. No ensino primário, na prática, nem mesmo existia escola para todos.

As políticas de Estado demoraram muito a se concretizarem e, ainda, estão longe de serem eficientes, pois não garantem o real acesso de todos à educação. Entretanto, através de registros e estudos históricos, é possível saber que ocorreram estratégias, formas de resistência e ações autônomas para obter letramento por parte das populações negras e periféricas. A historiografia atual passa a apresentar casos, mesmo que pontuais, os quais contribuem para apresentar indícios de letramento e escolarização de pessoas negras, mesmo durante o período da escravidão. Muitas eram as formas encontradas para conseguir se alfabetizar, como era o caso dos escravizados que aprendiam as primeiras letras acompanhando os filhos dos senhores durante as aulas. Assim como acontece com a personagem Kehinde, no livro “Um defeito de cor”.

Entre os exemplos mais conhecidos, temos o caso do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, responsável por uma escola primária particular – sem vinculação ao ensino de ofícios – direcionada para meninos pretos e pardos. A escola, criada em 1853, funcionava na própria casa do professor Pretextato, localizada na rua da Alfândega 313. Com o objetivo de ensinar a ler, escrever e realizar operações matemáticas, conforme aquilo que era preconizado pelo currículo do período, uma vez que esses meninos não eram bem acolhidos em escolas com alunos brancos. De acordo com o artigo de Higor Ferreira, os registros dão conta que a escola funcionou na mesma residência até o ano de 1873, momento em que o professor Pretextato foi despejado por falta de pagamento do aluguel. (Ferreira, 2018, p.39).

No livro “Dos letramentos: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista”, organizado por Iamara Viana, os artigos, a partir de fontes e documentos, apresentam fatos que exemplificam as estratégias utilizadas por pessoas negras, libertas ou não, para se alfabetizarem e adquirirem letramento como forma de resistência à escravidão e busca por melhor posicionamento social. No livro, podemos ter acesso a algumas iniciativas de letramento, ocorridas ainda antes da abolição, como é o caso de um quilombo no Espírito Santo, localizado no atual município de Serra.

Através de um documento inédito no Arquivo público do Estado do Espírito Santo, foi encontrado pelos pesquisadores Iamara Viana e Flávio Gomes (2022) uma correspondência produzida por autoridades policiais. Neste documento, foi possível obter a informação sobre uma invasão de repressão a esse quilombo onde foram encontrados livros, cartilhas e folhetos manuscritos. O que demonstra, como afirmam os autores do artigo, que havia a expectativa de alfabetização, além de circulação de ideias, desmistificando a visão de isolamento dos quilombos. No livro, e na produção da historiografia recente sobre o período, é possível ter acesso a outros exemplos sobre busca de letramentos ainda na sociedade escravista.

As estratégias de busca de letramento por parcelas da população negra foram necessárias, pois a legislação brasileira incumbiu-se de impedir/restringir a escolarização de pessoas negras. O impedimento do acesso de pessoas negras representa o racismo como “constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, educacionais entre outras gerando um contingente de pessoas negras ‘analfabetas’ e não escolarizadas que se perpetua ainda no século XXI”, como afirma Marta Lima de Souza (2022, p.19).

Dados dos censos realizados no Brasil apresentam bem as dificuldades de acesso à alfabetização e escolarização de pessoas negras, principalmente de mulheres negras, com índices de alfabetização menores.

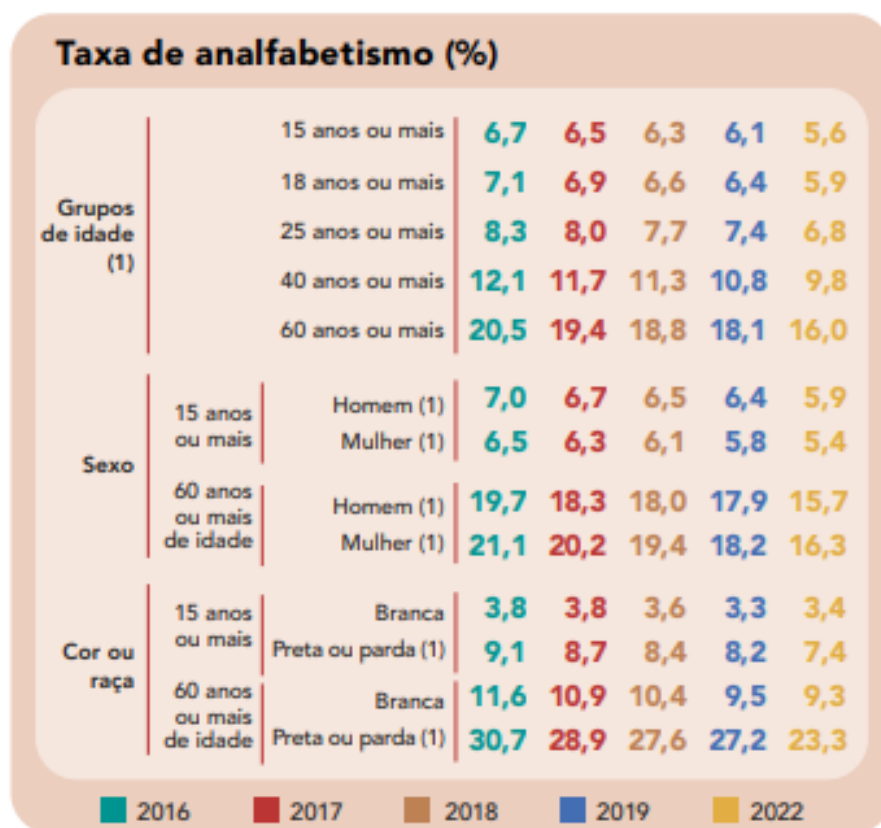
Abaixo apresento alguns gráficos que demonstram um pouco da dificuldade de acesso à alfabetização ao longo dos anos:

Tabela 3: Taxa de ALFABETIZAÇÃO da população com 10 anos e mais de idade por raça e sexo, segundo o ano censitário (em %)⁸

	TOTAL		BRANCA		PRETA		AMARELA		PARDA	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
1940	46,67	36,36	56,14	45,45	24,11	16,02	71,52	52,83	32,73	23,55
1950	50,70	42,34	61,25	52,44	28,23	21,07	85,36	74,83	35,79	28,46
1960	63,65	56,97	72,75	66,22	39,74	33,33	90,63	83,60	43,86	38,33
1970	68,80	63,94	80,18	75,64	51,03	45,55	92,07	86,81	53,93	50,46
1980	76,06	74,08	85,98	83,10	62,21	58,33	93,31	89,47	63,70	62,54
1991	80,87	81,32	89,30	88,24	70,05	68,93	95,96	93,73	72,07	73,68
2000	87,83	88,17	92,56	92,07	80,85	79,49	95,97	94,62	82,66	83,83

Fonte : IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000

Figura 4: Gráfico Informativo educação Censo 2022



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Nota: As diferenças entre 2016 e 2022 são significativas ao nível de confiança de 95%.

(1) As diferenças entre 2019 e 2022 são significativas ao nível de confiança de 95%.

Fonte: PNAD Contínua – Educação 2022 (IBGE): https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf

⁸ Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000, disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2691>

Figura 5: Taxa de analfabetismo



Fonte: PNAD Contínua – Educação 2022 (IBGE)

Mesmo com uma redução no percentual de analfabetos na população brasileira, os dados do censo de 2022 mostram que as taxas de analfabetos entre pessoas negras são maiores se comparado às pessoas brancas. O próprio termo “analfabeto” é questionado pela autora Marta Lima, que cunhou outra palavra para designar “jovens e adultos que não detêm os conhecimentos de leitura e de escrita”. (Souza, 2022). A autora propõe que ao invés de analfabetos, passemos a falar “analfabetizados” porque compreende que foram as sucessivas violações e exclusões ao direito da educação que tornou “analfabetizada” grande parte da população negra no Brasil. Através, inclusive, de ações políticas, de modo deliberado e gradativo, a população mais pobre e vulnerável socialmente foi relegada às situações de marginalização social e ausência de direitos. Para a autora, mecanismos de exclusão foram intencionalmente utilizados, o que gerou maior precarização à vida dessas pessoas.

(...) propomos o termo analfabetizado, ao compreendermos que as violações e exclusões reiteradas e arquitetadas em relação à efetivação do direito social e humano à educação, inclusive por meio de legislações e de políticas públicas imputadas pelo Estado brasileiro tratadas no artigo, foram analfabetizando os sujeitos, isto é, tornando-lhes analfabetizados, inscrevendo-lhes em uma situação de analfabetismo. (Souza, 2022, p.19)

Só a partir da constituição de 1988, através do “todos são iguais perante a lei” do artigo 5º, a educação se torna um direito garantido por lei a todos os brasileiros. A “Constituição Cidadã” é um marco no que diz respeito à legislação para garantia de cidadania

e direitos, entretanto o respeito às leis é muito deficitário em nosso país, não garantindo a existência de uma sociedade brasileira realmente democrática e justa, nem um projeto educacional com maior equidade. Temos pela frente um caminho ainda longo e árduo, pois somente a existência de leis não garante transformações sociais.

Alguns passos já vêm sendo dados, como a criação de leis que são frutos de luta e organização dos movimentos sociais da população pobre e de maioria negra. Tal movimento tem garantido muitas mudanças, como a promulgação da lei 12.711/12, a lei de cotas. Essa lei viabiliza maior acesso às universidades públicas de grupos que antes não conseguiam sentar nesses bancos, levando a uma mudança no perfil do público universitário, proporcionando maior diversidade e influenciando nas temáticas das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e pesquisadores. Além disso, temos a emblemática lei 10.639/03, e a sua posterior complementação através da lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, modificando a LDB.

Embora o empenho seja grande por parte dos grupos politicamente mais progressistas, o alcance das leis afirmativas ainda não dá conta da transformação almejada. São necessárias, por parte do Estado, atuações mais efetivas para que seja possível atingirmos igualdade de oportunidades. Também precisamos combater o racismo em todos os locais da nossa sociedade, pois o racismo está dentro da estrutura social e “a mudança da sociedade depende da tomada de postura e adoção de práticas antirracistas”, afirma Silvio de Almeida (2019, p.52).

Pensando na adoção dessas práticas, compreendo a relevância de se ter a literatura de autoria de mulheres negras como objeto de estudo nesta pesquisa. Apresentar para estudantes, principalmente de escolas públicas e moradores de periferia, a oportunidade de conhecer essa escrita tão representativa da realidade social da maior parcela dos brasileiros e, assim, se reconhecerem nos textos.

1.3- Publicação e leitor: o campo editorial

Levando em conta que a população brasileira é de 55,5% de pessoas negras, de acordo com os dados do censo/2022, o número de mulheres negras que alcançam a chance de publicar seus livros ainda é irrisório comparado aos números editoriais do país. Além de enfrentarem as dificuldades econômicas e barreiras editoriais, as escritoras negras precisam

driblar obstáculos maiores que os enfrentados pelos escritores negros, porque além do racismo elas também precisam enfrentar o machismo.

Segundo Vilma Piedade, mulheres negras compartilham da mesma dor a qual denomina como sendo *dororidade*, ou seja, as mesmas ausências, silenciamentos, machismo e racismo. Quando se trata da mulher negra, há nessa dor a intersecção raça, classe e gênero. Desse modo, “sai a sororidade e entra dororidade” (Piedade, 2017, p. 46).

Fazendo uma breve retrospectiva em relação à publicação de autores e autoras negras no Brasil, é principalmente a partir da década de 1970 que ocorre o início e gradual crescimento de publicações de literatura negra no país. Impulsionados pelo objetivo de promover a cultura negra, grupos de artistas e jovens escritores relacionados aos movimentos negros em diferentes estados da federação se organizaram em coletivos de escritores, como o Gens (BA), Palmares (RS), Negrícia (RJ) e o coletivo Quilombhoje (SP), este último surgido a partir da criação dos Cadernos Negros em 1978. Esses coletivos proporcionaram a divulgação de autores negros, de várias regiões do país, tendo sido para muitos a primeira oportunidade de publicação de seus poemas ou contos, numa literatura combativa ao racismo e de valorização da cultura negra. Sobre todo esse movimento, a escritora Miriam Alves assim descreve o ocorrido no período com relação à literatura negra:

(...) com uma escrita no mínimo contundente, abre as trancas, fura as cercas, pula muros e invade o campo literário, para ampliar o território da fala de homens e mulheres negros. Evocando a autodenominação de Literatura Negra, redesenham, pelo menos literariamente, o território das singularidades das falas. Antes desse fato, negros escrevendo textos poéticos ou ficcionais permaneciam incrustados no contexto da “Literatura Brasileira” e vivenciavam a invisibilidade étnica, à qual a população afro-brasileira estava fadada, reforçando assim o mito da “democracia racial”. (ALVES, 2010, p.186)

Organizada pelo Quilombhoje, a série “Cadernos Negros” foi criada como objetivo de incentivar a produção, divulgação, publicação e leitura de autores negros brasileiros. Em seus 46 anos de existência, publicam anualmente, intercalando cada edição entre poemas e contos. A iniciativa possibilitou a muitos escritores a primeira oportunidade de publicação e “revelou” autores hoje conceituados. Entre alguns deles, para citar apenas autoras negras principal interesse desse estudo, estão Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Geni Guimarães, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Cidinha da Silva e muitas outras escritoras negras. Tal fato demonstra a relevância dessa publicação, mas ao mesmo tempo revela a dificuldade, ainda atual, de autores negros conseguirem publicar sem a ajuda dos chamados “quilombos

editoriais”⁹. Na tabela a seguir, é possível verificar dados referentes à publicação individual de autores e autoras negras no período entre 1859-2020.

Figura 6: Publicação de autoria negra entre os anos 1859 - 2020

Publicação – Período: 1859-2020

Gênero literário	Total de publicação entre 1859 -2020	Publicação em “Quilombos editoriais”	Publicação próprio autor	Total de editoras	Percentual de publicação em quilombos editoriais ou edição próprio autor
POESIA	330 livros	53 livros	73 livros	149	38,2%
CONTO	113 livros	27 livros	7 livros	66	30,1%
ROMANCE	85 livros	8 livros	3 livros	66l	13%

Tabela construída a partir dos dados disponibilizados no livro “trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira” de autoria Luiz Henrique Oliveira.

Fonte: Tabela elaborada pela própria autora

Segundo Luiz Henrique Oliveira *as casas ou quilombos editoriais fazem parte de um conjunto de um conjunto de redes de sociabilidade* e atuam como território de resistência, trabalhando de forma independente em relação ao mercado editorial, priorizando o campo afrodiaspórico. Oliveira lista características semelhantes presentes nas iniciativas editoriais comprometidas com a divulgação do pensamento e literatura afro-brasileiros: “um editor negro ou imerso na causa, como fim e começo; o universo afrodiaspórico como essência temática do catálogo; o ponto de vista mercadológico e cultural guiado pelo compromisso com o coletivo de pele escura” (Oliveira, 2022, p165). Entre os principais quilombos editoriais, Oliveira destaca aqueles que apresentam presença numérica mais significativa em relação à publicação individual de autores negros, sendo elas as editoras Palla, Mazza Malê, Nandyala, Ogum’s toques negros e Ciclo contínuo editorial.

Outro ponto de reflexão possível diz respeito à concentração geográfica das publicações na região sudeste, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Assim como ocorre com as publicações coletivas, os quilombos são essenciais para a publicação da literatura negra. A tabela a seguir exibe informações a respeito da distribuição territorial referente à publicação individual:

⁹ O autor Luiz Henrique Oliveira concebe como quilombo editorial as iniciativas editoriais negras. Utiliza essa terminologia segundo a seguinte concepção: “o conceito de quilombo tem sido pensado no campo da identidade cultural, do território e da permanência histórica” ligados à “produção da identidade e da territorialidade”. E é nesse sentido, o da produção de identidade e de territorialidade, que me valho do quilombo como metáfora para compreensão das propostas de atuação das casas editoriais negras, ciente de que a episteme corrente no campo dos estudos sobre edição não consegue explicar a contento o objeto ao tratá-lo por meio da homogeneidade do conceito de editora, tal como os dicionários (ainda que específicos) o fazem.”

Figura 7: Percentual de publicação de autores negros em relação as diversas regiões do Brasil.

Percentual de publicação em relação às diferentes regiões do Brasil

Região de publicação (1959 a 2020)	POESIA 330 livros	CONTO 113 livros	ROMANCE 85 livros
Sudeste	235 (71,2%)	91 (80,53%)	67 (78,8%)
Sul	34 (10,3%)	9 (7,96%)	6 (5,8%)
Nordeste	36 (10,91%)	12 (10,62%)	8 (9,4%)
Norte	1 (0,30%)	0	1 (1,18%)
Centro-Oeste	12 (3,64%)	1 (0,88%)	2 (2,35%)

Tabela construída a partir dos dados disponibilizados no livro “trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira” de autoria Luiz Henrique Oliveira.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Podemos concluir que se a bibliopluralidade¹⁰ dentro das produções editoriais brasileiras, já é tão difícil em relação ao gênero e raça, torna-se ainda mais distante de se concretizar nas publicações fora do eixo Rio-São Paulo (cidades que monopolizam a produção editorial do país). Mesmo quando autoras negras de outras regiões conseguem publicar de modo independente ou em quilombos editoriais, a distribuição e circulação do livro demanda um alto custo de investimento. Essa realidade dificulta, inclusive, o rastreamento e as pesquisas das obras que são publicadas por pequenas editoras ou pelos próprios autores em áreas do interior do país, ficando essas publicações restritas às próprias localidades.

Tais autoras, excluídas do mercado editorial e do circuito acadêmico, buscam na publicação coletiva o contato com o público leitor. Em seus textos, encontramos o ponto de vista da mulher afrodescendente sobre a exclusão que sofrem cotidianamente. Suas personagens buscam construir outras histórias e oportunidades para além da discriminação e barreiras sociais. Assim, segundo Alves, as escritoras negras, através do texto literário, passam a se autorrepresentar bradando por novas perspectivas de existência, pois a literatura escrita por mulheres negras com consciência racial proporciona a elas protagonismo, reproduz sentimentos e vivências, e propicia a denúncia das desigualdades e injustiças sociais.

É de um lugar de alteridade que desponta a escrita da mulher negra. Uma voz que se assume. Interrogando, se interroga. Cobrando, se cobra. Indignada, se indigna. Inscrevendo-se para existir e dar significado à existência, e neste ato se opõe. A partir de sua posição de raça e classe, apropria-se de um veículo que pela história social de opressão não lhe seria próprio, e o faz por meio do seu olhar e fala desnudando os conflitos da sociedade brasileira. Revela o que existe no universo emotivo daquelas mulheres que, nos textos literários das escritoras brancas

¹⁰ Cunhado pelo coletivo de *Editores Independentes do Chile*, o conceito de bibliodiversidade defende a expansão da circulação de livros e publicações que apresentem para a sociedade múltiplas vozes e visões de mundo, dando acessibilidade a todos os tipos de produções, sem exclusão ou censura.

brasileiras, moram nos quartos dos fundos, das quais mal se pressupõem uma vida, voz, existência e subjetividade própria. Essa escrita tira o véu, descobre-se e toca, mediante as palavras, o próprio corpo sem escamotear os conflitos de raça e cor, tira as máscaras das relações de gênero e raça da sociedade onde está inserida. Muito mais que isso, traz à tona a voz, o rosto (re)interpretados em emoções próprias para registrar e se autorrepresentar no território da Literatura. (ALVES, 2010, p.186)

No artigo “Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: alterações e continuidades”, a pesquisadora Regina Dalcastagnè analisou 559 romances brasileiros publicados por três grandes editoras no Brasil: Record, Companhia das Letras e Rocco, abrangendo o período de 1990 a 2014. Constatou nos dados apurados alguns números os quais despertam atenção, como o fato de que dos 306 autores publicados, 71,2% eram homens, ou seja, mesmo entre autores de maioria branca, as mulheres têm menor acesso à publicação.

Outra questão muito importante apresentada na pesquisa diz respeito à representatividade no enredo dessas publicações, pois somente 7,1% das personagens são negras e apenas 4,4% delas são protagonista. O que sugere uma ausência temática nos romances, de acordo com a autora. Quer dizer, desaparecimento dos pobres e dos negros, grupos que fazem parte da maior parcela da população brasileira. Não havendo, assim, uma pluralidade de perspectivas sociais na literatura brasileira, confirmando o racismo também presente na produção literária. A partir dessas averiguações, Regina Dalcastagnè, com base em estudos de Nancy Fraser no livro “Justiça interrompida”, afirma que essa ausência na literatura é também decorrente da injustiça social, econômica e cultural.

Isso significa que a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos: o reconhecimento do valor da experiência e da manifestação desta por trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, LGBTQs, pessoas com deficiências. A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário. (Dalcastagnè, 2021, p.113).

Assim, segundo bell hooks, as escritoras negras precisam ocupar o espaço literário e editorial, pois variadas são as razões que dificultam os textos de escritoras negras de serem publicados. Entre eles estão o racismo, o machismo e o classismo interseccionados. Toda essa dificuldade enfrentada, provoca nas escritoras constante tensão, mesmo naquelas que já publicaram, pois precisam trabalhar mais e se envolverem em vários projetos para darem conta da sobrevivência, dificultando o tempo de maturação da escrita e a inspiração. Já as escritoras que ainda não conseguiram publicar, começam a se questionar sobre a importância das suas escritas, se vale a pena continuar a trilhar por esse caminho, pois quanto menos se escreve, mais árdua se torna a tarefa de escrever.

Um dos caminhos possíveis para as escritoras negras continuarem suas trajetórias e fazerem circular seus “bens culturais” são as associações para valorização da cultura negra. As iniciativas de criação de coletivos para leitura, divulgação e buscas de espaços, financiamento coletivo da publicação de seus membros, além da criação de pequenas editoras especializadas na literatura negra, são algumas das alternativas de resistência, de aquilombamento, como “instrumento ideológico contra formas de opressão” (Nascimento, 2021, p.163). Ao mesmo tempo, é necessária a luta pela abertura das portas do mercado editorial de forma ampla para a publicação de seus trabalhos.

É preciso lembrar ainda a existência de um movimento de pequenas editoras que, mesmo não se atendo especificamente à literatura negra, são reservadas a publicação de autoria de mulheres ou a temática relacionada às questões de gênero e sexualidade em uma proposta de literatura pela diversidade.

Entre algumas dessas editoras, destaco a Claraboia. Criada em 2019 com o propósito de publicar mulheres, vem expandindo sua ação através do podcast intitulado “Claracast”, com primeira temporada sobre a arte da escrita, além da criação do selo Paraquedas, o qual faz assessoria de escritoras independentes desde o recebimento do texto original em word até a distribuição da obra, em uma curadoria afetuosa, como definido no site. Já a Queer livros é uma editora dedicada a publicar autores LGBTQIPN+, oportunizando principalmente a publicação de mulheres trans e lésbicas. Podemos incluir ainda a editora Boitempo, fundada em 1995, com uma publicação dedicada a “rebeldes de todas as idades”. Com estímulo ao pensamento crítico, promove eventos literários como cursos, seminários, debates para formação do leitor e público específico. Entre alguns dos autores presentes em seu catálogo, estão Angela Davis, Judith Butler e Patrícia Hill Collins. O que se pode destacar em comum entre essas editoras, é a bibliodiversidade temática, racial e de gênero atentas a questões da atualidade e com estímulo a novos autores, incluindo negras/os.

Considerando a estreiteza do mercado editorial brasileiro em geral, mais afunilado para produção literária das mulheres, o gargalo fica fino para as autoras negras. Esse é um mercado ainda em busca de formar e atrair um público leitor, pois publicar nesse país se relaciona com outros hábitos de leitura dos brasileiros. Logo, a leitura exige estímulo contínuo e investimento de tempo e recurso financeiro. Além disso, de acordo com o estudo “Retratos da leitura no Brasil” feito em 2020 pelo Instituto Pró-Livro, pouco mais da metade da população (52%) tem hábito de leitura, mesmo assim prevalece a leitura da Bíblia e livros religiosos. O trabalho necessário é fazer o estímulo à leitura literária desde as séries iniciais,

de forma contínua durante todo o processo educacional da educação básica, para que a literatura de mulheres negras também se faça presente.

Logo, a outra face dessa escalada, é a necessidade de desenvolver nas crianças uma relação positiva com a leitura e a escrita, pois não basta a existência de uma literatura negra e diversificada se não ocorre o incentivo à leitura. Portanto, é primordial apresentar livros de escritoras negras, levar essas escritoras para as escolas através de encontros com autoras, fomentar práticas que possam auxiliar no processo de valorização e apresentação da escrita produzida por essas mulheres negras, se opondo ao silenciamento, transgredindo e combatendo a hegemonia da literatura cânone e eurocêntrica, como também gerar sentimentos de representatividade e de construção identitária que ajude a derrubar estereótipos e preconceitos.

Reconhecer-se em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. Daí o estranhamento quando determinados grupos sociais desaparecem dentro de uma expressão artística que se fundaria exatamente na pluralidade de perspectivas. (Dalcastagnè, 2021, p.110)

A oferta de diversidade literária, em específico da literatura de mulheres negras que não está facilmente acessível aos estudantes adolescentes, propicia a pluralidade de experiências e viabiliza que eles cogitem possibilidades que nunca tinham vislumbrado anteriormente, pois assegura a multiplicidade e contribui para a ampliação de visões de mundo, de incentivo à criatividade, de identificação e reconhecimento, como afirma a pesquisadora Winnie Bueno:

Quando eu escrevo, me alimento de questões que me atravessam como sujeito, ligadas à memória, à ancestralidade e à construção da identidade da mulher negra em uma sociedade racista e machista. Ao entrar em contato com essas autoras negras, eu passei a olhar para aquilo que até então parecia não fazer sentido ou parecia mais um recurso para desabafar como um material que tem potência literária e que, portanto, é uma prosa ou poesia a ser publicada. (Reinholz, 2020)

1.4- Por uma educação antirracista

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (Adichie, 2019)

A renomada escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em seu livro “O perigo de uma história única”, originado na palestra proferida no TED Talk em 2009, apresenta a importância de acessar diversidade literária. Em um trecho, ela diz que diferente da literatura estrangeira que estava habituada a ler, só quando passou a ler livros escritos por autores africanos foi que percebeu que uma menina negra de cabelo crespo podia existir na literatura, ou seja, houve identificação.

Tal afirmação aproxima-se muito da fala da professora e escritora Barbara Carine, conhecida nas redes sociais como “intelectual diferentona” e idealizadora da primeira escola afro-brasileira registrada pelo MEC, a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, na cidade de Salvador. Em seu livro “Como ser um educador antirracista”, reitera a importância da representatividade, pois segundo ela “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. (Pinheiro,2023, p.20).

Bárbara Carine relata que quando foi se inscrever no vestibular teve dúvida se seria professora de matemática ou de química, pois não cogitava outras profissões já que em suas “referências enquanto mulher negra favelada que nunca tinha conhecido uma preta engenheira”. Essa escolha não era uma possibilidade profissional, não era algo possível de se sonhar, de se projetar. Bárbara, para nossa sorte, escolheu ser professora de química e, acredito, a educação brasileira ganhou muito com sua escolha. Entretanto, essa poderia ter sido mais uma história de fracasso e desilusão que impede crianças e jovens negros de buscarem a realização de seus sonhos, ou ainda pior, deixem de sonhar.

Refletindo sobre as falas dessas duas mulheres negras, escritoras, cada vez mais é possível acreditar na escola como lugar central do letramento racial e na necessidade do desenvolvimento de uma educação antirracista. Essa afirmação não significa dizer que a escola seja o único espaço responsável por essa tarefa, longe disso, pois se aquilo que se aprende e se discute no espaço escolar não for amplificado socialmente, serão poucos os resultados dessa proposta educacional.

Numa observação da prática dos ambientes educacionais, mas também através da pesquisa sobre o tema, é possível constatar que apesar da existência de legislação regulamentadora para o desenvolvimento da educação antirracista que promova a interculturalidade e o direito a conhecer as outras histórias e respeitar as diferenças culturais, há nas escolas enormes resistências embasadas num currículo eurocêntrico que rege uma prática escolar muito ocidentalizada.

Proporcionar aos alunos o conhecimento sobre a existência da produção literária de autoras negras, assim como o acesso a esses livros, é uma ação da educação antirracista, pois leva os adolescentes a entenderem fatores políticos, sociais e econômicos, os quais interseccionam raça, classe e gênero, e aumentam essas ausências. É fato que escritoras negras publicam menos e, consequentemente, vendem menos e seus livros são menos lidos, estando pouco disponíveis em livrarias e bibliotecas escolares.

Como afirma Grada Kilomba (2019), “o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta. Nesse sentido, ouvir é um ato de autorização”. Ou seja, as mulheres negras não estavam autorizadas a falarem até bem pouco tempo e ainda hoje lutam arduamente para combater o “princípio da ausência”, o qual leva a um apagamento da existência da produção de autoras negras, princípio o qual assim ela define:

O princípio no qual quem existe deixa de existir. E é com esse princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional. A norma e a normalidade, que perigosamente indicam quem pode representar a verdadeira existência humana. (Kilomba, 2020)

Partindo da verificação dessas ausências, constato a urgência e importância acerca do efetivo cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – cujas existências alteraram a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, legislação normatizadora das diretrizes e bases da educação nacional – como respaldo no desenvolvimento de atividades que envolvam os estudantes em questionamentos e combate ao racismo presente nas salas de aula e na sociedade brasileira.

Kabenguelê Munanga, no artigo “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?” (2015), apresenta os principais motivos do passado e do presente que justificam a necessidade de ensinar essa temática nas escolas da sociedade brasileira. O autor afirma que o desenvolvimento de uma “educação e numa socialização que enfatizem a coexistência e a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares” pode ser uma das saídas para os problemas gerados pelo racismo histórico em nosso país, como também com relação ao xenofobismo contra as atuais migrações que ocorrem para o Brasil – como, por exemplo, das populações negras do Haiti ou de países africanos como Angola, Senegal e Nigéria.

Dá a importância de se estudar a História da África e do negro no Brasil nas nossas escolas sob outros pontos de vista que não seja o do colonizador, pois Munanga afirma que mostrar a “história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua

identidade” (2015). Dessa forma, Amílcar Pereira sustenta a pertinência das Histórias da África e dos afrodescendentes no currículo da educação brasileira.

As memórias e as histórias de sujeitos políticos na luta por igualdade, como negros e negras, mulheres, LGBTQIA+, por exemplo, mostram-se potentes no sentido de contribuir tanto para a produção de conhecimentos sobre a sociedade, realizada nas universidades, como para a construção de uma educação democrática e antirracista, que trate com respeito e qualidade acadêmica as diversas dimensões sociais presentes nos currículos e nas escolas brasileiras. (Pereira, 2001)

Destaco, então, a necessidade de reflexões acerca da superação de práticas pedagógicas no espaço escolar pautadas, exclusivamente, no modelo eurocêntrico e linear de ensinar. Outros sujeitos, historicamente marginalizados, precisam fazer parte da História ensinada nas salas de aula, evitando-se, assim, o “princípio da ausência”.

A utilização da literatura de autoria de mulheres negras para o ensino de História é um dos caminhos, pois esses textos literários podem auxiliar os estudantes no conhecimento de si próprios. Na medida em que o/a negro/a começa a aparecer como autor e personagem, passam a ser protagonistas de suas próprias histórias. Papéis estes que foram negados às pessoas negras durante séculos. Construir suas próprias narrativas é instrumento de poder, pois como destaca o escritor Rodrigo França (2022) “é necessário reivindicar o direito inalienável da mulher negra e do homem negro à sua escrita, à sua condição de sujeitos e de narradores de sua própria história, exercendo seus “pretagonismo”¹¹ e suas perspectivas variadas de mundo.

Por defender a existência de diferentes visões de mundo e consciências sociais, Mbembe critica a noção de identidade única dos africanos e afrodiáspóricos, na qual a raça é percebida como “sujeito moral” e designada como um “*status inferior*” (Mbembe, 2001). Afirma a existência de muitos tipos de negritudes e enfatiza que os grandes eventos históricos estereotipados, como a Escravidão, o Colonialismo e o Apartheid, impregnaram a construção das identidades dos negros africanos e da diáspora, colocando esses sujeitos como “puras” vítimas seladas por essa imagem. Mbembe conclui negando a existência de uma identidade africana (ou afrodiáspórica) por um termo único, pois essas identidades são constituídas de formas variantes através de uma série de práticas e condutas (2021).

Do mesmo modo como Mbembe alega a ausência de uma única identidade africana e afrodiáspórica, é seguro afirmar que a literatura negra produzida por mulheres “não existe como substância”. Autoras negras (brasileiras ou não) são diversas, produzem conteúdos diversificados e escrevem sobre múltiplas temáticas. Logo, o interesse na abordagem dessa

¹¹ Pretagonismo é um neologismo criado pelo escritor Rodrigo França e título do livro por ele organizado que reúne textos de autoras /es negras/os, que significa o domínio dos negros sobre suas próprias histórias.

literatura concerne às escritas por elas produzidas para estabelecerem pontos de convergência nas representações do negro a partir de uma ótica interna.

Assim, uma educação antirracista, com diálogo intercultural crítico, pode auxiliar na formação do cidadão mais empático e crítico no exercício da democracia (Walsh, 2009). Portanto, destaco a utilização dessa literatura como estratégia para propiciar olhares diversos e atentos às situações de injustiça social, racismo e exclusão histórica e cotidiana da população negra nos espaços de poder e de produção literária.

Desenvolver uma educação antirracista dentro das escolas é tarefa de todos, negros e brancos. Discutir a branquitude e seus privilégios faz parte de uma educação antirracista, entendendo que o termo branquitude não faz referência à pessoa, mas à categoria social de pessoas identificadas como brancas numa determinada sociedade e que gozam de vantagens e privilégios numa sociedade racista.

Desnaturalizar o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022) e questionar a ausência de pessoas negras em situações de poder e destaque social positivo faz parte dos objetivos da educação antirracista. Para isso, a racialização de pessoas brancas pode auxiliar a retirá-las desse lugar de sujeito “genérico” e “universal”, além de evidenciar seus lugares de privilégios, sem encará-los como resultado de mérito e esforço próprio. A filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro “Pequeno manual antirracista”, assim propõe:

Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. (...) Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal – a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural. (Ribeiro, 2019, p.32-33)

Para que a educação antirracista aconteça é imprescindível que os profissionais estudem e se preparem conceitualmente para trabalhar com educação voltada para relações étnico-raciais (ERER), pois só ter boa vontade ou fazer atividades estanques em datas pré-estabelecidas, seja porque há uma obrigatoriedade imposta pela direção escolar ou da secretaria de educação, leva a trabalhos falhos e estereotipados, surtindo efeito contrário do que se deseja ser atingido com a prática cotidiana da educação antirracista.

Trabalhar com literatura de mulheres negras para o ensino de História é uma estratégia de ERER e um modo de evitar o epistemicídio em relação à produção literária e intelectual dessas mulheres. Permite aos estudantes conhecerem novas histórias, ouvirem outros relatos, se inspirarem e se reconhecerem, gerando identificação.

É também uma forma de oportunizar o acesso a uma educação libertadora, com inspiração decolonial, sem ficar restrita a uma visão unilateral, eurocêntrica e, ainda, hegemônica na educação. Também é uma forma de contribuir para que os estudantes percebam que quando há hegemonia de um grupo ou de uma forma de pensar, na outra extremidade há submissão e subordinação de outras visões e grupos. Como afirma Catherine Walsh:

E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes, quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (WALSH, 2019).

Acima de tudo, é preciso fazer com que esse conhecimento reverbere nas relações dentro e fora da escola, assim como na comunidade em que vivem. Para que o desenvolvimento da interculturalidade crítica aconteça, no respeito às diferenças, na prática plena da cidadania e na busca por uma sociedade democrática onde se tenha o compromisso com a luta antirracista. Tendo em vista, portanto, que a escola é um grande caldeirão de conflitos, que não podem simplesmente ser ignorados. Essa literatura auxilia a comunidade escolar a refletir sobre variados temas e entender que os conflitos vão surgir, mas que é preciso negociar e respeitar a todos para que não ocorram hierarquias em relação aos direitos e nem silenciamentos.

Nesse sentido, o conceito de interculturalidade crítica, a partir de Catherine Walsh e Vera Candau, ajuda a pensar como a utilização da literatura produzida por autoras negras e os temas surgidos através da leitura de textos marcados pela vivência social de ser mulher negra no Brasil – marcada por ser uma sociedade machista e patriarcal e extremamente desigual –, conduzem ao debate e promove uma interação que não nega as diferenças. Pelo contrário, consiga atender às distintas necessidades dos grupos heterogêneos, auxiliando na busca por transpor a inferiorização de conhecimentos que foram inviabilizados e interrompidos. Dessa forma, o conceito de interculturalidade crítica

(...) se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (WALSH, 2009)

A educação antirracista também possibilita a reflexão crítica sobre o processo de apagamento das produções e saberes negros, instrumentaliza no reconhecimento de direitos e na efetivação dos mesmos, bem como auxilia entender a necessidade de equidade de espaços

e oportunidades para que mulheres negras possam escrever e publicar suas próprias histórias para serem ouvidas, pois muito mais do que “falar sobre” é necessário “falar com” as culturas afro-brasileiras para impedir o epistemicídio (GOMES, 2012). Djamila Ribeiro reitera a necessidade de incluir autores negros na formação educacional, seja no ensino fundamental ou na educação superior, levando a representatividade negra positivada aos espaços educacionais, mas também como uma ação antirracista.

1.5- A fabulação e o direito à literatura.

O uso da literatura como fonte nas aulas de História já não é novidade e faz parte de muitos estudos históricos desde meados do século XX, principalmente com os debates da História Cultural. O texto literário de gênero ficção nos instiga a perceber o não dito, compreender as entrelinhas. Por isso, a narração literária é mais livre e requer maior uso do imaginário, pois, diferente da narrativa histórica, não foi produzida para provar com dados, fontes e análises críticas. Mesmo com características da verossimilhança, proporcionando ao texto uma equivalência com a realidade, a literatura não tem obrigação com o real, apenas com sua representação e, desse modo, apresenta aspectos da sociedade de seu tempo, mesmo em textos distópicos ou quando retrata acontecimentos da História.

A literatura, por sua vez, também se expressa como representação da realidade e pode contribuir para construção de sentido, identificação e possibilidade de transformação da realidade. Desse modo, afirmo que o uso de literatura de mulheres negras, com todas suas especificidades, pode contribuir para o aprendizado de História e desenvolver visão crítica em relação às necessidades de mudanças sociais. A literatura de ficção é, antes de tudo, um toque de sensibilidade, linguagem e arte, que poderá se desdobrar para essas representações também.

A ficção literária pode ser percebida como um mundo recriado e representado, por isso apresenta como uma característica imprescindível à verossimilhança que revela visões do tempo de sua produção. Desse modo, há confluência e saberes entre os dois campos de conhecimento: Literatura e História.

Um exemplo desse entrecruzamento de saberes é o conceito de fabulação crítica utilizado pela escritora e acadêmica Saidiya Hartman. A autora que escreve, principalmente, sobre a História da diáspora africana, a escravidão e a quase ausência de registros pessoais para reconstrução de suas histórias de vida, afirma que o uso da fabulação crítica é uma

possibilidade de (re)construção dessas histórias pouco documentadas através do artifício da literatura.

No artigo “Vênus em dois atos”, a autora questiona a representação da violência sofrida por uma escravizada do século XIX que ficou conhecida como Vênus, denunciando e questionando o lugar histórico que o racismo, o machismo e o colonialismo relegaram a essa mulher negra. Toda narrativa foi construída a partir de registro de arquivos e está repleta de lacunas, demonstrando que esse silêncio dos arquivos é cheio de significação e reflete a violência em relação à construção dessas memórias da escravidão.

Para tanto, Hartman propõe a “fabulação crítica” como modo de ampliar e ressignificar os limites impostos pelos apagamentos e ausências de registros nos arquivos. Sugere que essas histórias mal documentadas sejam recontadas a partir de uma subjetividade que ultrapasse esses vácuos documentais, como forma de tentar “reparar” essa violência do silenciamento e apagamento desses indivíduos, os quais representam grupos sociais e culturais. A autora não indica o abandono dos arquivos, do contrário, sugere partir da pesquisa e coleta de dados como forma de alargar seus limites, através do cruzamento de narrativas para a construção cuidadosa e sensibilizada da memória desses grupos.

Para Hartman, essa é uma narrativa que poderia ter sido uma História *escrita com e contra o arquivo*. Afirma também que não é uma possibilidade de dar voz ao escravizado, isso é impossível, uma vez que esse registro não existe. É, no entanto, uma tentativa de imaginar como foram ou poderiam ter sido essas vidas, através dos registros possíveis e de suas grandes lacunas que revelam duas formas de morte desses sujeitos históricos: social e corporal. A autora afirma que a fabulação crítica é um modo de *considerar as vidas precárias que são visíveis apenas no momento do seu desaparecimento*. No Brasil, temos exemplos bem significativos de autoras que exercem em suas produções literárias o conceito da fabulação crítica, como Ana Maria Gonçalves, em seu livro “Um defeito de cor”; e Eliana Alves Cruz, em seus livros “Água de barrela” e “O Crime no cais do Valongo”.

Nesse sentido, essa pesquisa afirma ser exequível a utilização de literatura para o ensino e a construção de conhecimento histórico. Entretanto, um problema aqui se faz: como despertar nos estudantes o gosto pela literatura para se alcançar o objetivo da aprendizagem histórica através dos recursos didáticos disponíveis nas salas de leitura e bibliotecas escolares?

A questão em pauta é a necessidade de desenvolver nos jovens o gosto pela leitura e formar leitores literários, principal objetivo do trabalho de Sala de Leitura, mas, ao mesmo

tempo, contribuir para que haja a construção do conhecimento histórico, de maneira que essa aquisição leitora seja mediada por questões além do texto literário. Portanto, que estejam relacionadas à percepção histórica de tempo e espaço, proporcionando aos estudantes informações sobre autoria, relevância da obra no período de sua produção e para os dias atuais, sem que se torne maçante ou irrelevante para a realidade dos estudantes.

O trabalho deve ser de base e o estímulo deve ser prévio à leitura. Primeiro, é preciso que o texto literário “seduza” o estudante, pois sem interesse pelo assunto o estudante não vai se sentir empolgado em ler e falar sobre o livro. Outro ponto relevante é a seleção do livro/texto, ato bem apurado, para evitar grandes desvios de rota no planejamento e decepção por parte de todos os envolvidos no processo. Uma grande problemática da sociedade atual é como concorrer com as telas, em especial as portáteis, as quais se tornaram intrinsecamente relacionadas ao cotidiano dos jovens.

É preciso que o docente esteja seguro teoricamente da importância do trabalho a ser desenvolvido para, desse modo, conseguir auxiliar os estudantes a entenderem o significado da atividade proposta e a relação com a vida dele e despertar, senão o interesse genuíno, ao menos a curiosidade de conhecer.

Tive um exemplo bem prático de como despertar o interesse dos estudantes assistindo uma entrevista com o poeta periférico Sérgio Vaz. Ele desenvolve um projeto de visita às escolas da periferia de São Paulo para desenvolver oficinas de poesia. Relatou que, por diversas vezes, ao iniciar a oficina os estudantes dizem não gostar de poesia, mas quando recita trechos de música do grupo Racionais, ao reconhecerem a letra, os jovens logo indagam se aquilo é poesia. Ao afirmar que sim, muitos alunos passam a afirmar que, então, gostam de poesia e que até já criaram algumas.

Acredito que esse relato é bastante sintomático e indica caminhos de como estimular e despertar o interesse dos estudantes para as atividades que julgamos ser relevantes para o processo de aprendizagem. A aproximação com a realidade deles deve ser o ponto de contato inicial. Assim, uma metodologia possível de ser utilizada é a dos multiletramentos¹² para o ensino de História. Tendo o conhecimento histórico como finalidade e a literatura de

¹² Partindo do verbete sobre letramento múltiplo no livro “Uma pedagogia de multiletramento” onde parte da definição assim afirma: “(...)os letramentos compreendam as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, seja na cultura escolar ou em suas formas dominantes, assim como nas diferentes culturas locais e populares, como também nos produtos da cultura de massa. Nessa perspectiva, entendemos que eles abrangem diferentes e diversificadas práticas de leitura e escrita, por isso são múltiplos. Dessa forma, falamos em letramento literário, filosófico, informacional, digital etc.” (CAZDEN et al, 2021, p.103), neste caso letramento racial, para propor a utilização do termo o relacionando com a possibilidade de novas ferramentas dentro da área de História e pela área de História para construção do conhecimento.

mulheres negras como objeto, sem abrir mão do livro, utilizar diferenciadas mídias e tecnologias que estimulem os estudantes a desenvolverem habilidades na área de História.

Precisamos ter como fato que é inadmissível, quase impossível, ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo, como a imersão tecnológica atual. Por isso, a necessidade de desenvolver junto aos estudantes um letramento crítico através de um processo de constante negociação pode fazer toda diferença para alcançar êxito nos objetivos, mas sem abrir mão do que consideramos primordial, neste caso o uso da literatura.

Dentro dessa perspectiva, o letramento histórico se concretiza a partir da utilização da literatura de mulheres negras, tendo o texto literário como base e como apoio deste processo que pode e deve envolver o uso de variadas ferramentas educacionais, incluindo tecnologias midiáticas e audiovisuais. A literatura se impõe nesse processo pelo fato de ser um direito do educando e de todos, um “bem incompressível, isto é, que não pode ser negado a ninguém” e, assim, ela pode ser um “instrumento poderoso de instrução e educação” (Cândido, 2011) como afirma o referido autor:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Cândido, 2011)

Concordo com Antônio Cândido em relação à necessidade vital do ser humano pela existência do universo ficcional em algum momento do seu dia, pois através da fabulação e da construção de narrativas imaginadas ativamos as possibilidades de construção da realidade. Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, seja através das narrativas orais, seja das construções artísticas ou da literatura propriamente dita, a qual durante muito tempo foi o principal caminho e instrumento para instrução e educação. Entretanto, outras possibilidades de “mergulho no universo da ficção” foram se impondo e, cada vez mais, se fazendo presente no cotidiano das pessoas para além do livro e da literatura, como tem ocorrido com o uso maciço das telas – dos meios eletrônicos por telas de variados aparelhos.

As telas, muito mais que dividirem espaço com o livro, assumiram lugar de protagonistas no acesso a esse universo ficcional, seja através da TV, dos jogos eletrônicos ou do acesso à internet a partir de telas portáteis como o celular, dentre outras. Cada vez mais, as pessoas, mesmo aquelas que se afirmam leitoras, estão utilizando o seu tempo para outras atividades que não seja a leitura, como por exemplo, as redes sociais, como mostra o gráfico

abaixo da última pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 5”, a qual é realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-livro:

Figura 8: O que os entrevistados gostam de fazer no tempo livre

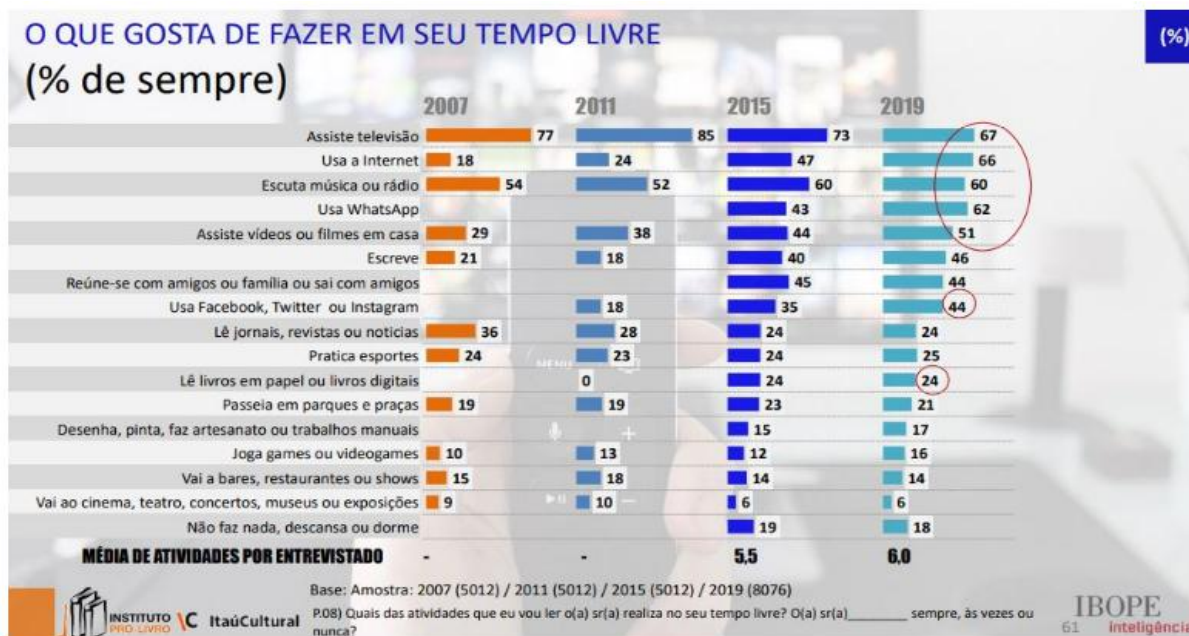


Imagem da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Tempo livre

Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>

O gráfico anterior apresenta um grande crescimento do uso do chamado “tempo livre” das pessoas com acesso à internet, *whatsapp* e outras redes sociais, enquanto o tempo utilizado com leitura e manuseio de livros ficou estagnado se compararmos com os resultados das últimas duas pesquisas. Logo, formar leitores literários se tornou uma tarefa de disputa com os novos meios de comunicação, uma vez que vivemos em uma sociedade dominada, através do contato diário, pela distração, dispersão das telas, apelo do visual, velocidade e ruídos, como afirma David Ulin:

Para ler, precisamos de um certo tipo de silêncio [...] que parece cada vez mais difícil encontrar em nossa sociedade, entregue em excesso às comunicações via rede [...] e onde aquilo que se deseja não é a contemplação, mas um estranho tipo de distração, uma distração que se disfarça como busca de informação. Nesse panorama, o conhecimento não tem como não ser vítima da ilusão, ainda que seja uma ilusão profundamente sedutora, com sua promessa de que a velocidade pode levar-nos à iluminação, de que é mais importante reagir do que pensar a fundo [...]. Ler é um ato de contemplação [...] um ato de resistência num panorama de distração [...]. Nos faz voltar a ajustar contas com o tempo. (apud WOLF, 2019)

Dentro dessa mudança de postura com relação à leitura, percebemos que ao “navegar pela internet” o usuário adquire uma nova relação com a leitura, a qual é mais fragmentada e superficial e que não oferece um maior aprofundamento nos temas, gerando pouco envolvimento e reflexão crítica. O uso das telas eletrônicas conectadas à internet para leitura favorece uma maior distração, pois fica difícil se concentrar quando a todo o momento aparecem notificações de redes sociais ou informações de sites de compra, tirando a atenção e aumentando a probabilidade de sair da leitura para algo de maior interesse momentâneo ou mais urgente de ser realizado. A oferta de produtos e objetos desejantes distrai o sujeito e essa dispersão provoca outro tipo de prazer que deverá ser disputado pela ação prazerosa da literatura.

Desse modo, podemos perceber atualmente uma mudança na habilidade leitora ocasionada pelo novo hábito de “passar os olhos” superficialmente pelos textos nas telas e nas postagens online. Alguns pesquisadores já apontam que é possível perceber que quando se tem uma imersão total das telas e de sistemas digitais durante quase todo o dia, de algum modo, a capacidade de raciocínio é afetada, gerando consequências como a redução da atenção, a capacidade de memorização e de imaginação, pois como quase tudo é visual e já vem pronto, resta pouca necessidade de se criar.

(...) A hiperatenção, a atenção parcial contínua e aquilo que o psiquiatra Edward Hallowell chama “déficits” de atenção induzidos ambientalmente afetam todos nós. Desde o minuto em que acordamos pelo alarme de um aparelho digital, passando pelos controles que fazemos a cada quinze minutos ou menos em inúmeros dispositivos durante o dia, até os últimos minutos antes de deitar, quando realizamos nossa última varredura “virtuosa” do e-mail para nos prepararmos para o dia seguinte, habitamos um mundo de distração.

Não há nem tempo nem incentivo para alimentar um olhar calmo, que dirá a lembrança de suas colheitas. Por trás de nossas telas, no trabalho ou em casa, suturamos os segmentos temporais de nossos dias de modo a mudar nossa atenção de uma tarefa ou fonte de estimulação para outra. Sofremos mudanças. Nós mudamos – e você já começou a sentir isso.

Nos últimos dez anos, mudamos o quanto lemos, como lemos, o que lemos e por que lemos, numa “cadeia digital” que conecta os links entre si e cobra um tributo cujo tamanho mal começamos a calcular. (WOLF, 2019)

O uso das telas nas aulas é uma importante estratégia didática, haja vista a necessidade de pensar métodos de ensino que despertem o interesse dos alunos e que os levem ao prazer da leitura sem distrações e ruídos. No entanto, como atingi-los? Acredito que um dos

caminhos é entender o papel mediador do professor como essencial para incentivar e apresentar uma leitura prazerosa e significativa que possibilite o conhecimento de novas informações, assim como a capacidade de criar novas perspectivas, além da apropriação da realidade na qual estão inseridos.

Segundo Paulo Freire, a leitura significa afirmar a existência do sujeito e de sua história como intérprete do mundo que o cerca. Em sua obra “A importância do ato de ler”, Freire afirma a necessidade de se incentivar a prática da leitura, daí a relevância da escola na oferta e no acesso aos livros. A ação das salas de leitura/bibliotecas escolares pode contribuir em muito por despertar e incentivar a prática leitora, a qual pode ajudar no desenvolvimento da “consciência libertadora” e crítica por parte do estudante. Freire também enfatiza que cada pessoa possui conhecimentos e aprendizados relacionados ao ambiente em que vive, logo é extremamente importante ao professor conhecer as realidades e perspectivas de vida de seus alunos para desenvolver projetos que interessem e façam sentido para esses estudantes.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.
(Freire, 1989. p.9)

Ainda de acordo com a mesma pesquisa do Instituto Pró livro, cujos últimos dados são de 2019, a única faixa onde ocorreu um aumento do número de leitores foi de crianças entre 5 a 10 anos de idade. Nessa faixa etária, o índice passou de 67% (2015) para 71% (2019). Além disso, 48% dos entrevistados afirmaram gostar muito de ler. Enquanto entre os entrevistados de 11 a 13 anos, o percentual dos que afirmam gostar de ler é de 33%. Entre os jovens de 14 a 17 anos, apenas 24% dizem ler porque gostam. Como explicar, então, a redução pelo gosto da leitura na transição da infância para a adolescência? Acredito que o maior tempo de acesso às telas dos celulares pode ser uma das explicações, entretanto o uso da tecnologia – que tanto atrai e seduz não apenas crianças e jovens – não pode ser encarado como o grande vilão que leva a um gradual desinteresse dos adolescentes pela leitura literária.

A pesquisa do Instituto Pró-livro aponta alguns fatores para essa redução de interesse. Dentre tais fatores, é destacado o fato de que durante a infância há um maior incentivo dos responsáveis que leem e contam histórias para seus filhos com maior frequência, além do fato de que a ação mediadora dos professores nessa fase escolar é muito mais intensa e atuante. Com a chegada da adolescência há uma redução drástica dessas ações que vão repercutir em um menor interesse pela leitura.

Sempre há luz no final do túnel, pois quando perguntados como começaram a ter interesse por literatura, 52% dos leitores afirmam que foi por “indicação da escola ou de um professor ou professora”. Desse modo, a ação mediadora realizada pelos professores não só é importante, mas influencia diretamente o interesse dos estudantes pela leitura.

Figura 9: Como o entrevistado começou a se interessar por literatura

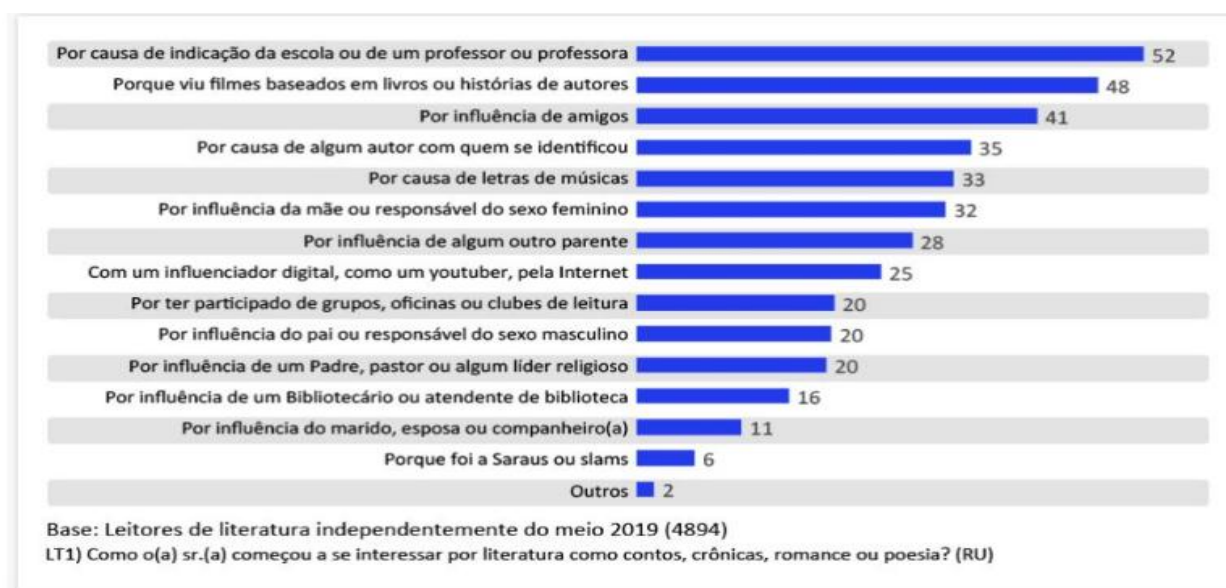


Imagem da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Influência para a leitura

<https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>

Outro dado importante está relacionado à forma de acesso dos jovens aos livros que costumam ler. Do grupo que compõe a faixa etária de abrangência desta pesquisa – adolescente do 6º aos 9º anos do ensino fundamental 2, com idades entre 11 e 15 anos – 48% dos adolescentes entre 11 e 13 acessam os livros que leem através das bibliotecas escolares e salas de leitura, de acordo com os dados do Instituto Pró-livro. Demonstrando, assim, o quanto ter esse espaço escolar é de extrema importância para a formação leitora.

Figura 10: Principais formas de acesso aos livros

Livros que costuma ler

- Emprestados em bibliotecas de escolas:

- 05 a 10 anos - 36%
- **11 a 13 anos - 48%**
- 14 a 17 anos - 32%
- População - 18%

Fonte: Instituto Proler, 4ª edição retratos da leitura do Brasil

A existência de biblioteca na unidade escolar revela um potencial para desenvolver projetos pedagógicos inovadores e transformadores na vida dos estudantes, mas infelizmente ter biblioteca na unidade escolar ainda não é realidade para todas as escolas do Brasil, como podemos perceber através do gráfico elaborado com base no censo escolar da educação básica de 2019 contendo informações sobre o percentual de bibliotecas escolares por região do Brasil.

Figura 11: Percentual de escolas com Biblioteca/Sala de Leitura por região

PERCENTUAL DE ESCOLAS COM BIBLIOTECA/SALA DE LEITURA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO – 2019

REGIÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	52,0%	46,8%	98,1%	80,8%	37,1%	69,2%
Norte	33,5%	29,3%	98,7%	59,6%	21,8%	81,1%
Nordeste	42,3%	34,5%	97,4%	74,8%	28,3%	78,7%
Sudeste	61,3%	61,5%	97,5%	89,2%	50,7%	60,7%
Sul	64,3%	62,3%	99,2%	83,6%	52,8%	71,1%
Centro-Oeste	65,1%	59,4%	100,0%	85,7%	43,8%	82,2%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Se compararmos apenas os dados referentes à região sudeste, por abarcar a rede municipal do RJ, na qual atuo profissionalmente, apenas as escolas federais possuem um número satisfatório. Com 97,5% das escolas com sala de leitura/bibliotecas escolares, ainda assim o número de escolas federais é muito inferior ao número de escolas municipais e estaduais. Como visto, os números não são animadores.

As escolas municipais apresentam o pior índice, com apenas 50,7 % das escolas com bibliotecas escolares. Em relação à comparação entre escolas públicas e privadas, os índices são bem similares, com uma pequena vantagem para as escolas públicas: com 61,5% de bibliotecas escolares, contra 60,7% das escolas privadas. Os números do censo escolar não levam em conta a efetiva utilização da biblioteca escolar, apenas a existência física desse espaço. Além disso, revelam a necessidade de investimentos e políticas públicas para dar conta dessa e de muitas demandas concernente à educação brasileira.

No que tange as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, de acordo com dados de 2024 no site da SME-RJ, os números apresentados mostram que a rede possui 1556 escolas entre creche/educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, com um número que gira em torno de 611.147 alunos, com 43% desses estudantes em horário integral.¹³ Desse total de escolas, de acordo com informação do atual secretário de educação do município do Rio de Janeiro, Renan Ferreirinha, em reunião com professores de Sala de Leitura em 2023, em torno de 95% das escolas possuem salas de leitura na unidade escolar.

Possuir o espaço e o acervo de livro não implica que a sala de leitura tenha um professor regente responsável por desenvolver projetos de leitura e manter o espaço funcionando, nem mesmo significa afirmar que o espaço está disponibilizado para utilização dos estudantes. De toda forma, as escolas públicas do município do Rio de Janeiro possuem uma vantagem, em termos numéricos, em relação às escolas municipais da região sudeste.

Vale ressaltar que para ser considerada uma biblioteca, esses espaços escolares precisam ter em seus quadros de funcionários uma bibliotecária, por isso o “arranjo” da nomenclatura “sala de leitura”. Segundo a Lei nº 12.244/2010, deveria ter ocorrido uma universalização das bibliotecas escolares, garantindo que todas as escolas tivessem esse espaço pedagógico até maio de 2020, o que infelizmente não ocorreu e parece longe de ser alcançado. Recentemente, no dia 08 de abril de 2024, foi sancionada a Lei federal 14837/2024¹⁴, alterando a Lei nº 12.244/2010 e estabelecendo novos critérios para implementação e funcionamento de bibliotecas escolares. Criou também o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), com objetivo de promover e estabelecer parâmetros para o desenvolvimento das bibliotecas escolares em todo o país.

¹³ Números retirados do site da SME da prefeitura do RJ, na sessão “Educação em números”. <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

¹⁴ A íntegra da lei 14.837/2024 pode ser acessada no site oficial do planalto: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm

Criar caminhos que incentivem o gosto pela leitura literária, que modifiquem hábitos de leitura, ao mesmo tempo em que possam contribuir para que essa aquisição leitora seja mediada por questões que ultrapassem o texto literário, como uma forma de ter a construção do conhecimento histórico por meio de reflexões a partir dos temas apresentados e trabalhados em aula. Para construir estratégias para essa finalidade, minha aposta tem sido e será a literatura de mulheres negras. Ressalto, ainda, a necessidade de promover um trabalho que oportunize os acessos a variados estilos literários, autores e visões de mundo para quebrar resistências que as ausências de literaturas diversas podem gerar.

Este capítulo se propôs pensar algumas definições sobre os conceitos de literatura negra, educação antirracista e a literatura como direito para a construção do conhecimento histórico, além de apresentar dados referentes à leitura e as atuais práticas leitoras dos estudantes para entender como o uso didático de literatura negra pode contribuir para a aprendizagem histórica.

Portanto, pretendo refletir no segundo capítulo como os estudos de gênero, os feminismos e a produção de saberes dentro da perspectiva dos feminismos negro e periféricos contribuem com a abordagem pedagógica proposta nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2:

“VOCÊ NÃO VAI SER COMO EU, VAI PEGAR EM LIVROS, NÃO EM VASSOURAS” ¹⁵

¹⁵ Frase presente no livro “Como ser um educador antirracista” da autora Bárbara Carine Pinheiro.

Ser uma escritora negra hoje, de acordo comigo, uma mulher deste tempo, é escrever contra esse facto, carregando-o às costas, sem deixar que ele me tolha. É fazer, a cada página, por abraçar e merecer a alegria cósmica, arbitrária, de ter nascido quem sou só agora. É na página que a responsabilidade advinda dessa alegria se joga. A página é o que me estaria impedido, não houvesse eu nascido em 1982. Estar à altura da minha responsabilidade é estar à altura de ter um lugar na página. A página é o que esteve vedado à minha avó, à minha bisavó, à minha mãe, às mulheres da minha vida. (Almeida, 2023, p.11)

Neste capítulo proponho a reflexão a partir da pergunta que se faz da relação entre as lutas feministas no Brasil e no mundo. Até que ponto ajudaram a encaminhar certas questões de apagamento da escrita das mulheres negras e como hoje o combate por justiça e igualdade feministas poderá contribuir com a maior visibilidade de obras literárias de autoras negras, especificamente no território nacional?

Compreendendo ser preciso entender como se dão os diferentes sistemas de poder e como eles se relacionam com as formas de opressão sociais em relação às mulheres negras, além de pensar as especificidades e a importância da intelectualidade negra para a ampliação dos espaços de poder, produção de conhecimento científico e de luta incessante contra o patriarcado e o racismo em nossa sociedade, na busca por rupturas epistemológicas através da corporeidade insubmissa e transgressora de mulheres negras. Para tanto, esse capítulo busca trazer dados que possam explicar tais questionamentos.

2.1 – O silenciamento de pessoas negras: a constante luta por garantia de direitos

Se para as mulheres o direito à escrita, à literatura e à intelectualidade foi durante muitos anos interdita, para grande contingente das mulheres negras ainda é algo bastante difícil de ser alcançado. Tal afirmação decorre não apenas por constatar a pequena quantidade de livros de autoras negras em meio à imensa diversidade de livros de autores brancos presentes na Sala de Leitura onde trabalho, mas como reflexo da realidade encontrada nas prateleiras das livrarias, nas bibliotecas públicas e nas ainda restritas oportunidades de publicação, tendo como exceções as editoras especializadas em publicar literatura negra, os chamados quilombos editoriais.

Numa rápida busca sobre escritoras negras, percebe-se que os nomes citados são quase sempre os das mesmas escritoras, ou seja, aquelas poucas autoras que já alcançaram notoriedade individual, como se a escrita de mulheres negras se restringisse a um reduzido grupo. Isso sem falar na pesquisa com a utilização do filtro “melhores escritoras brasileiras”, com um resultado desanimador.

Tais constatações são reflexos de uma sociedade patriarcal, sexista e racista, como é a brasileira, e nos remete a declaração feita por Lélia Gonzalez ainda na década de 1980, ao assegurar que “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (Gonzalez, 2020). Por conseguinte, lamentavelmente, o acesso à escrita e a publicação de literatura produzida por mulheres negras em nossa sociedade ainda é excepcionalidade. Em uma entrevista realizada em 2018, para o site do Jornal Correio Brasiliense, a escritora Conceição Evaristo expressou que a literatura está nas mãos de homens brancos, como pode se averiguado a seguir:

Sem sombra de dúvida existe esse imaginário em relação às mulheres negras, que é um imaginário que, normalmente, não nos coloca como sujeitos produtores de saber, sujeitos produtores de determinada arte. A literatura, até hoje, está nas mãos de homens e homens brancos. Quebrar com esse imaginário que coloca as mulheres negras no lugar de subalternidade e não acreditar nessas mulheres como potentes também na escrita causam um desinteresse no mundo literário.
(Conceição Evaristo)¹⁶

Ao fazer tal afirmação, a consagrada escritora foi muito além do fato de que para mulheres negras escrever e publicar é infinitamente mais difícil, denunciando o racismo o qual relega às mulheres negras um lugar de subalternidade e subserviência. Essa situação social quase as impede, seja no imaginário social ou em posições reais, de ocuparem lugares de poder e posições de destaque intelectual, já que:

Ocupar lugares de poder, não é a mesma coisa do que ocupar lugar de liderança. As mulheres sempre ocuparam lugar de liderança ao longo da História. Mesmo que invisibilizadas, a sua ação de liderança estava lá. Mas isso não significa que se encontravam em postos que lhes possibilitavam tomar decisões que envolvessem o seu futuro e de todas as pessoas envolvidas, dentre as quais, os homens (Gomes, 2019, p. 617)

A desumanidade do racismo, as dificultam de serem reconhecidas como produtoras de conhecimento, como escritoras, como intelectuais nessa sociedade que não espera delas esses papéis. A maior parte dos escritores brasileiros ainda apresenta um perfil bem característico acerca da cor, sexo e classe social: “Os números indicam com clareza o perfil do escritor brasileiro. Ele é homem, branco, aproximando-se ou já entrando na meia-idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo”. (Dalcastagné, 2021, p.121).

Essa é uma realidade imposta socialmente e diariamente às mulheres negras, entretanto elas não aceitam caladas e sem luta. O fato de existir as ecoantes vozes de

¹⁶ MACIEL, Nahima. **Conceição Evaristo: “A literatura está nas mão de homens brancos”**. Correio Brasiliense [online], Brasília, 15julho2018. Divesão e lazer.

Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Cidinha da Silva e de outras escritoras negras de gerações mais recente, como Jarid Arraes, Luciany Aparecida, Mel Duarte, Luciene Nascimento, Elizandra Souza e muitas outras sendo ouvidas e reverenciadas por suas produções e talento, nos prova que uma brecha existe, mas que abrir uma porta acessível a todas ainda é uma tarefa árdua a ser efetuada, porém inadiável.

A partir desses fatos fica explícita a máxima importância e urgência de darmos acesso aos nossos estudantes e a possibilidade de conhecerem e poderem ler escritores/as negros/as. Oportunizar, principalmente aos alunos das escolas públicas, os quais têm o espaço escolar e as bibliotecas públicas como principal local de acesso à literatura e textos teóricos, o conhecimento dessa escrita feita por autoras negras. Ao se verem representados através da literatura, seja como personagens ou como autores, os estudantes ganham novas perspectivas de identificação, pois as histórias sobre o mundo contadas sob a ótica da literatura negra são tão legítimas quanto qualquer outra.

Desenvolver esse trabalho dentro das escolas é uma chance dos estudantes conhecerem novas histórias, ouvirem outros relatos, de se inspirarem e se reconhecerem. É também o ensejo de acesso a uma educação libertadora, crítica, com inspiração decolonial e não restrita a visão unilateral, eurocêntrica e, ainda, hegemônica. É contribuir para que os estudantes percebam que se há hegemonia de um grupo ou de uma forma de pensar é porque há submissão e subordinação de outras visões e grupos. Como afirma Catherine Walsh:

E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (Walsh, 2019. p.15 e 16).

Acima de tudo, é preciso fazer com que esse conhecimento reverbere nas relações dentro da escola e na comunidade para o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica, com respeito às diferenças, prática plena da cidadania e busca por uma sociedade democrática onde se tenha o compromisso com a luta antirracista.

Apesar de ser possível observar uma ampliação da luta antirracista em vários campos da sociedade e também na produção literária, recentemente temos vivenciado no Brasil, e em vários outros países, o crescimento político da extrema-direita juntamente com a defesa de pautas ultraconservadoras, antidemocráticas, racistas, sexistas e misóginas que se utilizam de discursos moralistas, muitas vezes embasados por um fundamentalismo religioso, para mudar leis e impedir direitos constitucionalmente garantidos num enorme retrocesso e esforço para retirar conquistas que são frutos das lutas sociais. Os grupos ultraconservadores atacam com

objetivo de impedir as variadas possibilidades de diversidade, seja sexual, de gênero, cultural, política, religiosa, racial, entre outras.

Segundo a feminista Patricia Mcfadden, o patriarcado tem como maior ferramenta de opressão a sua disposição o uso da lei para normalizar a violência contra as mulheres, policiando seus corpos, atacando seus direitos sexuais e dificultando suas lutas e reivindicações, muitas vezes estando associados e “amparados” por questões religiosas.

Tais grupos se posicionam numa constância de ataques às liberdades individuais e às demandas e reivindicações de movimentos identitários de pessoas negras, mulheres, indígenas, integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e contra os movimentos anticapacitistas, ou seja, desvalorizam toda manifestação sociocultural que escape da “norma” cisheteropatriarcal, levando à maiores desigualdades e hierarquizações.

Como consequências das ações desses grupos conservadores, assistimos cada vez mais atitudes reacionárias em relação à educação no Brasil. Entre elas, podemos destacar o “Escola sem Partido” – movimento político que busca efetivar uma agenda conservadora para a educação brasileira – o qual faz ataques aos professores e ao que denominam, arbitrariamente, de “doutrinação ideológica” nas escolas. Toda falácia desse discurso implica na tentativa de retirar do espaço e currículo escolar a possibilidade de diálogo, problematização e pensamento crítico.

Mesmo com o pequeno recuo discursivo do movimento Escola sem Partido devido a pressões sociais e políticas de grupos progressistas, as ideias foram semeadas e aproveitam o solo fértil da ignorância para agir. Dessa forma, temos assistido a fogueira virtual do fascismo, que tenta dizimar com toda divergência de opinião e com aquilo que está em desacordo com as normas pré-estabelecidas pela extrema direita.

Tal tentativa de destruir o pensamento divergente tem lançado seus tentáculos sobre a produção literária com objetivo de condenar e criar descrédito em relação ao conteúdo dos textos e desaprovação por parte da sociedade.

Em vários municípios de diferentes estados do país têm ocorrido afliência de censura a livros de literatura, indicados nas escolas a partir de suas propostas didáticas e pedagógicas, os quais têm sido considerados, pelos grupos ultraconservadores, como inapropriados à educação de crianças e adolescentes. Entre as censuras e tentativas de proibição de livros, é pertinente citar algumas das mais emblemáticas, ocorridas somente no primeiro semestre de 2024, período da escrita desta dissertação.

Recentemente, a autora Djamila Ribeiro, conhecida filósofa, feminista, ativista das causas referentes à negritude, autora e editora da coleção “Feminismos plurais”, recebeu críticas e tentativa de censura com relação à adoção pedagógica de dois diferentes livros escritos por ela. Entre eles está “O pequeno manual antirracista”, ganhador do prêmio Jabuti em 2020 e com adaptação para o teatro. O livro aborda possibilidades de combate ao racismo na sociedade brasileira e foi adotado por um colégio confessional católico em Salvador, mas recebeu críticas não diretamente em relação ao seu conteúdo, mas pelo fato da autora se declarar candomblecista. O mesmo livro já tinha sido acometido por outros ataques similares.

Outro livro da mesma autora que também sofreu ataques foi o “Cartas para minha avó”. O título chegou a ser retirado da plataforma digital “Leia SP”, utilizada por professores de português e estudantes do estado de São Paulo, sem nenhuma explicação coerente ou debate, sendo a medida encarada como antidemocrática, racista e como uma tentativa de censura por parte da Secretaria de Educação do referido estado. Após grande repercussão negativa o livro, sobre ancestralidade e dedicado a duas Orixás (Iemanjá e Oxum), voltou para a plataforma de leitura.

Outro importante livro que sofreu grave censura foi “O Avesso da Pele”, do escritor Jefferson Tenório. A obra foi vencedora do prêmio Jabuti em 2021 na categoria Romance Literário e já foi traduzida para 16 idiomas. Além disso, em 2022 foi aprovado para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD literário) do Ministério da Educação, sendo direcionado ao Ensino Médio. Após a crítica ao seu conteúdo, os exemplares do livro foram recolhidos das escolas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, acusado de ter “linguagem imprópria para menores” e “conteúdo sexual”.

A mesma atitude foi seguida pelas Secretarias de Educação de Goiás e do Mato Grosso do Sul, que também recolheram o título de suas escolas estaduais, numa prática autoritária que fere a autonomia do professor, a legislação educacional e a própria Constituição brasileira em seu artigo 220, o qual veda toda e qualquer censura de natureza política, ideológica ou artística. O fato gerou grande repercussão nacional e em uma atitude revés àquela tomada por essas secretarias de educação, a notícia da censura impulsionou a venda do livro.

Outro livro que sofreu grave cerceamento no início de junho de 2024 foi o “Meninas sonhadoras, mulheres cientistas” de autoria da juíza Flávia Martins de Carvalho. O título foi recolhido de todas as escolas públicas pela Secretaria de Educação do município de São José dos Campos, interior de São Paulo, após denúncia de um vereador de extrema direita.

Publicado pela editora Mostarda, a obra apresenta biografias em forma de cordel sobre 20 cientistas brasileiras de diversas áreas de conhecimento. Em sua denúncia, o político conservador alegou que o conteúdo faz apologia ao aborto. Tal acusação ocorreu apenas pelo fato de na obra conter a biografia da renomada pesquisadora Débora Diniz, estudiosa e defensora dos direitos reprodutivos das mulheres, além de nele também conter o perfil da vereadora carioca Marielle Franco, socióloga, defensora dos Direitos Humanos, execrada pela extrema-direita e assassinada em 2018. A censura gerou grande movimento de crítica nas redes sociais, nota de repúdio da editora Mostarda sobre o fato. No entanto, a decisão de retirar os livros das escolas foi mantida.

Como último exemplo, ocorreu a recente censura ao livro “O menino marrom” de Ziraldo, renomado autor infanto-juvenil. O livro foi publicado pela primeira vez em 1986, quando introduziu uma nova perspectiva de tratamento a um personagem negro. A suspensão da utilização do livro dentro da proposta pedagógica das escolas públicas municipais ocorreu na cidade de Conselheiro Lafaiete, município de Minas Gerais, após críticas de um grupo de pais considerarem o conteúdo abordado como “agressivo”.

A prefeitura da cidade, apesar de afirmar em nota oficial que a obra é valiosa para a educação, pois ajuda a promover discussões a respeito da diversidade racial, sucumbiu à pressão. O livro não foi recolhido, entretanto decidiu-se pela suspensão das atividades sugeridas no material didático baseado em seu uso, para que seja feita uma “readequação pedagógica” com o objetivo de evitar “interpretações equivocadas”, ou seja, mais uma atitude de censura disfarçada de prudência e cuidado com relação à educação.

Todos os exemplos de censura apresentados referem-se a uma realidade que infelizmente não se restringe apenas ao Brasil e tem ocorrido com bastante frequência em outros locais do mundo. De acordo com organizações norte-americanas, como a American Library Association (ALA) e a PEN America, nos últimos anos tem ocorrido um progressivo aumento no número de solicitações de banimento de livros em escolas e bibliotecas dos Estados Unidos, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 12: Censura de livros nos EUA

CENSORSHIP ON THE RISE

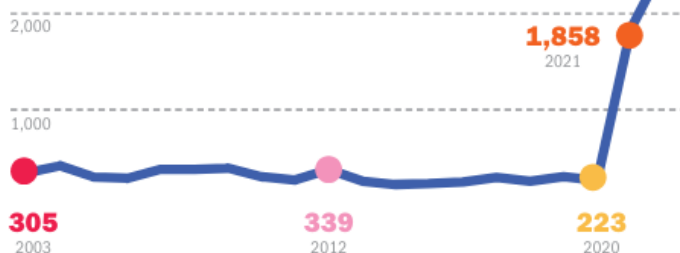
The unparalleled number of reported book challenges in 2022 nearly doubled the number reported in 2021. The number of unique titles targeted marked a 38% increase over 2021.

CENSORSHIP
STATISTICS
COMPILED BY:



OFFICE FOR
Intellectual Freedom
American Library Association

NUMBER OF UNIQUE TITLES CHALLENGED BY YEAR



Fonte: <https://www.ala.org/aboutala>

A relevância do assunto naquele país, inclusive, levou à produção de um documentário de curta-metragem intitulado “The ABC’s of Book Banning” (Os ABCs da Proibição de Livros), o qual inclusive recebeu indicação para o Oscar de 2024. No filme, várias pessoas, inclusive crianças, expõem suas opiniões sobre censura de livros. De acordo com pesquisas realizadas por essas organizações norte-americanas citadas, algumas temáticas são mais recorrentes entre os livros banidos dos espaços de educação, tendo como principal motivação questões morais e o conservadorismo político.

Apesar dos dados apresentados serem de censura a livros ocorrida nos Estados Unidos, além do fato de existirem enormes diferenças culturais e sistêmicas desse país em relação ao Brasil, o crescimento de movimentos que estimulam a censura e o controle de obras nos dois países preocupam, pois prejudicam o acesso ao conhecimento sobre minorias sociais, sobre a diversidade literária e põe em risco a liberdade de pensamento. De acordo com a pesquisa da organização American Library Association (ALA), alguns temas são mais recorrentes entre as obras censuradas.

A diretora da ALA afirma que muitos desses livros tratavam das experiências da população LGBTQIA+ ou de racismo e escravidão nos Estados Unidos. Quando os livros foram removidos, diz Deborah, os bibliotecários foram orientados a queimá-los. (...) o censo registra que 30% dos pedidos em 2022 partiram de pais de crianças e adolescentes, e que 49% dos requerimentos destinaram-se a bibliotecas públicas.¹⁷

Apesar de não ter encontrado nenhum órgão no Brasil que se aplique a fazer essa verificação de dados específicos quanto à censura de livros, os resultados apresentados pelas pesquisas nos Estados ilustram bastante o que tem ocorrido em nosso país. Segundo o

¹⁷ Dados segundo a reportagem “ABC da censura: Entenda o movimento que pede banimento de livros nos EUA” do site: <https://www.migalhas.com.br/quentes/401447/abc-da-censura-entenda-o-movimento-que-bane-livros-nos-eua>

relatório da ONG PEN América, as obras mais censuradas são aquelas com temática sobre raça, gênero e sexualidade. Sendo seus autores, na maioria das vezes, mulheres, pessoas negras e/ou indivíduos LGBTQIAPN+, ou seja, uma nítida tentativa de silenciamento desses grupos e de suas histórias.

Para se ter uma ideia de como essas temáticas são as mais atacadas, entre os livros mais censurados nas bibliotecas dos EUA está o romance “O Olho mais azul”, da escritora feminista Toni Morrison, única autora negra ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura em 1993. O livro atualmente está na lista dos 10 livros mais questionados do país, tendo ocupado o segundo lugar em 2022.

Se observarmos os exemplos anteriormente apresentados dos livros que sofreram tentativa de censura no Brasil, a realidade das temáticas quanto aos mais perseguidos não difere muito dos EUA. Nota-se quase uma “epidemia” de controle autoritário e antidemocrático por parte de alguns grupos, que não representam a maioria da população, porém são muito ruidosos e entendem que a literatura também é um campo em disputa. Através dela é possível ter acesso a diferentes valores, visões de mundo e as várias formas de relações humanas, mas, sobretudo, por conceberem que a literatura também pode se apresentar como formas de resistência e fortalecimento das lutas em torno das questões raciais, sexistas e desigualdades sociais. Desse modo, esses exemplos e dados expõem que alguns grupos sociais específicos estão mais vulneráveis do que outros.

Segundo Judith Butler, a vulnerabilidade é injustamente distribuída na sociedade, pois existem certos grupos de pessoas que são mais vulneráveis do que outros (pessoas negras em relação às brancas; pessoas LGBTQIA+ em relação às pessoas heteronormativas; pessoas com deficiências e neuroatípicas com relação às pessoas sem deficiências, etc.). Quanto mais se interseccionam fatores, mais a vulnerabilidade aumenta. O que faz com que essas pessoas sejam mais violentadas, com maior contundência em relação a outras que ocupam posição social e econômica menos vulneráveis. Segundo a autora, no entanto, a vulnerabilidade e as condições precárias de vida podem impulsionar, mesmo que provisoriamente, os atos de resistência.

Quando livros com temáticas específicas sofrem cerceamento, de certo modo, refletem a situação de vulnerabilidade dos grupos sociais que são retratados no texto literário, mas também de suas histórias e de seus autores, numa tentativa de silenciamento e até mesmo de apagamento. Portanto, uma das formas de reduzir essa vulnerabilidade é construir teias de reações, formas de resistências e lutas contra as violências e arbitrariedades – sendo a

literatura uma dessas formas de luta e reação às formas de opressão, mas também é função do Estado reduzir as situações de precariedade social, a partir de políticas públicas e leis que levem ao entendimento de que existe uma condição de interdependência social.

É preciso reconhecer o outro enquanto parte da humanidade e assim praticar a alteridade como uma busca permanente por alcançar sociedades mais justas e igualitárias, bem como para criação de vínculos éticos e morais com relação àqueles em condições de maior vulnerabilidade como os que sofrem com a pobreza extrema, o racismo, as migrações forçadas, o machismo, entre outros modos de precarização da vida que levam à invisibilidade e estigmatização desses grupos sociais – uma vez que esse reconhecimento está quase sempre em ameaça.

Como afirma Nancy Fraser, o caminho para a redução das desigualdades sociais passa tanto por questões culturais quanto econômicas. As propostas de transformação e igualdade social apenas pela via econômica não dá conta da complexidade atual, as duas possibilidades estão imbricadas, se reforçando reciprocamente.

A solução contra a injustiça econômica passa por mudanças estruturais: distribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, submissão das decisões de investimentos ao controle democrático, transformação fundamental do funcionamento da economia. Esse conjunto, como um todo ou em partes, depende da “redistribuição”. A solução para a injustiça cultural, por sua vez, está em mudanças culturais ou simbólicas: reavaliação de identidades desprezadas, reconhecimento e valorização da diversidade cultural ou, mais globalmente, alteração geral dos modelos sociais de representação, o que modificaria a percepção que cada um tem de si mesmo e do grupo ao qual pertence.¹⁸

Faz-se necessário ouvir as vozes dos grupos sociais e economicamente marginalizados para conhecer e entender suas perspectivas e experiências de lutas por justiça social, reconhecendo que nossas vidas estão interconectadas e entender que a precarização da vida de um determinado grupo, afeta a vida de todos (com maior ou menor intensidade).

Como já foi citado neste capítulo, a mulher negra é sujeita a tripla discriminação que inclui gênero, raça e classe, porém outros aspectos como sexualidade, territorialidade, religiosidade, entre outras possibilidades, amplificam essa violência, as quais leva essas mulheres a uma vida mais precarizada.

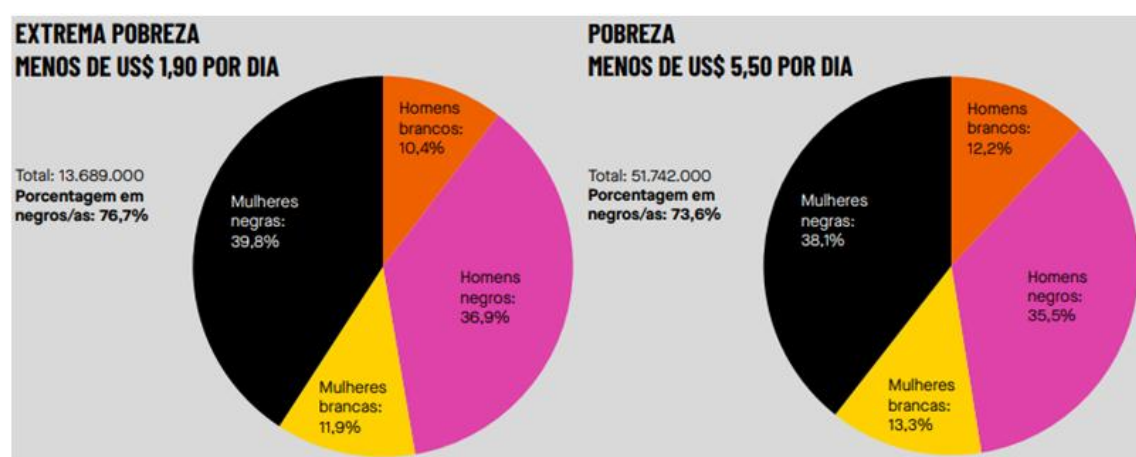
Por isso, ao apresentar dados referentes à posição de exclusão, inferiorização e marginalização social que a maioria das mulheres negras ainda ocupa na sociedade brasileira no primeiro quarto do século 21, a historiadora Giovana Xavier (2022) cita a emblemática frase “o lixo vai falar e numa boa”, de Lélia Gonzalez, e nos traz a certeza de que é preciso

¹⁸ Trecho de texto de Nancy Fraser retirado do site do “Le Monde Diplomatique Brasil”, edição 59, cujo título é “Luta de classes ou respeito às diferenças? Igualdade, identidade e justiça social”.

derrubar as barreiras que impedem o povo pobre e preto – “o lixo” – de ocupar espaços acadêmicos e de poder; que tomam como único o conceito de intelectualidade; que ainda contam “histórias únicas” sob o viés eurocentrado; que determinam para as mulheres negras “dois tipos de qualificação profissional: doméstica e mulata” (Gonzalez, 2020).

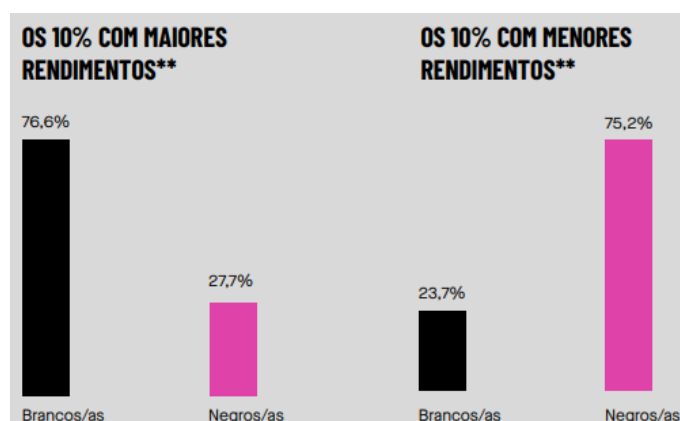
Dessa forma, observamos que apesar das mulheres (e pessoas) negras terem ocupado um papel indispensável na construção da sociedade brasileira, ainda sofrem um apagamento de suas narrativas, como também econômica e socialmente são as mais afetadas pelas situações de pobreza e vulnerabilidade social. A desigualdade econômica, conforme demonstrado em números nos gráficos a seguir, infelizmente, contribuem para o reforço de estereótipos quanto ao lugar social da mulher negra, reforça o epistemicídio e dificulta o acesso destas aos espaços acadêmicos, de produção de conhecimento e de poder.

Figura 13: Gráfico de vulnerabilidade social no Brasil



Fonte: Dossiê Criola Justiça Reprodutiva 2020/2021 elaborado com dados do IBGE 2020

Figura 14: Gráfico dos maiores e menores rendimentos no Brasil por raça



Fonte: Dossiê Criola Justiça Reprodutiva 2020/2021 elaborado com dados sobre desigualdades sociais por raça e cor no Brasil – IBGE 2019

Para Butler, entre as possibilidades de resistências contra as desigualdades e injustiças que ampliam a vulnerabilidade estão as lutas dos feminismos. No que se refere em específico ao direito de escrita, a publicação e divulgação de escritoras negras estariam entre as formas de enfrentamento, as reivindicações dos feminismos subalternos e do feminismo negro em suas variadas formas, os quais se fundamentam a partir da teoria e da práxis, visando transformar a vida das mulheres, mas também da própria sociedade, a partir do combate às estruturas de poder como o sexismo, a divisão de classes e o racismo.

2.2 – Os feminismos e as resistências através da Literatura de autoras negras

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?
Glória Anzaldúa (2000)

Para dar início a essa discussão teórica da pertinência dos feminismos como formas de resistências às exclusões e construção de pensamento crítico teórico, elegi alguns importantes textos como *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, de Joan Scott. Publicado originalmente em 1986, é visto como essencial para entender a noção de gênero como uma categoria de análise que sofre variadas influências históricas, culturais e políticas, se opondo a uma visão universal e atemporal de homem e mulher, rejeitando um determinismo biológico da diferença sexual. Como afirma a autora: *Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual* (Scott, 1995).

O trabalho de Scott foi pioneiro no campo do feminismo que passou a ser debatido nos meios acadêmicos, além das atividades militantes que se tornaram duas frentes de lutas. Dessa forma, foi possível afirmar que Scott rompeu com a “determinação biológica dos sexos”, a qual se baseia numa justificativa para as desigualdades e subordinação feminina, pois masculino e feminino vão implicar em um processo contínuo que depende de todo um contexto cultural, social e histórico.

Entendo essas simples e iniciais afirmações de Scott como um dos momentos fundantes dos estudos de gênero. O debate foi atualizado na década de 1990 pela contribuição essencial das teorias do estudo de gênero e de problematização dos estudos feministas, dentre outras abordagens de Judith Butler. O trabalho de Butler confronta criticamente o conceito de

Gênero. Em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, a autora aprofunda e retorna a discussão da distinção entre sexo e gênero, fazendo críticas às formas de análise com implicações ainda binárias que pensam as identidades como fixas.

Butler critica a ideia de sexo como um dado natural e estável, e gênero ainda enquanto uma atribuição sociocultural, pois ambos estão em constantes ressignificações. A questão de fundo tratada pela autora será apontar como o conceito de gênero universal não abrange os muitos outros sujeitos sociais, como as negras, os LGBTQIAPN+, dentre outros. Um exemplo possível seria os das negras africanas ou da diáspora, que não se sentem cobertas por categorias que nada dizem sobre suas experiências de vida.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revelasse absolutamente nula. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2018)

Na perspectiva da autora, a partir da ideia de gênero ocorre uma construção normatizadora na tentativa de determinar padrões de comportamento numa oposição entre masculino e feminino, além de uma imposição heterossexual e uma “regulação” da sexualidade. No entanto, apesar dessa tentativa de controle através da definição de gênero feminino ou masculino, elas não dão conta da complexidade, pois gênero não deriva do sexo e nem a sexualidade segue o gênero. Além disso, Butler afirma existir uma intersecção entre gênero e outras identidades relacionadas à sexualidade, à classe, aos períodos históricos, aos aspectos culturais e às questões raciais, que interessam a esse estudo.

Anterior à obra de Butler, feministas africanas introduziram o questionamento do conceito de gênero ocidental em 1989, em especial a pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyewùmí, uma das mais conhecidas no Brasil. Elas rejeitam, com base nas experiências e epistemologias culturais africanas, a imposição da universalização das categorias ‘mulher’ e ‘gênero’. Para Oyèrónké, as feministas ocidentais passaram a utilizar gênero como modelo

explicativo para opressão das mulheres no mundo, assumindo, assim, gênero como uma categoria universal, não levando em conta as particularidades culturais de outras regiões.

Afirma ainda que os conceitos feministas ocidentais estão baseados na organização da família nuclear euro-americana, a qual é generificada, não cabendo nos contextos das sociedades africanas. Apresenta o estudo de caso nas comunidades Iorubá, na África Ocidental, onde os papéis de parentescos não são diferenciados por gênero, mas a idade e a linhagem definem as relações familiares, por exemplo. As feministas africanas foram pioneiras nos questionamentos, acompanhadas depois pelas euro-americanas.

A autora aponta que outros estudos já fizeram crítica ao conceito universal de gênero e destaca as feministas afro-americanas, pois inseriram a discussão de raça e classe nas análises de gênero para teorizar sobre as múltiplas formas de opressão. Apresenta também outras formas de subalternização, como a colonização e as estratificações locais que levam a demais sistemas de hierarquias. Outro ponto bastante pertinente nas discussões da pesquisadora nigeriana é a crítica à racialização dos conhecimentos, onde a Europa é apresentada como a fonte do conhecimento.

Dessa maneira, propõe ser preciso encontrar formas de se fazer pesquisas africanas que estejam preocupadas com questões locais, mas, ao mesmo tempo, que as pesquisas e construções teóricas produzidas em outros continentes levem em conta as experiências africanas e não se limitem a um olhar eurocentrado. Essa reflexão auxilia a precisar quanto às diferenças das mulheres negras no Brasil devem caminhar por uma procura de localizar as experiências de vida da população negra e percebo que a produção literária de autoras negras tem contribuído para esse feito.

Outras feministas chamaram a atenção para a produção de conhecimentos locais. Exemplifico com os estudos de Donna Haraway, a partir do texto *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, de 1995.

É importante considerar que a autora está refletindo sobre o fato dos lugares de produção de conhecimentos serem majoritariamente ocupados por homens brancos de uma classe média. Deste modo, ela assegura que eles produzem conhecimentos como se usassem métodos neutros e descorporificados, encarados como universais. Quando, na verdade, são discursos privilegiados que levam ao apagamento dos que foram silenciados e suprimem a noção de construção social do conhecimento e das relações de poder, principalmente não levando em conta as opressões de gênero e de raça.

Haraway propõe uma produção científica marcada por um empirismo feminista, na qual ela denomina saber localizado, em que *a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto*. Tal ideia propõe uma ciência crítica que se contrapõe à ciência “tradicional” masculina, através de uma metodologia que contrasta com a experiência de opressão de gênero na produção de conhecimento, a partir dos lugares e das experiências das mulheres:

(...) a corporificação feminista resiste à fixação e é insaciavelmente curiosa a respeito das redes de posicionamentos diferenciais. Não há um ponto de vista feminista único porque nossos mapas requerem dimensões em demasia para que essa metáfora sirva para fixar nossas visões. Mas a meta de uma epistemologia e de uma política de posições engajadas e responsáveis das teóricas feministas de perspectiva permanece notavelmente potente. A meta são melhores explicações do mundo, isto é, "ciência". (Haraway, 1995)

A autora também afirma que determinados corpos são posicionados de diferentes formas. Desse modo, a visão objetiva é parcial, com concepções localizadas das epistemologias que fortalecem os conhecimentos e que busca identidade com o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que está disponível para questionamentos e novas produções de conhecimentos a partir dos saberes marginalizados. Acredito que este seja um ponto crucial, pois esse trabalho se elabora dentro da perspectiva de um conhecimento específico e localizado através da utilização da produção literária de mulheres negras no Brasil e suas especificidades.

Outra possibilidade é criticar a visão da forma como o conhecimento e a teoria são produzidos, essencialmente, pelos países do “centro”. Tal constatação foi realizada pela socióloga australiana Raewyn Connell, ao afirmar a existência de uma divisão social do trabalho, em que os países ocidentais euro-americanos são percebidos como o “lugar da teoria”, enquanto o Sul global tem sido o local da coleta de dados. Segundo a autora, essa percepção não leva em conta o colonialismo, a escravidão, seus legados e suas fortes implicações; ou seja, *elas não escrevem a partir da experiência social de quem foi colonizado*, sendo, portanto, uma visão pouco abrangente, deixando de fora o entendimento de boa parte das populações do Sul Global.

A partir da crítica da existência dessa centralidade da teoria nos países do Norte, resultando em uma dicotomia centro-periferia e descartando essa posição binária, Connell aponta caminhos possíveis para uma relocalização dessa divisão de trabalho e para a necessidade de uma produção teórica focada no Sul *preocupada com as transformações da*

sociedade e do conhecimento do mundo colonizado. Ressalta, ainda, a necessidade da democratização na produção de conhecimento social acessível que atenda as preocupações da maioria das pessoas.

A partir dos estudos sobre a produção dos saberes da perspectiva feminista, é possível abordar o objeto de estudo sobre literatura de mulheres negras pelo viés da crítica ao saber hegemônico e com apoio de conceitos do Sul Global. Considerando, deste modo, os vínculos da escravidão, do pós-colonialismo e da colonialidade, como pilares maiores de entendimento das autoras e mulheres negras no Brasil.

Partindo do princípio de que as mulheres negras devem ser protagonistas e sujeitas da própria voz, para contar suas histórias e para lutar contra as opressões sofridas, o feminismo negro surge questionando, adaptando e enriquecendo-se com relação ao feminismo branco – cuja principal questão é a opressão de gênero, enquanto categoria universal, posicionamento este que acaba auxiliando a opressão que instituições de países ricos submetem nações do Sul em desenvolvimento e pobres. As feministas negras afirmam que as lutas travadas por feminismos ocidentais não as contemplam, pois mulheres negras sofrem muitos outros tipos de opressão que interseccionam outras formas de subalternização, como raça e a classe.

O feminismo, enquanto movimento em luta pela igualdade, liberdade e justiça para todas as pessoas, não é uma coisa só. São as experiências de raça, classe, gênero, sexualidade, variáveis para cada sujeito, que definem o que é feminismo e, por conseguinte, o que é ser feminista. No caso de mulheres negras, questões como memória da escravidão, trabalho doméstico, hipersexualização, genocídio ocupam lugares centrais para defini-lo. (XAVIER, 2019)

Com as denúncias da invisibilidade das mulheres negras como sujeitos do feminismo, a produção teórica de intelectuais norte-americanas negras vai ganhar força e um maior número de análise sobre os exemplos das formas de opressão sofrida pelas mulheres negras nos EUA vai acontecer, gerando o movimento que vai ser definido como feminismo negro. Por esse motivo, temos a relevância delas reivindicarem seus “lugares de fala”, de retirarem a “máscara do silenciamento” (Kilomba, 2019) imposta desde o colonialismo para determinar quem e o que poderia falar.

Entre algumas dessas teóricas estão Angela Davis, bell hooks¹⁹ e Patrícia Hill Collins, defendendo um feminismo em contraponto a perspectiva liberal e individualista do feminismo branco e que inclusive influenciam os estudos do feminismo negro no Brasil. Apesar de mulheres negras e brancas compartilharem a luta contra o sexismo, o feminismo negro atua a

¹⁹ O nome de bell hooks em letra minúscula é um posicionamento político da autora como forma de dar maior enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

partir da intersecção de raça, classe e gênero nas lutas contra opressão. Ou seja, as teorias do feminismo negro vão ser constituídas pelo ponto de vista das mulheres negras e pelas opressões vividas por elas dentro do lugar social que ocupam.

Em seus estudos, bell hooks afirma que “nenhuma intervenção mudou mais a cara do feminismo norte-americano do que a exigência de que pensadoras feministas reconhecessem a realidade de raça e racismo” (2018, p.89), pois enquanto o movimento feminista priorizava gênero e negava raça e a luta antirracista, havia uma ilusão de sororidade porque as mulheres brancas estavam em suas bolhas de privilégio e se incumbiam da liderança do movimento.

Só a partir do final dos anos 1970 teve início a conexão entre raça e gênero teoricamente, dentro dos estudos de gênero nos Estados Unidos. De acordo com hooks “o pensamento e a teoria feminista se beneficiaram de todas as intervenções críticas na questão de raça. A única área problemática é a de traduzir teoria em prática” (2018, p.93), pois apesar de muitas acadêmicas feministas incorporarem em seus trabalhos as análises sobre a raça, não ocorreu efetivamente um impacto nas relações cotidianas entre mulheres brancas e negras. Apesar disso, a autora reafirma o feminismo negro como um dos principais movimentos de luta por justiça social.

A mulher negra, para qual não existe qualquer “outro” institucionalizado como objeto de exploração, discriminação e opressão, constrói uma experiência vivida que desafia diretamente a estrutura social vigente e sua ideologia sexista, racista e classista. Essa experiência vivida é capaz de moldar nossa consciência de modo a nos diferenciar daqueles que gozam de privilégios (ainda que relativos, dentro do sistema vigente). É essencial à continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam as vantagens advindas da nossa marginalidade e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia do racismo, do sexismo e do classismo, de modo a vislumbrar e criar uma contra-hegemonia. O que estou sugerindo é que temos um papel central a desempenhar na constituição de uma teoria feminista e, junto com isso, uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e de uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva e deve ser partilhada.” (hooks, 2019. p.46)

Angela Davis, em seu livro “Mulheres, raça e classe”, mostra o papel social das mulheres negras na escravidão. Ao contrário das brancas, não eram associadas ao ideal de feminilidade e fragilidade do período, assim como eram percebidas as esposas e “amáveis” mães e donas de casa. Eram, sim, responsáveis por trabalhos pesados e exerciam funções igualmente aos homens. Não eram consideradas mães, apenas reprodutoras para o aumento do plantel, pois nesse sistema “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa.” (Davis, 2016, p.17)

Logo, o questionável conceito de fragilidade feminina nunca foi atribuído às mulheres negras. Na maior parte dos casos, passaram da condição de escravizadas para a de

empregadas “domésticas”, entre outras atividades subalternizadas. Apesar do estudo se referir aos Estados Unidos, essa realidade similarmente se aplica a outras sociedades que passaram por processos de escravidão, como bem analisa Sueli Carneiro, com relação à sociedade brasileira.

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2011, p. 2).

Através de vários relatos, Angela Davis confirma que a opressão sofrida pelas mulheres escravizadas era idêntica à dos homens, assim como o ardor nos atos de resistência à escravidão. Entretanto, era nos castigos e torturas que prevalecia o gênero, sofrendo sistematicamente abusos sexuais. De acordo com a autora, “os castigos infligidos a elas ultrapassavam em intensidade aqueles impostos aos homens, uma vez que não eram apenas açoitadas e mutiladas, mas também estupradas.” (2016, p.36).

Em seu texto, Davis destaca as diferenças entre mulheres negras e brancas, desconstruindo o conceito de mulher como universal. Algumas autoras brancas, como a pioneira Simone Beauvoir, tinham feito o mesmo anteriormente. Através do exemplo do famoso discurso “E eu não sou eu mulher?” de Sojourner Truth – mulher negra e escravizada, que o fez durante uma convenção feminista em que se debatia o direito de voto feminino – a autora se descreve como uma mulher que foi obrigada a enfrentar enormes adversidades e opressões, bem diferente do ideal feminino da mulher branca. Colocando-se como capaz de fazer suas próprias escolhas, inclusive políticas, exemplificando que os conceitos de raça, gênero e classe são essenciais para se entender as diferentes formas de opressão.

Tendo em vista que o conceito de feminismo hegemônico²⁰ desconsidera a interligação entre raça, classe, gênero e sexualidade para a construção do ser e insiste em uma categoria universal de mulher, destaco o trabalho de Patrícia Hill Collins referente aos estudos sobre o conceito de interseccionalidade. Nesse estudo, a escritora ressalta a característica multidimensional das experiências e opressões vividas pelos sujeitos marginalizados, para quem os diferentes sistemas de poder e dominação vão agir de modos distintos de acordo com

²⁰ Uso aqui esse termo no sentido de identificar um feminismo que se funda numa perspectiva do norte global, entre mulheres brancas, intelectuais e de classe média, as quais buscam igualar as opressões de gênero sofridas por mulheres brancas como sendo as mesmas que as mulheres negras e grupos LGBTQIAPN+ enfrentam na sociedade, sem interseccionarem raça, classe e sexualidade em suas análises.

cada contexto social, em que Collins denomina como diferentes matrizes de dominação e se refere ao modo como as opressões interseccionais se organizam.

Outro relevante aspecto da obra de Patrícia Hill Collins é o fato de suas análises se fundamentarem na relevância do feminismo negro como forma de luta para o alcance da justiça social, mas também contra as “imagens de controle” com seus estereótipos e desumanização que buscam manter as mulheres negras em situação de injustiça social, restringindo sua autonomia e naturalizando o racismo e o sexismo.

O conceito de interseccionalidade é um conceito em aberto devido às suas possibilidades de construção dialógica. Desse modo, é interessante que mulheres racializadas, principalmente as negras, criem movimentos sociais e políticos de coalisão e diálogo. Esse esforço de integração em processos de justiça social, uma das características das práticas interseccionais de mulheres negras, as impulsionam a integrar lutas coletivas, compartilhar experiências e articular novas perspectivas.

Desse modo, a interseccionalidade é uma ferramenta de luta e enfrentamento dos domínios de poder, que historicamente prejudicam e subjugam os grupos mais vulneráveis. Collins exemplifica essa integração dialógica através do movimento de mulheres afro-brasileiras, que em meados da década de 70 do século XX, começaram a se organizar para resistir às múltiplas formas de desigualdade social a partir de práticas interseccionais. Nesse sentido, considero que tem sido útil na minha escrita.

Deste modo, as conquistas sociais e a redução das desigualdades também são consequências da militância de mulheres negras que pressionaram e conquistaram por meio de suas trajetórias de luta. Em vista disso, o feminismo negro possibilita às mulheres negras diferentes visões sobre si mesmas e proporciona ferramentas de resistência às opressões.

O feminismo negro brasileiro ganha força em meados da década de 1980, a partir da atuação militante/ativista e da construção teórica de intelectuais como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros e Sueli Carneiro. Essas autoras afirmam que nas sociedades “multirraciais, pluriculturais e racistas” como o Brasil, a discriminação racial gera grande impacto e hierarquização sobre as relações de gênero.

Lélia Gonzalez, em suas discussões teóricas, critica o mito da democracia racial e mostra que a “memória da escravidão” serviu como definidora dos papéis sociais da mulher negra como serviçal, mulata “produto exportação” ou a “mãe preta” cuidadora. Por isso, *o racismo e suas práticas devem sempre ser levados em conta nas lutas feministas*. A autora ainda desenvolveu o conceito de Amefricanidade para melhor explicar as especificidades das

experiências dos negros nas Américas. Afirma também que o feminismo negro possui especificidades em relação ao feminismo branco ocidental com relação à solidariedade, muito em parte pelas experiências históricas em comum.

Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região – assim como para as ameríndias – a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada. (Gonzalez, 2020)

Luiza Bairos, pertencente à mesma geração de Lélia Gonzalez, também contribuiu significativamente para a militância dentro dos movimentos sociais e para os estudos sobre feminismo negro em nosso país. O combate ao racismo, ao sexismo e a busca pela promoção da igualdade racial, segundo ela, são temas indissociáveis.

Sua dissertação de mestrado analisou as desigualdades entre brancos e negros como força de trabalho na Bahia entre o período de 1950-80, apresentando o processo discriminatório nessa relação, o qual se acentua quando se articulam o sexismo e o racismo. Percebe que mais do que o gênero, a discriminação de raça é mais eficiente na produção de desigualdades, entretanto entende que o racismo é mais cruel com as trabalhadoras negras que acabam ocupando os trabalhos mais precarizados.

No texto “Nossos feminismos revisitado” de 1995, a autora articula a realidade das mulheres ao seu redor e analisa a articulação entre o racismo, o machismo e o capitalismo, evidenciando que as opressões vividas pelas mulheres não são iguais. Em diálogo, porém, com o conceito de imagem de controle de Patrícia Hill Collins, afirma que na luta do feminismo negro contra a hegemonia do patriarcado é importante estabelecer alguns pilares como: o legado de uma história de luta; a natureza interligada de raça, gênero e classe e o combate aos estereótipos. (Barreto, 2021, p43).

Sueli Carneiro é uma outra intelectual importante que em muito contribuiu, e ainda hoje colabora, para enegrecer os estudos feministas no Brasil. O combate ao racismo é uma prioridade em sua luta política pela defesa dos direitos das mulheres negras, sendo a fundadora da organização Geledés – Instituto da mulher negra. Neste site é possível ter acesso a uma vasta documentação sobre Direitos Humanos, direitos das mulheres e da população negra.

Em sua tese intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (2005), a autora feminista afirma existir no Brasil um acordo da branquitude, um “contrato racial” que exclui e subalterniza pessoas negras. Sueli Carneiro afirma que tal feito é

concretizado através do epistemicídio – termo criado por Boaventura de Sousa Santos para explicar a inviabilização e/ou ocultar as contribuições culturais, sociais e intelectuais –, o qual se caracteriza “pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo”. (Carneiro, 2005, p. 324).

De acordo com Sueli Carneiro, essa exclusão também se dá através de banimento de oportunidades educacionais. Em sua atuação, a autora tem se dedicado à resistência antirracista tanto de forma teórica, quanto através de ações concretas de sua militância para desconstruir preconceitos e estereótipos que despotencializam mulheres negras. Tal postura contribui para a organização de movimentos de mulheres negras que proporcionam fortalecimento, como ocorre com coletivos de escritoras e os clubes de leitura.

Essas iniciativas se enquadram no que Beatriz Nascimento designou de “quilombo ideológico”, ou seja, um espaço que é tido como símbolo de resistência e reconhecimento da identidade negra e uma forma de “autoafirmação étnica e nacional”. Nesse sentido, temos o termo aquilombamento, tão presente nas organizações negras da sociedade brasileira da atualidade, o qual designa essas associações como instrumentos ideológicos e de resistência contra hegemônica acerca das formas de opressão.

Podemos assegurar que ao longo da história do Brasil ocorreu, e ainda ocorre, uma tentativa de epistemicídio e que as mulheres negras tiveram seu direito de fala interditado, foram interrompidas e silenciadas. Desse modo, como afirma Djamila Ribeiro (2017), reconhecer que houve essa exclusão é necessário para se criar espaços para que mulheres negras possam falar e serem ouvidas. Acredito que ler a literatura produzida por essas mulheres é uma das formas de ouvir o que elas têm para nos falar.

Por isso a importância do feminismo negro nessa luta pela busca e ampliação de espaços de atuação, pois há diferentes formas de ser mulher e de ser mulher negra. Compreender as diferentes propostas do feminismo negro interseccional e dos “feminismos subalternos” do Sul global, assim categorizados por Luciana Balestrin, (classificação que também pode ser pensada para os feminismos negros), é essencial para promoção de maior igualdade de gênero.

Todo esse percurso da luta e da teoria é essencial para entender a produção da literatura hoje produzida por mulheres negras, pois esse passado preparou a ascensão de escritoras negras apesar das dificuldades ainda presentes. A produção brasileira, ainda que em luta e elaboração teórica, em muito abre caminhos antes impossibilitados seja na arte, nas

produções cinematográficas e audiovisuais, seja nas produções acadêmicas, nas mais variadas vertentes, como a própria literatura, objeto desse estudo.

Ainda no panorama das teorias feministas, volto o olhar para as produções teóricas da América Latina a partir da perspectiva decolonial para pensar o conceito de colonialidade de gênero, partindo de uma perspectiva interseccional e tendo como referências os estudos desenvolvidos por pensadoras como Maria Lugones e Ochy Curriel. Até que ponto esse olhar latino acrescenta conceitualmente para desbravar as escritas negras em construção? Deixo aqui as minhas inquietações.

O ponto central do feminismo decolonial presente no pensamento teórico dessas autoras, para além das especificidades de cada uma, pode ser entendido como uma crítica às formas de categorização impostas pelo colonialismo ainda hoje utilizadas na colonialidade do poder. Um exemplo possível para essa afirmação foi a redução dos povos trazidos da África e os múltiplos povos indígenas às categorias de “negros” e “índios”, de forma homogeneizada e simplista, ocultando diversas diferenças, entre elas as culturais. Se considerarmos todos esses fatores interseccionados com o gênero, as experiências das mulheres não brancas também não foram levedas em consideração. Percebo no feminismo decolonial um caminho para pensar estratégias plurais de organização social, que levem em consideração a autonomia, cultura, história, territorialidade e geografia para dar conta de abranger as demandas das mulheres latino-americanas, sejam elas pertencentes aos povos originários, mulheres negras e mulheres não brancas.

Em suas produções, Lugones critica o conceito de *Colonialidade do Poder*, na obra de Aníbal Quijano – pioneiro pensador peruano na elaboração da ideia de colonialidade. Afirma que o autor não fez sua elaboração teórica levando em conta o conceito de gênero e que, inclusive, adotou uma visão patriarcal em suas análises. Para a autora, é preciso uma análise que preconize as relações de raça, gênero, classe e sexual para explicar que “a colonialidade de gênero” atinge de diversas formas as diferentes mulheres (Lugones, 2008).

O conceito de “colonialidade de gênero” nos leva a perceber os múltiplos mecanismos de desigualdades que atingem as mulheres latino-americanas, fazendo com que elas sejam subalternizadas na sociedade brasileira, não sendo percebidas como produtoras de conhecimento. É fato que em nosso país as mulheres negras representam o maior grupo populacional, mas ainda são minoria nos cargos de liderança, ganham salários menores e ainda ocupam as funções com menores remunerações e precárias condições de trabalho, sendo

vistas com lentes estereotipadas que as categorizam como menos capazes. Pode-se dizer que a mulher negra é a mais invisível e, portanto, vulnerável na escala social do país.

De acordo com a feminista decolonial Ochy Curriel, nascida na República Dominicana, a principal luta do feminismo não é só reconhecer as identidades e as diferenças, mas sim acabar com os sistemas de dominação. No entanto, nas sociedades latino-americanas tão marcadas pelo racismo, o qual rechaça a pessoa negra ao lugar de irracional e inumano, reconhecer-se orgulhosamente como negro é um ato de resistência.

Para Ochy Curriel, o colonialismo tentou apagar a história, as epistemes, os pensamentos e práticas dos povos colonizados. Dessa forma, uma das coisas que o feminismo decolonial tem tentado fazer é recuperar nossas histórias, representações e saberes. O feminismo decolonial faz uma revisão dos lugares políticos onde atuamos, seja o feminismo negro, o feminismo indígena, entre outras possibilidades, como também é uma prática de autonomia com relação às instituições da colonialidade contemporânea.

A autora, que se afirma como lésbica feminista e defensora de uma lesbianidade feminista, entende que o atual movimento LGBTQIAPN+ procura se legitimar reproduzindo o modelo heterossexual em termos institucionais (direito ao matrimônio, adoção, entre outras formas de heterossexualidade que são reproduzidas), quando deveria buscar novas condutas para se inscrever socialmente de modo autônomo com relação às instituições. Chamando de “desengajamento epistemológico”, propõe a necessidade de se desengajar de categorias, conceitos e teorias eurocêtricas, para criar e/ou recuperar conceitos dos “nossos povos”, comunidades, nossa gente.

Para Curriel, o feminismo decolonial é uma proposta importante para a humanidade a fim de pensar projetos de libertação para eliminar todas as formas de opressão ao mesmo tempo, sem sermos separatistas, em um projeto que inclua homens, mulheres, pessoas trans, cis, não binários, meninos, meninas, indígenas, rio, montanha, numa prática política coletiva, com sujeitos diversos.

Com relação a uma análise interseccional crítica do feminismo, a autora aponta alguns limites. Apesar de reconhecer a sobreposição de fatores como raça, gênero, classe e sexualidade nas análises dos feminismos, declara que o mais importante é entender como as identidades e diferenças são produzidas pelos sistemas de opressão, pela colonialidade. Curriel ainda critica a esquerda latino-americana por esta assumir que a luta mais importante se faz em relação à classe, deixando em segundo plano as discriminações referentes à raça,

corroborando com o racismo nesta sociedade. Afirmando, assim, que um projeto de feminismo decolonial é, ao mesmo tempo, antirracista, anticapitalista e antissexista.

É necessário reconhecer que a lógica do patriarcado intersecciona opressões que atuam de diferentes modos e subalternizam mulheres negras. Deste modo, o conceito de interseccionalidade é essencial para analisar a complexidade da realidade social dessas mulheres no Brasil. Para melhor demarcar o conceito, assumo uma das definições que Patrícia Hill Collins traz:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins, 2020).

Logo, é possível perceber que as formas de poder e opressão não atuam separadas, pelo contrário, é uma relação mútua. Os aspectos referentes à identidade, como classe, raça, orientação sexual, território de origem e onde se vive terão enormes impactos nas relações sociais, influenciando na construção das subjetividades de mulheres negras, sejam referentes à autodefinição ou as imagens de controle (Collins, 2020) a elas impostas.

Winnie Bueno (2020), estudiosa do pensamento de Patrícia Hill Collins, afirma que para essa autora as imagens de controle são “centrais para que os sistemas interconectados de dominação de raça, gênero, sexualidade e classe perpetuem um simbólico estrutural que controla o comportamento de mulheres negras e sustenta as falácias de superioridade racial a partir da opressão de gênero” (p.74). Desse modo, declara que a raça e a classe vão ter importante papel na construção da imagem de mulheres negras.

Collins exemplifica essas imagens de controle a partir dos modelos do que chamou de *mamy* e da *welfare mother*. O termo *mamy*, ainda como uma herança da escravidão, é utilizado para mostrar como as sociedades naturalizam e sustentam as mulheres negras dentro da lógica da função do trabalho doméstico. O termo pode ser comparado ao conceito “mãe preta”, de Lélia Gonzalez. Já o termo *Welfare mother* diz respeito às mães que, para garantir o sustento de suas famílias, necessitam de assistência social, ou seja, benefícios garantidos pelo Estado. Os dois termos são utilizados de forma pejorativa, como forma de controle das imagens dessas mulheres negras.

Dessa forma, um ponto importante é ter consciência de que existem várias formas de ser mulher negra, as quais são influenciadas pelas diferenças na constituição das identidades,

para assim evitar generalização das análises e do termo mulher negra, bem como uma visão essencialista e inexorável do mesmo. Diante disso, sugiro a concepção alegada por Jurema Werneck, que vai justamente mostrar essa heterogeneidade.

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2010, p. 10).

Precisamos, então, repensar os papéis sociais ocupados pelas mulheres negras. Entendo que suas produções literárias podem contribuir para mudanças de paradigmas, rompimento do silenciamento e consequente apropriação do poder de fala de suas narrativas. É necessária equidade de espaços e oportunidades para expor suas próprias histórias e para serem ouvidas, pois muito mais do que “falar sobre” as mulheres negras, é necessário “falar com” as mulheres negras, dialogando com as culturas africanas e afro-brasileiras como forma de impedir o epistemicídio. (Gomes, 2012).

2.3- Por um novo olhar: intelectualidade das mulheres negras

Se posso colocar-me de pé é porque minhas costas estão apoiadas em minhas ancestrais.

Provérbio Yorubá

Ao propor uma pesquisa sobre ensino de História através do uso da literatura escrita por mulheres negras, minha primeira percepção foi em relação ao fato do número de publicações de mulheres negras ser muito menor em relação a autores homens – conforme apresentado no capítulo 1. Consequentemente, tal fato vem a gerar uma menor oferta de livros escritos por autoras negras nas bibliotecas, principalmente nas escolares.

Partindo da verificação desse “principio da ausência”, constato que, muitas vezes, o direito de ser considerada e denominada como intelectual é negado às mulheres negras. No entanto, de acordo com Azoilda Loretto da Trindade, a intelectualidade da mulher negra é múltipla e passa por outros requisitos que compõem a experiência de não ser apenas mulher, mas de ser mulher e ser negra, e de estar sujeita a variadas e imbricadas opressões. Assim, a referida autora descreve a intelectualidade dessas mulheres:

Pensei inicialmente em investigar o que é Intelectual, nos dicionários e textos acadêmicos. Comecei e vi que é um campo enorme. Fiquei sem paciência! Mas para nossa conversa, se ser intelectual é exercer a inteligência e a cognição... por que não seríamos intelectuais? Nesta perspectiva, nem precisamos de “estudo” para tal. Aff! Outro aspecto é que esta intelectualidade pode ser múltipla como somos/sou e se

expressar num canto, num poema, numa oração, numa dança, num texto acadêmico, num plano de aula, numa palestra, numa aula, na criação de uma criança, nos cuidados com a Vida... Por outro lado, se pensar intelectualidade como exercício profissional... Somos e precisamos, neste território da intelectualidade profissional inundar o mundo com nossas ideias/ações transgressoras – conservadoras – múltiplas – plurais – criativas - nada neutras- nada higienizadas, mas também com esta possibilidade. (apud Parreiras Ramos, 2019, p.59).

A pesquisadora e professora Giovana Xavier, da UFRJ, desenvolve em seu fazer intelectual e rotina docente o conceito de intelectual negra. Em seu grupo de estudos e em suas aulas, reflete com os estudantes sobre quem tem direito de ser reconhecido como intelectual no Brasil. Nesta sociedade em que as hierarquias de poder fazem com que as mulheres negras ocupem a base da pirâmide social, a pesquisadora afirma que esse lugar de intelectual não é facilmente entendido como passível de ser ocupado por elas.

Para mulheres negras, ocupar o espaço acadêmico é um processo complexo de desestabilização do imaginário de nascidas para servir. No país onde mais de 80% das trabalhadoras domésticas são negras, costuma gastar muito tempo estudando e criando metodologias para despertar em estudantes negras a percepção de que são intelectuais – acadêmicas em formação. (Xavier, 2019, p.89)

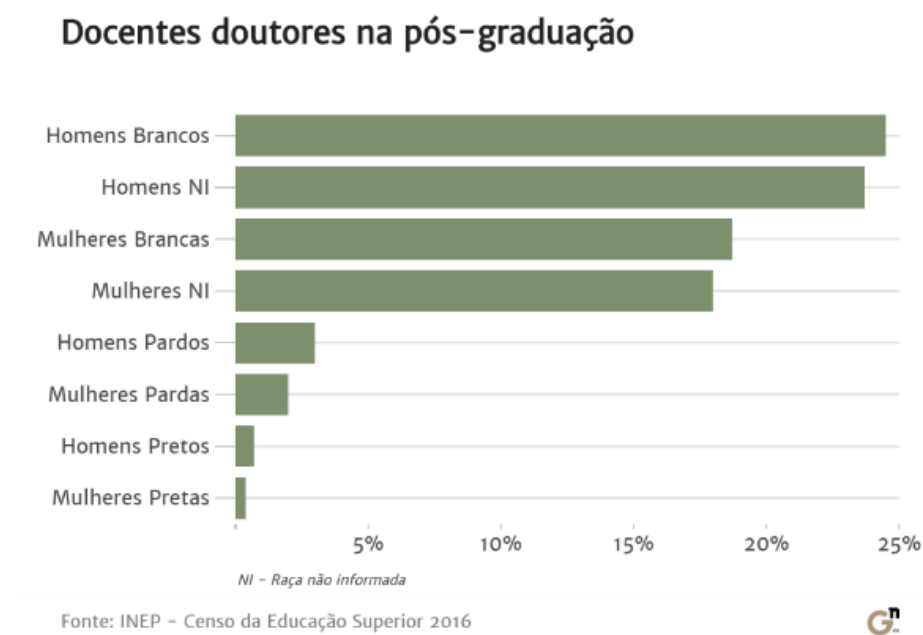
Tendo em mente que gênero e raça são dois termos estruturantes que fundamentam o sistema patriarcal, uma categoria *criada em processo de discriminação, que visava o tratamento de seres humanos como mercadoria* (Ribeiro, 2019, p. 36), nos quais a ideologia racista se utiliza do sexismo para exercer a supremacia sobre as mulheres, validando formas de violência e desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas, designar mulheres negras como intelectuais é muita transgressão e uma insubmissão, para usar uma palavra utilizada por Conceição Evaristo.

Desta forma, Giovana Xavier concebe como necessário que mulheres negras se apropriem das ferramentas necessárias para ocuparem espaços de intelectualidade, mas outrossim afirma ser preciso criar novos espaços e ampliar esse conceito (Xavier, 2022). Por isso, neste estudo tenho como objeto a mulher negra escritora, a qual tem a intelectualidade como exercício profissional cotidiano, produzindo conceitos, conhecimentos teóricos e literatura, mas que é múltipla em sua intelectualidade. Ao mesmo tempo em que está produzindo seus escritos, também está registrando suas ideias, trabalhando para ganhar o sustento de sua família, sendo mãe, participando de movimentos sociais, ou seja, fazendo acontecer para ocupar territórios outrora negados.

Portanto, não pode ser normalizado que mulheres negras ocupem menos de 3% do corpo docente dos professores doutores da pós-graduação em todo país. Desse total, apenas 0,4% são pretas (exatamente 219 mulheres), em um contraste numérico em que as professoras

brancas na docência da pós, com a mesma escolaridade, gira em torno de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Figura 15: Gráfico dos docentes doutores na pós-graduação por gênero e raça



Fonte: “Gênero e número”: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>

Outro aspecto relevante no que concerne a intelectualidade da mulher negra, diz respeito ao fato de suas produções teóricas e acadêmicas, apesar de seguirem os rigores metodológicos essenciais dentro das pesquisas científicas, têm ganhado caráter de ir além de uma narrativa neutra e contestatória no lugar da ciência ocidental com verdades eternas e absolutas. Pelo contrário, suas produções acadêmicas, assim como suas literaturas, tendem a um fazer peculiar, pois assumem as subjetividades e experiências interseccionadas pelo gênero, raça, classe, sexualidade e territorialidade. Assim afirma Conceição Evaristo sobre a importância da escrita da mulher negra:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição 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. (EVARISTO, 2005).

A intelectual e professora da UFBA, Bárbara Carine, se auto intitula como uma intelectual disruptiva, de origem favelada e se afirma “diferentona” por não se render “à perspectiva ocidental de produção de pensamento: fria, blasé e neutra.”. Durante seu pós-doutorado, desenvolveu um termo para designar a versatilidade da intelectualidade das mulheres negras: a intelecpluralidade. Segundo ela, o termo faz parte de uma categoria decolonial, o qual rompe com “o modelo único de intelectualidade imposto pela óptica brancocêntrica ocidental que prevê uma ritualística epistêmica e performática para a constituição do intelectual” (Pinheiro, 2023, p.18).

Dessa forma, é preciso criar novos espaços de atuação e ampliar as possibilidades para o conceito de intelectualidade da mulher negra, que não se relacione apenas com a existência de uma educação formal. De acordo com a historiadora Giovana Xavier, rever o papel da intelectualidade negra e suas características específicas é imprescindível:

“(...) uma conceituação dinâmica de intelectual negra como a mulher negra que pensa sobre suas experiências, organiza suas ideias e define sua realidade como sujeita da própria história. Uma condição ligada à subjetividade do corpo físico e da mente, que independe de diplomas ou de onde realiza seu trabalho. (XAVIER, 2022, p.353)

Essa característica da subjetividade presente nas narrativas e produções científicas, algumas vezes em tom de crítica, é uma das justificativas para desvalorizar o trabalho mental das pessoas negras, pois como suas produções de conhecimento estão impregnadas de suas experiências e realidade étnico-racial a partir de sua própria vivência racial, os saberes produzidos por eles acabam sendo marginalizados e considerados como inferiores em uma sociedade racista.

Tendo em vista que essa constante tentativa de exclusão ao direito à intelectualidade às formas de poder como sendo uma violência que afeta mais fortemente as mulheres negras, pois esses lugares são generificados e racializados, múltiplos obstáculos se interpõem nessa trajetória de construção de uma carreira de intelectual e de cientista. É necessário que essas mulheres, como afirma Giovana Xavier (2021), subvertam o cânone e, a partir da tradição do feminismo negro, façam o uso criativo da margem como lugar de inovação para desconstrução do pressuposto de que a produção teórica seja terreno masculino do “homem branco” e “sujeito universal”. Por isso, essa discussão para definição acerca do que venha a ser um/uma intelectual negro/a, a mim parece bastante relevante.

O filósofo estadunidense Cornel West, em seu texto “O dilema do intelectual negro” (1985), ressalta que *a escolha por se tornara um intelectual negro é um ato de marginalidade auto imposta*, uma vez que o intelectual ao mesmo tempo em que está presente dentro de uma

academia que não o reconhece como igual, tendo sempre que provar sua qualificação dentro um padrão intelectual ocidentalizado, também gera desconfiança dentro da sua comunidade no que se refere a relevância e utilidade de sua produção intelectual, onde esse trabalho mental não é percebido como necessário para as lutas e necessidades cotidianas do grupo social. Esse dilema do não pertencimento também se aplica às intelectuais negras, apesar do autor não ter levado em conta a perspectiva de gênero ao produzir seu ensaio, pois ele está falando do homem negro intelectual e acadêmico.

Várias condições históricas levaram a coisificação dos negros. Com relação à mulher negra, há uma maior subordinação a partir de uma suposta supremacia racial e de gênero, os quais levam à hierarquia de poder com a mulher negra a ocupar a base, lugar da ausência de privilégio e negação de direitos. Outros grupos também se fazem presente na base das hierarquias, assim como ocorre com o racismo e as questões de gênero, as diferentes formas de orientação sexual contrárias aos padrões impostos pelo sistema patriarcal vigente, impede que haja uma construção social igualitária e que essas pessoas sejam tratadas como detentoras de direitos.

Entretanto, apesar de não ter levado em conta em seus estudos a variante gênero, West apresenta uma proposta sobre o papel do intelectual negro e aponta a “insurgência negra” como um caminho, a partir da criação de redes institucionais para promoção de hábitos críticos que proporcione um trabalho intelectual coletivo e que contribua para inovação crítica e para luta comum na perspectiva de uma sociedade e mundo melhores.

A tarefa central dos intelectuais negros pós-modernos é estimular, proporciona e permitir percepções alternativas e práticas que desloquem discursos e poderes prevaletentes. Isso pode ser feito somente por um trabalho intelectual intenso e por uma prática insurgente e engajada. (West, 1985, p.13)

A teórica feminista bell hooks em seu texto “Intelectuais negras”, corrobora com muitos pontos defendidos por Cornel West, entretanto seu texto é uma resposta crítica diretamente ao texto de West pelo fato deste não reconhecer, nem levar em conta o impacto do gênero, muito menos discutir o sexismo nos fatores que determinam socialmente o que é ou quem pode ser uma intelectual negra. Para a autora, a invisibilidades das intelectuais negras na sociedade *é ao mesmo tempo função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizadas e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação* (hooks, 1995, p.467). Apesar desse debate acontecer com referência ao contexto dos Estados Unidos, pode ajudar muito a situar o nosso

debate brasileiro quanto à posição do campo de disputa do que é a literatura. Não respondendo, obviamente, às especificidades das mulheres negras escritoras brasileiras.

Desta forma, as mulheres negras intelectuais, em geral e especificamente as brasileiras, frequentemente são atingidas pelo medo de não serem competentes o suficiente, tendo que lutar contra estereótipos racistas, sexistas e anti-intelectual, pois, em geral, são vistas como objetos e não como sujeitos dentro do processo de produção de conhecimento, sendo percebidas como aquelas que não pertencem e que podem ameaçar o *status quo*.

Outra barreira imposta à intelectual negra diz respeito ao modelo do fazer intelectual ocidentalizado, em que se exige distanciamento e isolamento da comunidade. Essa exigência do isolar-se é ainda mais difícil para mulheres negras, gerando uma contradição. Uma vez que são criadas dentro da lógica de se dedicarem ao cuidado com o outro, o trabalho mental não é concebido como algo útil e que vá gerar mudanças concretas.

Dessa forma, fica a pergunta com relação a essa necessidade do isolamento intelectual: *como é possível fazer isso? Como é possível isolar-se em seu gabinete, teorizar sobre grandes questões, quando tudo o que está acontecendo do lado de fora nos afeta diretamente e exige a nossa reflexão e ação?* (Ferreira, 2023, p.11).

Giovana Xavier afirma que todo o seu trabalho na academia tem sido voltado para a construção de um projeto político acadêmico pautado em uma objetividade corporificada nos saberes e experiências de mulheres negras, conceito que Donna Haraway denomina como “saber localizado”. Para Xavier, a pesquisa histórica realizada pela mulher negra já é ativismo, por isso discorda da necessidade de separar o ativismo social da pesquisa como forma de garantia de seriedade e qualidade, e declara a relevância de “reconstituir e contar histórias na primeira pessoa, talvez porque, para mim, que sou 24h por dia uma mulher negra, esse seja um caminho inevitável” para se construir uma “vida mente”, ou seja, a produção intelectual não apartada da vida cotidiana. Defende, portanto, práticas educativas que tratem a “escrita e a oralidade em perspectiva horizontal”, além da necessidade da leitura de autoras negras.

O fato de um grupo de mulheres negras ocuparem o espaço acadêmico com o propósito de construir sentidos de intelectualidade ligados às histórias suas e das antepassadas é de alta relevância para disputar narrativas e produzir novas perguntas e respostas sobre quem somos, nossos projetos e histórias. Nesse sentido, o investimento na construção de práticas educativas que tratam escrita e oralidade em perspectiva horizontal, assim como a priorização da leitura de autoras negras, a valorização da escrita de estudantes e da reconstituição de seus trajetos familiares representam formas de produção de conhecimento autônomo, com grande potencial de impacto nas nossas comunidades de origem. (Xavier, 2021, p.4)

A autora bell hooks também alega ser possível, sim, ser uma intelectual acadêmica e, ao mesmo tempo, se envolver com a comunidade. Para ela, a vida intelectual possibilita entender melhor o mundo, agir de modo eficaz e ativo e gerar impacto concreto na sociedade, pois *o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que decolonizariam e libertariam suas mentes* (hooks, 1995, p.466), e reconhecer a função da intelectual negra como realizadora de um valioso trabalho de ativismo que gera impacto na estrutura social.

Para enfrentar o racismo e o sexismo que atravessa as estruturas da nossa sociedade patriarcal, precisamos do trabalho teórico e das contribuições críticas das intelectuais negras dentro do senso da coletividade, mas também de políticas públicas influenciadas por esses estudos, de investimentos concretos, de mudanças estruturais e econômicas, de garantia de direito. Não podemos negar que um desses caminhos passa, necessariamente, por uma educação escolar com compromisso antirracista, e contribuição para a construção de uma cidadania real e plena.

Por isso, não se pode dizer que a instituição escolar não tenha responsabilidades na nossa educação no que diz respeito a gênero. Quer concordemos, quer não, nascemos em sociedades com hierarquias de gênero aprendidas social e culturalmente. E a escola, instituição formadora, não nos socializa apenas no que se refere às questões de conhecimento científico, das artes, da literatura. Ela nos socializa também nas formas de nos relacionarmos com o mundo, transmitir valores, reforça ou subverte comportamentos, enfim, participa de nossa esfera dos desejos e da nossa subjetividade.” (Gomes, 2019, p. 610)

Desse modo, a valorização de educação e ensino de história na atualidade, a partir de novas epistemologias e das formulações teóricas de intelectuais negros e subalternos, deve ter como uma das atribuições a contribuição para o desenvolvimento humano, o respeito e a valorização das identidades múltiplas, contrário ao modelo que se constituiu como tradição de ensino.

Tendo em vista que as mudanças na prática de um ensino crítico da disciplina de História dentro do ensino fundamental ainda não foram suficientes para impactar numa transformação radical no modelo de ensino, pois ainda prevalece um modelo de ensino eurocentrado, com cronologia quadripartite, linear e organizada dos conteúdos (Araújo, 2013). Além dos retrocessos políticos que se materializam nas relações sociais, uma vez que a visão conservadora “não está restrita aos adeptos do fundamentalismo religiosa e político”, mas está presente em vários setores da sociedade, inclusive nas universidades. “A pouca presença (ou mesmos a ausência) de mulheres negras em algumas áreas de conhecimento e

cursos acadêmico, contribuem para a perpetuação de tal imaginário” estereotipado do lugar da mulher negra subalterna ou hipersexualizada, ou da mulher como submissa e dona de casa, “no estilo bela, recatada e do lar” (Gomes, 2019, p.612).

Esse modelo apresenta a história ocidental como parâmetro e como se fosse a única forma de racionalidade possível, *contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos e saberes, reforçando a monocultura do tempo e do saber* (Araújo, 2013). A autora propõe “uma outra história possível” em que se instaure “diálogos interculturais capazes de promover uma ecologia de tempos e saberes.” (2013). Essa proposta pretende-se como uma educação que promova o diálogo, a negociação e a interação que não negue as diferenças, do contrário, que as diferenças dessa relação intercultural sejam utilizadas para a construção de um projeto que atenda às necessidades desse grupo heterogêneo.

É essencial que a escola esteja atenta para a sua contribuição e no tipo de cidadão o qual está ajudando a formar. Segundo Circe Bittencourt, a História ensinada na escola traz como uma de suas funções os princípios formadores de uma “concepção de cidadania e democracia em disputa no espaço público” e destaca a importância da categoria “pedagogia do cidadão” dentro dos currículos de História para o exercício da democracia. Por isso, a necessidade de ampliar os “significados de ‘identidade’ para além da lógica eurocêntrica”. (Apud Silva, 2020, p.309).

Desse modo, um ensino de História através da literatura de mulheres negras, atravessado por novas epistemologias, para além da perspectiva hegemônica oportuniza uma formação menos limitada aos estudantes, pois estes passam a ter acesso a novos olhares, outras subjetividades, perspectivas e temas, que antes estavam invisibilizadas e/ou em posição de subalternidade.

De acordo com bell hooks, é preciso mudar nossos paradigmas e até mesmo a forma de falar, de escrever para atingir e lecionar para comunidades diversas, pois *a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.* (hooks, 2017, p.12). Logo, acredito que o conhecimento histórico ocorre para além das aulas de História, e que a Sala de Leitura é um desses espaços, através da mediação de professores engajados nesse propósito e com a utilização da literatura negra como material pedagógico sedutor, como demonstrarei no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3:

“AQUI ESTAMOS NÓS, DONAS DE NOSSAS PRÓPRIAS PALAVRAS” ²¹

²¹ Frase do poema “Querem nos calar” de Mel Duarte

Acredito que há várias formas de ensinar e aprender. Acredito também que o processo de aprendizagem pode ser prazeroso. Podemos aprender como o funk e com as letras do Chico Buarque. Com o jornal e com a novela. Com os livros e com o cinema. Com o teatro, com a pintura, com as redes sociais, com a literatura. (Tolentino, 2018, p.25)

Ao longo desta pesquisa, tenho apresentado a importância da utilização da literatura negra como uma forma de pôr em prática uma educação antirracista com base intercultural ou multicultural. Especificamente, proponho a utilização da literatura produzida por mulheres negras como um caminho para o aprendizado de História e combate aos preconceitos de raça, gênero e classe no espaço escolar via Sala de Leitura.

Por acreditar na necessidade e no desafio de empreender novas pedagogias para decolonizar os currículos, os saberes e as nossas mentes, como propõe Luana Tolentino (2018), este trabalho se faz nesta perspectiva de busca e investigação de meios e métodos para o ensino de História.

Neste capítulo, procuro explicar o que é uma Sala de Leitura e quais as funções do professor regente de Sala de Leitura, bem como as atividades e projetos que esse professor desenvolve nesse e em outros espaços da unidade escolar como forma de contribuir para o aprendizado de História. Para tanto, divido esse capítulo em três partes:

1º - Apresentar um panorama em relação à criação das Salas de leitura e o que para mim significa ser uma professora de Sala de Leitura, bem como a influência e relevância da criação da GERER (Gerência de Educação para Relações Étnico-Raciais) para o trabalho desenvolvido dentro e pelas SL no cumprimento da lei 10.639/03;

2º- Mostrar a relação entre currículo e as práticas de ensino utilizadas pelo regente de SL auxiliam no aprendizado e conhecimento histórico. Apresentar como o atual currículo carioca de História da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ e as habilidades presentes nesse material norteador da proposta educacional nas escolas públicas do município do RJ, relacionado à BNCC, se concretizam na minha proposição didática;

3º - Demonstrar como ocorreu o desenvolvimento de algumas das atividades na proposição didática elaborada e aplicada por mim, e apresentar os resultados obtidos, a partir da participação, realização das propostas e retorno dos estudantes.

3.1 - Mas afinal, o que é a Sala de Leitura?

Nesta seção, abordo o que são as Salas de Leitura em um rápido histórico da formação e implementação desses espaços nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Apresento a

relevância das Salas de Leitura, situando quanto à função e trabalho desenvolvidos, além da potencialidade, versatilidade e importância no auxílio ao aprendizado dentro do ambiente escolar, podendo inclusive ser um local para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes

Para tal, recorro a duas diferentes pesquisas²², as quais já realizaram uma minuciosa investigação sobre a formação e organização das Salas de Leitura, bem como a documentos da SME-RJ relacionados ao funcionamento das SL. Portanto, o panorama aqui apresentado tem como objetivo localizar quanto à estrutura e funcionamento das SL para entender a versatilidade de seu uso para além do uso convencional de uma biblioteca.

As Salas de Leituras começaram a ser implementadas nas escolas municipais do Rio de Janeiro a partir de 1990, com o “objetivo de dar uma nova dimensão pedagógica aos espaços Multimeios, possibilitando a ampliação da democratização do acesso aos meios de informação” (Alves, 2018, p.35), inspiradas no antigo programa de Salas de Leitura dos CIEPs.

A utilização da nomenclatura Sala de Leitura se dá como uma alternativa à Biblioteca Escolar, devido à ausência de bibliotecários dentro dos quadros de funcionários das escolas e pelo fato da exigência legal de que toda biblioteca deve ter esse profissional como responsável por esse espaço específico. Além disso, apesar dessa não ser uma intenção inicial na criação das SL, esse termo amplia as possibilidades do uso e função do espaço, que não se restringe a ser “apenas” uma biblioteca, mas uma sala de aula com multifuncionalidade, muito além do empréstimo de livros e incentivo à leitura, de acordo com a proposta atual, como verificaremos adiante.

Inicialmente, a intenção era que as SL estivessem associadas às Salas de multimeios, em uma preocupação pedagógica que se relacionasse com o uso de novas formas de tecnologia e meios de informação no ambiente educacional. A ideia era a possibilidade de se trabalhar com o livro em diálogo com as diferentes linguagens, no qual o próprio aluno buscasse livremente a leitura. O site da SME assim definia as Salas de Leitura:

Espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor na perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia - educativas.

A Sala de Leitura é um convite à leitura do Rádio, do Jornal, da TV, do Computador, entendendo o exercício da leitura e da produção textual como práticas que se dão dentro e fora da escola.
(http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/progped/sala_leitura.htm)

²² Travassos (2018) e Alves (2018)

Somente em 1992, através da portaria nº 37/92/EDGED em 27/10/92, foi criada a função do professor Regente de Sala de Leitura, cuja proposta era ter a função de “realizar atividades de leitura com os alunos, dando continuidade de forma complementar e cooperativa ao trabalho da sala de aula” (Travassos, 2018, p.104). Antes dessa decisão, o responsável era o professor encarregado pela sala de Multimeios, o qual, muitas vezes, era um professor desviado de função e que não podia assumir regência de turma.

Com a criação da função do professor de Sala de Leitura, a seleção passa a ocorrer por meio de indicação da direção da escola à Gerência de Recursos Humanos (GRH), a qual tem a autonomia de aprovar ou não a indicação. Um dos critérios estabelecidos atualmente é que, preferencialmente, seja um professor com carga horária semanal de 40h (nas SL Polo, podendo ter dois professores de 40h) e que não desfalque a grade curricular de modo que nenhuma turma fique sem professor ou aulas das disciplinas da grade horária. Entretanto, nada impede que professores com carga-horária menor assumam o cargo.

Cabe ressaltar que devido à necessidade de professores na rede para atuar nas disciplinas da grade curricular principal, na 5ª CRE a qual pertence a escola municipal onde atuo, de acordo com levantamento da GED, órgão responsável pelas SL dentro da CRE, possui hoje um terço das SL sem Professor Regente, o que praticamente inviabiliza o trabalho nessas unidades escolares.

Presume-se que o professor de Sala de Leitura, o qual entre outras funções atua como mediador de leitura, seja leitor, saiba trabalhar com projetos de literatura, além de participar de formações fornecidas pela Gerência de Leitura, seminários, fóruns e atividade que promovam contato contínuo com a leitura e a literatura a fim de desenvolver ações que promovam a leitura dentro e fora do contexto escolar. Cabe ressaltar que a resolução da SME em vigor considera que as:

Salas de Leitura são espaços nos quais alunos e professores devem encontrar os meios necessários à aprendizagem de forma interativa e ter acesso constante às linguagens multissemiótica e multimidiática, influenciando enquanto motivação extrínseca e contribuindo amplamente para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (Resolução SME nº 361 de nov. 2022)

No mesmo ano de 1992, com a Portaria nº 36/92/DGE, foram criadas as Salas de Leitura Polo, com objetivo de fazer desse espaço um polo irradiador das formações e orientações oriundas da Gerência de Leitura (GED), órgão atualmente responsável pelos projetos de leitura propostos na rede para as Salas de Leitura Satélite, a fim de servir como ponto de apoio para as Unidades Escolares próximas e comunidade escolar. Até por isso as

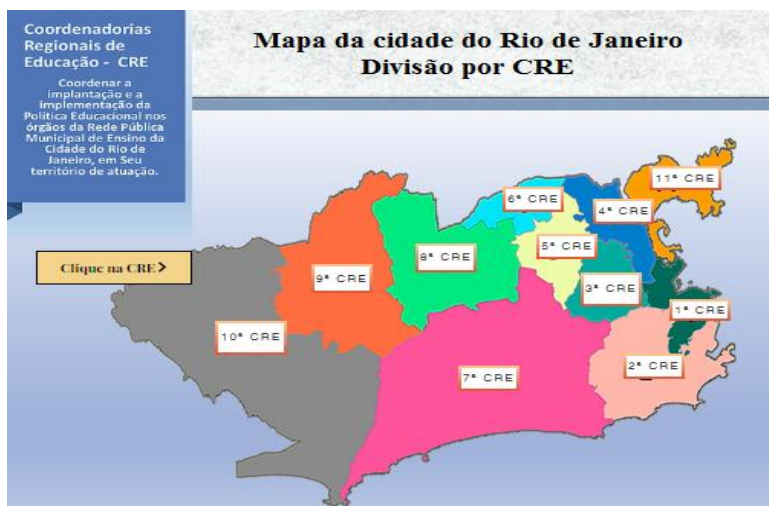
SL Polo tiveram seus acervos ampliados. Em 1996, com a Resolução nº. 560 da SME, foram definidas as primeiras diretrizes e atribuições do Professor Regente de Sala de Leitura e as diretrizes para a organização do trabalho, o qual deve ser realizado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Sendo as Salas de Leitura Polo consideradas:

“(...) responsáveis pelo desdobramento das orientações gerais do trabalho junto às demais Salas de Leitura, denominadas Satélites. As Salas de Leitura-Polo funcionam com infraestrutura e pessoal especializado para a irradiação e multiplicação de metodologias específicas e localizam-se em diversas Unidades Escolares”.

(http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/progped/sala_leitura.htm)

Inicialmente, foram estabelecidas 24 SL Polo correspondentes aos 24 Distritos de Educação e Cultura (DEC). Posteriormente com a criação de 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), o número passou para 30 SL Polo, sendo 3 por cada CRE (Travassos, 2018). No presente, devido ao aumento do número de CRE para 11 e para proporcionar uma melhor redistribuição numérica de SL Satélites para cada SL Polo se adequar a territorialidade e melhorar a eficiência dessa troca, a rede possui uma perspectiva de aumentar o número para 42 Salas de Leitura Polo. Observe no mapa a atual configuração das CREs.

Figura 16: Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: <https://smeniap.wixsite.com/smeniap/estrutura-da-rede>

A partir da Resolução 297 de 17 de nov. de 2021, se estabelece uma nova matriz curricular para as escolas da SME-RJ, na qual se determina, dentro do currículo diversificado, 2 tempos semanais das disciplinas de Roda de Leitura (1º segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos) e Círculo de Leitura (2º segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos e EJA), com a criação das ementas desses componentes curriculares.

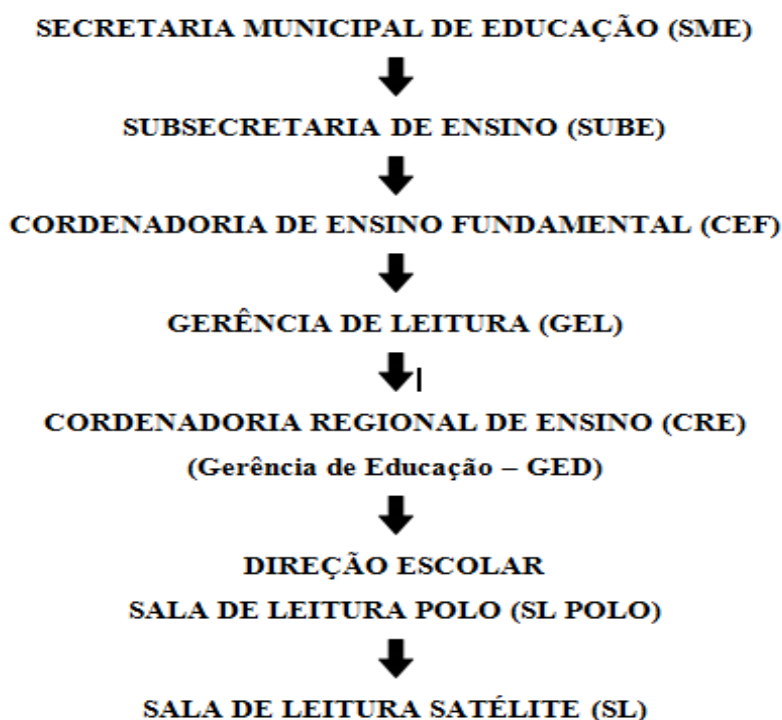
Embora em grande parte das escolas, os professores de SL tenham sido alocados prioritariamente nessas disciplinas, nem sempre foi possível a esse professor atender a todas as turmas da escola, pois existe no município do Rio professores com diferentes cargas horárias de trabalho, podendo variar entre 16h, 22.5h, 30h e 40h. Dessa forma, podem ser ministradas por professores de qualquer disciplina, seja como dupla regência (uma espécie de hora-extra) ou para completar carga horária quando não há tempos suficientes da disciplina de origem, desde que o professor tivesse o “perfil” e dentro do “bom senso” da equipe diretora para alocar na regência um professor “adequado” à função.

A Resolução 361, de 23/11/2022, é o documento vigente que define e rege a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura das unidades escolares da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, determinando as atribuições das SL e de seus professores regentes, mas também estabelece as especificidades das funções do professor regente de SL Polo (onde atuo profissionalmente no momento atual). Outra característica do trabalho do professor de SL é a função de substituir a ausência de professores de outras disciplinas em período de licença ou falta, o que dificulta bastante a execução do trabalho específico de SL.

A partir da Portaria nº5 de 08 de Jan. de 2024, as disciplinas dos componentes curriculares relacionadas ao incentivo à leitura (Roda e Círculo de Leitura), a alocação prioritária passou a ser destinada ao professor regente de Sala de Leitura, exceto para os professores de SL Polo que saíram da grade horária para ter mais tempo para atender com mais eficácia as SL Satélites.

Conhecer o que são e um pouco do histórico das SL de leitura é pertinente para entender melhor as potencialidades de ação no principal lócus da proposta pedagógica desta pesquisa, bem como conhecer a estrutura existente na estrutura da SME, através de um organograma, ajudando a compreender a hierarquia para a tomada de decisões desde o secretário de Educação até as Salas de Leitura.

Figura 17: Organograma da SME referente à hierarquia das Salas de Leitura



Fonte: Organograma elaborado pela autora com base em dados do site da prefeitura do RJ.

A partir desse organograma, fica mais fácil entender quem está subordinado a quem. As SL de Leitura, apesar de estarem diretamente submetidas à chefia local da direção escolar, executa suas atividades a partir das orientações e projetos criados pela Gerência de Leitura, em colaboração das ações da MultiRio (Empresa de multimeios vinculada à SME-RJ, a qual produz material audiovisual didático e cultural para atender as necessidades educacionais da rede, como também reverbera práticas exitosas realizadas nas escolas). A GEL também estabelece parcerias com instituições externas a SME, que rendem resultados bem positivos, como com a Bienal do Livro; as recentes feiras de livros realizadas pela escolas de samba do RJ; a LER (Festival do Leitor); o projeto Pequeno Cineasta; com órgão que desenvolvem concurso de escrita, como os Correios através da redação de cartas; a DPU (Defensoria Pública da União), entre outros que muito enriquecem o trabalho e abrem um leque de possibilidades para as habilidades e inteligências específicas dos estudantes da rede.

Destaco, ainda, algumas das atribuições dos professores de SL e específicas SL Polo presentes na Resolução 361 (chamando atenção para o fato que os professores de Sala de Leitura acumulam funções gerais SL e específicas de Polo), as quais considero se enquadrarem e favorecerem a execução do trabalho desenvolvido nessa pesquisa, sendo elas:

Atribuições de SL:

- Envolver-se em práticas de leitura literária, valorizando a literatura e outras linguagens artísticas e/ou culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, propiciando aos alunos:
 - a) reconhecer o texto como lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias;
 - b) posicionar-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios, respeitando os direitos humanos universais, tendo como base a análise de informações, argumentos e opiniões, veiculados nos meios sociais e de comunicação;
- Participar ativamente de cursos, seminários e palestras inerentes à sua área de atuação, ofertados pela E/SUBE/CEF/GEL - Gerência de Leitura e parceiros, tendo o compromisso de ser agente multiplicador em sua unidade escolar;
- Propor e executar ações inovadoras e criativas, de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
- Avaliar sistematicamente os acervos da Sala de Leitura, zelando pela sua manutenção, conservação e renovação;

Atribuições de SL Polo:

- Organizar, junto com a equipe da GED (Gerência de Educação das Coordenadorias Regionais) e demais Salas de Leitura Polo da CRE, reuniões, encontros, centros de estudos, palestras, troca de experiências exitosas e mostras de trabalho, para os professores de Salas de Leitura satélites e professores regentes de Roda e Círculo de leitura, visando à elaboração e multiplicação do plano de ação conjunta;
- Multiplicar com as escolas as ações, projetos, programas e propostas da Gerência de Leitura, preferencialmente em reuniões, de forma remota e/ou presencial;
- Orientar a discussão, com professores das Salas de Leitura e regentes de Roda e Círculo de Leitura, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas;
- Dar consultoria aos professores novos de Sala de Leitura e Roda e Círculo de Leitura, quando necessário;

Ademais, saliento o artigo 10 da mesma resolução que, apesar de não versar nominalmente sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, apresenta a obrigatoriedade de existir nas Salas de Leitura literatura que contemple a temática e as histórias dos indígenas, africanos e afro-brasileiros, como pode ser verificado no texto:

Art. 10 As Salas de Leitura deverão possuir em seus acervos, obras literárias e demais gêneros textuais acerca da história e das culturas dos povos originários, africanos e afro-brasileiros, multiplicando-se, gradativamente as obras em práticas pedagógicas que visem às relações de identidade, equidade, valorização e reconhecimento de todas as culturas. (Resolução nº361 de 23 de nov. 2022)

As atribuições de SL e SL Polo, do mesmo modo que o artigo 10 da resolução 361, destacam a possibilidade da realização de um trabalho mais livre e autoral pelo professor regente, pois são exequíveis a criação e o desenvolvimento com os estudantes de atividades

que não estejam atreladas a notas e aprovação escolar. Mesmo estando sujeito a uma grade horária, é possível desenvolver durante aulas atividades mais livres, não convencionais ou consideradas maçantes pelos adolescentes afetados por esse trabalho, mas também atrair os estudantes de forma voluntária a participar dos projetos desenvolvidos pela SL, como demonstrarei no último tópico deste capítulo. Além disso, como professora de SL Polo, tenho a possibilidade de fazer formação para os professores das SL, bem como apresentar o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos como forma de estímulo e ampliação de ideias.

No artigo 10 fala-se sobre a necessária relevância de se trabalhar a multiplicidade literária, em uma variedade temática que abranja também as literaturas negra e indígena, pontos que a própria GEL tem ficado bastante atenta tanto em relação à compra de livros para o acervo enviado para escola, como também nas indicações e orientações sobre a compra de livros realizadas pelo próprio professor. Por isso, tem se preocupado em fazer parceria com a GERER para realizar formação de professores a partir da perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, no auxílio na indicação literária de títulos com a proposta de se trabalhar a diversidade étnica e combater preconceitos e racismo. No tópico sobre a GERER, apresentarei em números como essa parceria tem se concretizado.

3.2- Como ser professora de História na regência de Sala de Leitura

Ao longo desta pesquisa tenho apresentado características e especificidades da literatura negra, mas em especial da literatura de autoras negras que podem contribuir para o Ensino de História. Uma delas é a presença de subjetividades e as experiências de vida. Por isso, neste tópico, eu – uma mulher não branca que se autodeclara parda, faço a escolha de apresentar parte da minha experiência profissional, relatando um pouco da minha vivência, partindo da metodologia da escrivência.

Antes, porém, acredito ser relevante definir o conceito de experiência que marca minha vida profissional, mas também se relaciona com o objeto da minha pesquisa, ou seja, as vivências compartilhadas pelas mulheres negras da diáspora e que podem ser observadas na literatura por elas produzida.

Conforme Thompson (1981), a experiência é gerada na vida cotidiana e organizada em termos de classe. No caso desta pesquisa, isso parte de um grupo social específico, que são as mulheres negras e suas vivências, observada através da literatura de autoras negras. Para esse autor, as pessoas pensam e agem em função de uma realidade de vida e de aspectos da

história, se expressando de modo individual ou em grupo. Deste modo, propõe uma diferenciação entre a experiência vivida – o ser social – e a experiência percebida – consciência social. Ou seja, a experiência social se dá a partir da vida real de mulheres e homens dentro de um determinado tempo histórico, pois as relações sociais geram efeitos na vida dessas pessoas. Dessa forma, afirma Thompson:

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194)

Dentro dessa perspectiva, a experiência é um processo de aprendizado. Afirmo, então, que a educação, assim como os modos de conhecimento, não se restringe ao espaço escolar, mas liga-se a experiência de vida dos sujeitos, suas relações sociais, seus valores morais, religiosos, suas sexualidades e visões de racialidade. A construção do conhecimento está diretamente relacionada com a forma como interpretamos o mundo.

É importante considerar que a socialização entendida como experiência, especialmente aquela que diz respeito à formação política se constitui em relações que não emergem direta e necessariamente da ação política, mas de uma construção processual de educação, de práticas, valores, ideologias, bem como de ações. Este conjunto é formador do indivíduo, com a capacidade de torná-lo ou não agente de práticas emancipatórias, no sentido de se contrapor à ordem dominante. Neste sentido, a socialização como experiência liga-se a constituição das classes sociais e da luta de classes. (Martins, 2015, p.11 e 12)

Nesse sentido, minha experiência enquanto ser social, professora de História, professora de escola pública, regente de Sala de Leitura, moradora da zona norte do Rio de Janeiro e todas as variantes que me compõem, forjaram minha visão de mundo e constituem minha prática profissional.

Dito isso, no texto a seguir, apresento parte das minhas experiências enquanto ser social com vivências particulares, mas que, ao mesmo tempo, está engendrada à consciência social que me constitui como uma mulher, parda e professora de escola pública. Aspectos e características que me ligam e relacionam a um grupo social, suas expectativas, receios e lutas, pois como salienta Thompson, a categoria experiência se entrelaça aos fatores econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, me percebo numa metamorfose periódica, como apresentado a seguir numa resumida escrivência.

Quem sou eu nessa profissão que escolhi? Bem sou Aleteia Maria, professora de História há 24 anos. Apesar de ter feito um bom curso de História na UFF, o início da minha

vida profissional não foi nada fácil. Saí dos bancos da faculdade direto para a sala de aula, pois fui convocada antes mesmo de minha colação de grau. Naquela época não havia PIBID e o meu estágio docente não foi dos mais produtivos. Tive que aprender na prática diária no exercício da profissão, mas o que me fortaleceu foi ter entrado numa escola com uma equipe que me acolheu. Tive muito auxílio dos colegas de profissão, os quais me ensinaram, apoiaram, me acolheram, com os quais realizei muitas trocas de experiências.

A experiência, por sinal, tem orientado minha trajetória. Seja a minha própria, a dos meus pais, dos colegas de trabalho, a dos próprios estudantes. Comecei a dar aula no turno noturno para alunos adultos no antigo supletivo, no bairro Sargento Roncalli, em Belford Roxo.

Durante o dia, trabalhava em uma jornada de 8h diária em uma empresa, exercendo uma atividade totalmente diferente da minha formação, mas que muito me ajudou na minha formação contínua como educadora. À noite, dava aulas de segunda à sexta-feira, em uma GLP²³ forçada devido à ausência de outro professor de História.

Na época, grande parte dos meus alunos eram mais velhos que eu e, apesar de toda dificuldade relacionada à enorme distância entre minha residência e a escola, do meu cansaço pela rotina extenuante, da precariedade do transporte, da minha inexperiência profissional e das dificuldades de aprendizagem dos estudantes trabalhadores em um recomeço depois de muitos anos sem estudar, foram três anos de muito aprendizado. Nós nos identificávamos em nossos pontos em comum; aprendíamos e trocávamos nas nossas diferenças de idade, de vida, de acesso à educação e nos respeitávamos mutualmente.

Atualmente, ainda atuo no turno noturno como professora de História na rede estadual de educação do Rio de Janeiro com uma carga horária de 18h semanais, mas agora pertinho de casa e lecionando para jovens do Ensino Médio. Além disso, exerço a função de professora regente de Sala de Leitura²⁴ na Escola Municipal Mário Paulo de Brito, em Irajá, zona norte da cidade, como uma carga horária de 40h e estando presente neste espaço diariamente.

Entrei para rede municipal em 2002. Pedi demissão da empresa onde trabalhava e passei a trabalhar integralmente como professora de História. Trabalhei em uma escola bem

²³ Gratificação por Lotação prioritária, ou seja, forma com a Secretaria Estadual de Educação do RJ (SEEDUC) denomina a hora-extra realizada pelo professor estatutário.

²⁴ Lembrando que as Salas de Leitura são espaços de promoção da leitura e formação de leitores das escolas municipais da SME-RJ implementadas de forma mais efetiva a partir de 1990. O trabalho é desenvolvido pelo professor Regente de Sala de Leitura, se articula com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e com as orientações da Gerência de Leitura. O eixo central das Salas de Leitura (SL) é a literatura, a qual deve proporcionar uma formação ampliada que relacione diferentes áreas de conhecimento e oportunize aos estudantes a reflexão sobre diversos temas e a possibilidade de argumentar, opinar e criar.

difícil na comunidade da Maré. Foi uma nova relação profissional lecionar para adolescentes de 12 anos. Tive que me reinventar enquanto professora. Voltei a estudar, iniciei a faculdade de jornalismo na UFRJ – curso este que não concluí; fui fazer uma pós-graduação *Latu Sensu* em História do Brasil na UFF, me inscrevi em cursos sobre educação. Precisava aprender outras possibilidades metodológicas, para apreender a minha nova realidade de trabalho. A violência da comunidade onde os estudantes moravam refletia no comportamento deles dentro da escola. Foi bem difícil. Não resisti. Por minha sanidade, entrei num processo de remoção e mudei de CRE e de escola.

Lembro que em 2006 quando cheguei à escola municipal onde trabalho hoje, em uma visita à SL para conhecer o acervo disponível, descobri o material “A cor da cultura”. Juntei a fome com a toda vontade de ler e desenvolvi um belo trabalho utilizando aquele material riquíssimo com minhas turmas de História, com o auxílio generoso das professoras que estavam na Sala de Leitura naquele período.

Depois disso, vários foram os projetos desenvolvidos em parceria com as regentes da Sala de Leitura: produção de livros artesanais para expor nos eventos do Salão do Livro e na Bienal; atividades relacionando cinema e literatura; concursos de redação e desenho, produção de histórias em quadrinhos. Em 2016, através de um projeto maravilhoso chamado “Era uma vez Brasil”, que possibilitou aos estudantes aprendizado crítico da História e a criação de vídeos e HQs sobre a temática proposta, tive 2 alunos selecionados para participar de um intercâmbio de 10 dias em Portugal. Também fui selecionada e pude viver a incrível oportunidade de acompanhar 100 estudantes de escolas públicas de diferentes estados do Brasil vivenciarem uma troca cultural entre eles próprios, com pessoas e a cultura do país visitado.

No final do ano de 2017, com a aposentadoria de uma das professoras da Sala de Leitura, fui convidada pela direção da escola para assumir a função de regente de Sala de Leitura. Inicialmente hesitei. Afinal, sou professora de História e ter que “largar” o que sei fazer com segurança e maior propriedade para me aventurar a fazer algo novo me assustou. Foi difícil decidir, mas tive apoio e incentivo de amigos e família. Resolvi enfrentar o medo e o desconhecido, e no ano letivo de 2018 me tornei “professora de Sala de Leitura”. Não me arrependo, pois além de um grande aprendizado, pude desenvolver trabalhos que não seriam possíveis de outra forma.

Através da SL, nossos estudantes participam de muitos concursos e, inclusive, alguns deles já foram vencedores e premiados. Recentemente, em 2022, tivemos entre nossos

estudantes os vencedores do primeiro e do terceiro lugares do 7º concurso do DPU (Defensoria Pública da União) na categoria em que disputaram no Rio de Janeiro, com orientação realizada pela SL. Essas e todas as conquistas, independente da premiação, foram fruto de muito trabalho e dedicação, mas ao mesmo tempo de muita vontade de fazer acontecer e do prazer em realizar.

Gosto muito de ser professora de História, função que exerço ativamente na rede estadual. Entretanto, uma lição que tive trabalhando nesses últimos anos na SL é que a relação professora-alunos pode ter várias facetas. Dando aula de História, por mais legais que sejam as atividades propostas, tem sempre um objetivo de nota, cobrança, obrigação. É preciso um conceito a cada bimestre. Já a Sala de Leitura proporciona uma relação mais livre e de mais cumplicidade com os estudantes, pois esse é um espaço, que na maior parte do tempo, o estudante escolhe estar por desejo próprio e não por obrigação escolar.

O objetivo principal da Sala de Leitura é o incentivo à leitura e a formação de leitores críticos e autônomos, mas esse espaço também é lugar de descansar, de relaxar e até de não fazer nada na hora do intervalo. É local de jogar xadrez, de assistir ao filme do cineclube, de fazer os trabalhos e pesquisas em grupo, de fazer escolhas. Claro que há obrigação, regras e cobrança, mas é diferente. Por isso, a Sala de Leitura não pode se tornar o local onde o estudante fica de castigo quando não cumpre uma tarefa de alguma disciplina. A SL deve ser um espaço de acolhimento e de liberdade. Tornar-me professora de Sala de leitura me fez ser uma melhor professora de História. Aprendi a ouvir mais e a sorrir mais.

Quero que esse espaço seja de deslumbramento para os estudantes que chegam no 6º ano e ficam fascinados com a enorme quantidade e variedade de livros que a Sala de Leitura da “Mário” – como eles se referem à Escola Municipal Mário Paulo de Brito – possui. Mas que, principalmente, ao terminarem, construam uma relação de pertencimento e intimidade com o espaço, com os livros e ao saírem da escola ao término do 9º, já saudosos daquele, saibam que as portas sempre estarão abertas para eles, mas, sobretudo, estejam ávidos por novas possibilidades e conquistas.

Como na vida nada é permanente, o ano de 2023 chegou trazendo mudanças e outras propostas para o trabalho desenvolvido pela Sala de Leitura. Com isso, chegaram também as turbulências. A Sala de Leitura entrou na grade curricular do município do Rio com a responsabilidade de ministrar nas turmas de 1º ao 5º ano a disciplina de Roda de Leitura e nas turmas de 6º ao 9º ano a disciplina de Círculo de Leitura. Foi criado um material pedagógico

para orientar o desenvolvimento desse trabalho, inclusive participei da equipe que elaborou esse material.

Dessa forma, o estar na Sala de Leitura virou para os estudantes 2 tempos de aulas com atividades e cobranças, mas que não vale nota, portanto, não precisa se cumprir e nem levar a sério. Percebo que os estudantes passaram a separar o estar na Sala de Leitura em momentos distintos: o momento da “aula obrigação”, com deveres e cobrança do professor, e o momento do intervalo em que o espaço volta a ser lugar de aconchego onde eles podem ler, fazer empréstimos de livro, jogar, conversar ou simplesmente descansar.

Como os professores da SL Polo não estão assumindo a regência das turmas nas aulas de Círculo de Leitura, temos orientado e ajudado os professores que estão lecionando essa disciplina a desenvolver uma aula mais dinâmica através de projetos e atividades lúdicas com o uso da literatura.

Estamos vivenciando um momento de novos aprendizados e possibilidades para que seja possível reconstruir caminhos e criar novas outras pontes. Logo, considero a proposta didática por mim elaborada nesta pesquisa uma possibilidade para a construção de uma nova relação estudantes/SL, tendo como um objeto educacional para esse mestrado em Ensino de História uma alternativa pedagógica, mas, prioritariamente, entendo que esse material pode ser utilizado dentro da SL, na disciplina de História, por professores de outras disciplinas, nos espaços da escola ou em outros locais como proposta educacional para o aprendizado de História, tornando-o mais atraente para os estudantes, através de uma perspectiva antirracista e antissexista, como forma de proporcionar acesso a outras epistemologias e vivências multiculturais.

Essa proposta germinou quando, ao iniciar meu trabalho diretamente na Sala de Leitura, chamou minha atenção o fato da quase ausência de obras literárias de escritoras negras dentro desse espaço de atuação profissional. Comecei a me questionar como a utilização da Sala de Leitura, que não é meramente uma biblioteca, mas um espaço de aula – com atividades de letramento e incentivo à leitura; estudo; pesquisa e desenvolvimento de projetos relacionados ao Projeto Político Pedagógico da escola – poderia se relacionar mais diretamente com a disciplina de História.

Acredito que o trabalho que desenvolvo na Sala de Leitura já reflete bastante da minha visão e atuação como professora de História. Os textos literários sempre estiveram presentes nas minhas aulas de História, seja como fonte histórica, texto de reflexão, dentro das propostas de atividades, como forma de questionamento de questões sociais, como acalanto

aos meus alunos no início ou no término das aulas. Lemos poesias, contos e letras de música. Crio projetos com textos literários, organizo exposições e trabalhos com colegas de outras disciplinas, indico leituras, mas, além disso, sempre busquei levar as minhas turmas à Sala de Leitura.

No entanto, como professora de História, vi a necessidade de promover um trabalho que relacione História e Literatura dentro da Sala de Leitura de modo mais deliberado e, assim, oportunize aos estudantes o acesso ao conhecimento histórico através da produção de escritoras e intelectuais negras com abordagem interseccional, mas que ao mesmo tempo gerasse reconhecimento e proximidade.

A criança, o adolescente e os jovens negros precisam se ver como personagens dos livros, precisam ser críticos diante das histórias de vida apresentadas, mas precisam se reconhecer como aquele que tem potencial de criar seus próprios textos através do conhecimento de autores negros, do contato por meio do livro, como também com direito em eventos de literatura, nos encontros com o autor/a, nas redes sociais, nos meios de comunicação.

O uso da literatura como fonte nas aulas de História já não é novidade e faz parte de muitos estudos históricos desde meados do século 20 com os debates da História Cultural. A questão em pauta é a possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura e formar leitores, principal objetivo do trabalho de Sala de Leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver nos estudantes a construção do conhecimento histórico, de forma que a aquisição leitora seja mediada por questões além do texto literário, relacionada a percepção histórica de tempo e espaço, onde os estudantes tenham informações sobre autoria, relevância da obra no período da escrita e para os dias atuais, sem que isso seja algo maçante ou irrelevante para suas realidades de vida.

A partir da constatação de que ainda é bastante pequena a presença de livros escritos por mulheres negras nas SL, verifiquei que não há um reconhecimento dos estudantes com as autoras negras, pois seus livros não estão presentes no cotidiano dos deles. Por acreditar que a aprendizagem ocorre no atravessamento com as experiências vividas, reconheço a relevância da literatura negra nesse processo de aprendizagem, por esta representar a diversidade cultural e racial em nosso país, assim como a necessidade de um enfrentamento das questões cotidianas de caráter étnico-racial deve-se realizar através do diálogo e com a participação de toda a comunidade escolar.

Essas são algumas das proposições nas quais acredito e tenho realizado este trabalho, sem que nada seja definitivo e acabado. Até mesmo porque a educação é sempre experimentação, avaliação, análise de resultados e reestruturação para novas adequações. Dessa forma, vou seguindo esse caminho enquanto as pernas aguentam e os sonhos e a esperança me movem.

3.3 – A criação da GERER e sua relevância para o trabalho das Salas de Leitura

Com o intuito de garantir uma política de estado com a implementação de políticas públicas permanentes, que possibilitem uma real aplicação das determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08 – as quais alteram a LDB, foi anunciada em dezembro de 2020, com um grande atraso em relação à legislação, a Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME, a GERER.

A principal finalidade é fortalecer a prática na rede municipal de ensino público do Rio de Janeiro de uma educação que assegure o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil, de acordo com o que estabelece a lei, assim como proporciona o debate e a conscientização sobre questões étnico-raciais, bem como o combate ao racismo na sociedade e dentro da escola, o qual muitas vezes sofre uma interdição. De acordo com o site da própria GERER, assim é definida a função dessa gerência:

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) é um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico que (...) atua de forma transversal e intersetorial, movendo-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais e de Articulação Estratégica.

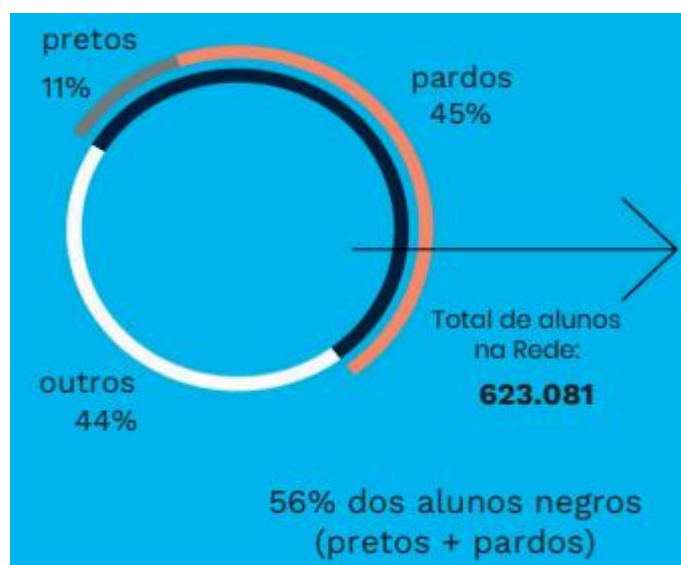
(Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer?authuser=0>)

Na prática, a GERER iniciou sua atuação no ano letivo de 2021, ainda durante o período da pandemia da Covid-19, quando as atividades das escolas ainda não estavam normalizadas, acontecendo, prioritariamente de forma online. Em 2022, a GERER deu início a uma pesquisa-ação destinada aos docentes da SME, através de questionário online entre os dias 21 a 30 de novembro para conhecer melhor a rede e elaborar formas de atuação. De acordo com dados da própria gerência, foram recebidas 1.139 respostas.

Se levarmos em conta que a rede possui mais de 1.500 unidades escolares e mais 600 mil estudantes, esse quantitativo foi bastante pequeno. Foi com base nessa pesquisa que a GERER traçou alguns de seus planos de ação, elaborou um guia para a educação étnico-racial, além de materiais didáticos. Outro dado utilizado pela GERER foi o censo escolar, no

qual se averiguou que, de acordo com dados de 2022, 56% dos estudantes das escolas da rede municipal são negros. Número bem real se comparado aos 55,5% de população negra no Brasil, conforme dados do censo do IBGE ocorrido em 2021. O que demonstra a necessidade de uma Gerência específica com a finalidade de pensar e promover ações relacionadas às questões étnico-raciais, mas também auxiliar nas formações, acompanhar e assessorar o trabalho desenvolvido nas escolas.

Figura 18: Dados do Censo escolar sobre raça dos estudantes da SME em 2022



Fonte: Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos da Lei 10.639/03 da GERER/SME-RJ

Dentro dessa perspectiva, a GERER tem atuado em parceria com a GEL, promovendo formações dos professores regentes, seja dentro do “Seminário Leituras Cariocas”, o qual tem como propósito promover o encontro de saberes, fazeres e competências acerca do universo do livro e da leitura, mas também realizando suas próprias atividades formativas direcionadas a todos os professores da Rede, nas quais os professores da SL Polo são especialmente convidados a participar. Como acontece com a “Jornada GERER”, a qual teve sua 4ª edição em junho de 2024. Além das publicações digitais, como a “Agenda GERER” realizada em 2021 e 2022, e do material com sequência didática sobre ERER (Educação para as Relações Étnico-raciais) produzido em 2023.

Este ano de 2024, está ocorrendo um projeto audacioso: a formação denominada “Território Educador para ERER”, com 5 encontros presenciais mensais ao longo do ano e atividades remotas na plataforma da Escola de Formação Paulo Freire, onde cada unidade escolar precisou inscrever um professor para participar.

Apesar de ser uma gerência nova, a atuação da GERER tem sido bastante intensa e se mostrado profícua, o que pode ser verificado no site da gerência²⁵, a partir das ações efetivadas e das publicações postadas. A criação da GERER aumentou a oferta de formação na temática étnico-racial e facilitou ao professor da rede municipal a possibilidade desse conhecimento específico e de maior embasamento para incluir nas aulas, de forma cotidiana, o que determina a legislação e, até mesmo, uma maior segurança para desenvolver projetos mais audaciosos envolvendo a comunidade escolar.

O cumprimento das leis 10.645/03 e 11.645/08 é fundamental para que os estudantes construam novas narrativas da História, sem apagamento e silenciamento. Do contrário, tenha a presença protagonista e contínua dos negros e dos indígenas na História do Brasil, pois, infelizmente, a aplicação das leis ainda está muito aquém das nossas necessidades sociais de um combate sistêmico ao racismo. Como explicitado no próprio guia da GERER, esta pauta precisa ser tão importante e rotineira para o professor, assim como registrar a presença diária dos estudantes, elaborar avaliações e fazer o lançamento de notas.

No que tange as ações específicas para a SL, a GERER tem trabalhado em colaboração com a GEL, orientando e revisando o material pedagógico norteador das aulas de SL, o qual é produzido por uma equipe de professores regentes de SL, os quais são responsáveis por elaborar atividades para compor o “Cadernos Pedagógicos de Roda e Círculo de Leitura”, do qual participo. Este material fica disponível online no Rioeduca, portal educacional da SME-RJ e foi produzido para os anos de 2023 e 2024. O material referente ao ano de 2025 já está em fase de finalização.

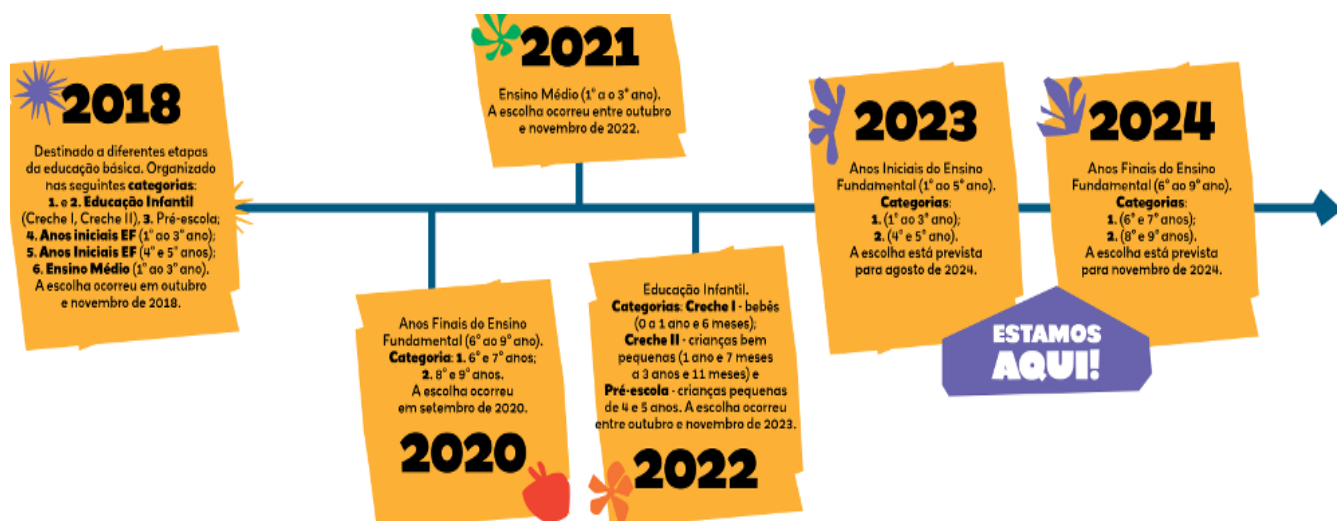
Uma interferência muito positiva da GERER no cotidiano das Salas de Leitura ocorreu em relação aos títulos para orientar e auxiliar a compra de livros para compor o acervo das SL. Antes de falar como acontece essa assessoria da GERER, acho necessário explicar como acontece a aquisição de novos livros para Sala de Leitura. A renovação e ampliação do acervo ocorre, principalmente, de três modos:

O primeiro modo se dá através do PNLD–Literário, programa do governo federal via Ministério da Educação, o qual é resultado da fusão entre o antigo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, que gerou o único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

²⁵ <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio?authuser=0>

As escolhas acontecem em períodos alternados, onde cada nível de ensino é atendido pelo programa de quatro em quatro anos, tendo o seu início em 2018, com a escolha dos kits literários pelos professores da Educação infantil e Ensino Fundamental 1 (1ª ao 5º ano), como pode ser observado na imagem a seguir que apresenta o calendário de escolha:

Figura 19: Calendário PNLD Literário



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/PNLD/>

O segundo modo de aquisição acontece através da compra realizada pela Gerência de Leitura, a qual não apresenta uma periodicidade. De modo geral, se vincula a algum projeto de leitura formulado pela própria GEL, como o Projeto Rio de Leitores – com compras e ações de distribuição de livros para os estudantes; Círculo de Leitura, que são títulos comprados para serem utilizados nas aulas da disciplina; e a Maleta LIA – Literatura Indígena e Africanidades; entre outros projetos.

É relevante ressaltar que a “Maleta LIA”, composta por um acervo de 136 títulos, comprados entre 2010 e 2013, representa o início de uma preocupação em trabalhar a temática da diversidade a partir da literatura. No entanto, ao observarmos a relação de autores dos livros, vamos verificar apenas 7 autoras negras com 11 títulos diferentes, 8% do total. Demonstrando que a preocupação principal era abarcar a temática, sem uma grande preocupação com a representatividade de gênero, e até mesmo de raça, no que tange a autoria.

Uma compra mais recente realizada pela GEL ocorreu em 2021. Foram adquiridos e distribuídos para as SL 387.652 exemplares de livros com 24 títulos e 22 autores diferentes, sendo 29% desses títulos relacionados à temática ERER, com 16,6% de literatura negra e

12,5% de literatura indígena. Dos 22 autores diferentes, apenas 3 (12,5) eram de escritoras negras, confirmando que o objetivo da representatividade nessas compras de acervo realizadas pela GEL é com a temática e não com o gênero.

O terceiro meio de aquisição de livro para o acervo é a compra direta realizada pelo Professor Regente de Sala de Leitura ou por algum membro da equipe de direção quando na falta do regente de SL. Até o ano de 2019, as compras aconteciam anualmente no Evento Salão do Livro – evento realizado em parceria com a FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – e a cada 2 anos na Bienal do Livro. Após o período da pandemia, o Salão do Livro fora extinto, sendo o encerramento no ano de 2019 em sua 21ª edição. Neste ano, o valor disponibilizado para compra pela SME foi de R\$600,00. Já o valor para a compra na Bienal em 2023 variou entre R\$900,00 a R\$1.500,00, de acordo com a quantidade de estudantes matriculados na escola.

Tais informações são importantes para perceber que a partir da criação da GERER, o perfil das compras realizadas pelas SL passou a se modificar. Com o objetivo de estabelecer uma ampliação do repertório literário e um novo olhar quanto à importância de garantir a diversidade na aquisição de livros para renovação do acervo, com a presença de Literaturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas.

Dessa forma, além das ações já mencionadas, a GERER criou listagens de livros de literatura e também teóricos com a temática étnico-racial, para auxiliar e orientar o professor na hora da compra, dentro da perspectiva de contemplarem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Desse modo, em 2021 se estabeleceu como meta que 20% dos livros comprados na Bienal deveriam atender a temática étnico-racial, tendo essa porcentagem ampliada para 30% em 2023.

A intenção dessa pesquisa era ter conseguido acesso aos dados de compras realizadas pelas 33 SL ligadas à SL Polo na qual trabalho, referentes aos eventos da Bienal em 2019, 2021 e 2023. Entretanto, algumas situações impossibilitaram essa coleta de informação: algumas escolas estavam sem professor regente de SL; em outras, a direção da unidade escolar não quis liberar as informações solicitadas; além disso, alguns professores, mesmo com a insistente cobrança, alegaram falta de tempo devido ao volume de trabalho, pedindo para aguardar, mas acabaram não enviando a listagem de livros adquiridos.

Dessa forma, consegui reunir informação de apenas 6 Salas de Leitura e da própria SL Polo. Apesar de se basear em uma pequena amostragem e não poder afirmar que os dados representam a realidade das SL da rede, resolvi compartilhar a tabela com os dados coletados.

Figura 20: Tabela com dados das compras de acervo das Salas de Leitura

COMPRA DE ACERVO PARA SL									
	BIENAL 2019 (antes da criação da GERER)			BIENAL 2021 (depois da criação da GERER) Meta: 20% de livros na temática ERER			BIENAL 2023 (depois da criação da GERER) Meta: 30% de livros na temática ERER		
ESCOLAS	NÚMERO DE LIVROS	TEMÁTICA ERER	AUTORAS NEGRAS	NÚMERO DE LIVROS	TEMÁTICA ERER	AUTORAS NEGRAS	NÚMERO DE LIVROS	TEMÁTICA ERER	AUTORAS NEGRAS
Escola 1	22 livros	1 livro (4,5%)	2 (9%)	50 livros	17 livros (34%)	7 (14%)	44 livros	18 livros (40,9%)	10 (22,7%)
Escola 2	23 livros	zero	zero	74 livros	23 livros (32,8%)	zero	35 livros	14 livros (35,5%)	4 (12,9%)
Escola 3	20 livros	zero	zero	36 livros	9 livros (25%)	zero	27 livros	10 livros (37%)	2 (7,4%)
Escola 4	37 livros	1 livro (2,7%)	1 (2,7%)	59 livros	6 livros (10,2%)	1 (1,7%)	31 livros	12 livros (38%)	8 (25,8%)
Escola 5	12 livros	2 livros (16%)	1 (8,3%)	28 livros	14 livros (50%)	3 (10,7%)	37 livros	13 livros (35%)	1 (2,7%)
Escola 6	Não informado			Não informado			29 livros	14 livros (48,2%)	2 (6,8%)
Escola 7	Não informado			45 livros	12 livros (28,8%)	4 (8,8%)	50 livros	13 livros (26%)	5 (10%)

Fonte: Tabela elaborada pela própria autora

Através das informações da tabela, é possível constatar que nas compras realizadas na Bienal de 2019, antes da existência da GERER, não havia, por parte das escolas, uma preocupação em comprar livros com temática ERER, apesar da Lei 10.639/03 existir há 16 anos. Com as listas de orientação de compras elaboradas pela GERER a partir de 2021 e o estabelecimento das metas percentuais de 20% em 2021 e de 30% em 2023, ocorreu uma mudança no perfil de compras das 7 Salas de Leitura contempladas nessa tabela.

Como já foi dito, essa tabela, numericamente, é pouco representativa em relação ao contingente de SL atendidas pela minha Polo. Inclusive falta, por parte da GEL, uma averiguação do cumprimento das metas de compras por parte das SL, o que seria interessante para saber a realidade da rede desde a implementação da política de compras, por isso é preciso conhecer os resultados. Tendo a acreditar que a lista da GERER é bem aceita e levada a sério na hora das compras, pois, mesmo sem a existência de dados mais abrangentes, foi possível acompanhar durante o período do evento nos grupos de Whatsapp das SL e da GEL, uma grande euforia e uma preocupação com relação a alguns títulos já não estarem mais disponíveis nos estoques da editora no dia da realização da compra. Também foi possível perceber pela grande movimentação nos espaços das editoras, com acervo mais específico de ERER, presentes na Bienal.

De acordo com a tabela, mesmo tendo ocorrido um crescimento considerável da compra de livros de literatura indígena e afro-brasileira, bem como no número de autoras negras, percentualmente o índice de livros de autoria de escritoras negras ainda é bem inferior em relação ao quantitativo de livros comprados. Mais uma vez demonstrando que os livros de

autoria de mulheres negras são menos comprados e, consequentemente, menos lidos. Ao avaliarmos a listagem enviada pela GERER para auxiliar as compras de SL com relação à presença da autoria de mulheres negras, ela apresenta um quantitativo bem melhor, mas, a meu ver, abaixo do esperado dentro de uma sociedade de maioria negra. Além do quê, como é uma indicação, nada garante que os livros dessas autoras sejam contemplados na compra dos professores. Por isso, sou favorável que se estabeleça uma meta percentual para a compra de livros de autoras negras e indígenas também, para garantir que esses livros cheguem às escolas e, consequentemente, aos alunos.

Figura 21: Indicação de títulos para compra na Bienal

TÍTULOS INDICADOS PELA GERER PARA COMPRA NA BIENAL (2021 – 2023)				
ANO	TOTAL DE TÍTULOS	AUTORES NEGROS	AUTORAS NEGRAS	OUTROS AUTORES
Bienal 2021	191 títulos	77 (40,3%)	43 (22,5%)	71 (37,2%)
Bienal 2023	357 títulos	130 (36,4%)	73 (20,5%)	154(43,1%)

Fonte: Tabela elaborada pela própria autora

Daí a necessidade dessa representatividade com relação à autoria negra feminina ser frequente e presente em espaços com a SL no acervo, nas atividades realizadas com essa literatura, através das rodas de leitura. Até porque tão ruim quanto não ter o livro no acervo, é tê-lo apenas ocupando espaço nas estantes e pegando poeira. É preciso promover um trabalho que leve ao conhecimento dessa literatura, quem são algumas (ou muitas) das autoras negras, levar os estudantes para espaços e eventos onde esse contato direto seja possível. É preciso proporcionar representatividade real, para gerar reconhecimento e identificação.

Um exemplo do efeito do acesso à literatura negra e com autores/as negras, pode ser percebida em uma reportagem veiculada em 09/09/2023 no Jornal RJ1, intitulada “Autoras negras marcam presença na Bienal do Livro”. A reportagem mostrou um evento promovido pela GERER com duas autoras negras, professoras da rede municipal, em que elas apresentaram seus livros e conversaram com as estudantes presentes. Nas falas de duas estudantes entrevistadas, ficou bem evidente o quão importante é essa imersão, pois gera representatividade dentro e fora das páginas dos livros, além de servir como inspiração.

Duas alunas negras, da rede municipal de ensino, durante a entrevista, falaram da importância da existência do protagonismo negro nos livros e também apresentaram o desejo

de se tornarem escritoras para ajudar a combater o racismo, como pode ser lido nas transcrições abaixo:

“Quando eu leio um livro assim, eu me vejo. Eu fico encantada. (...) Eu acho bom para as meninas negras saberem que elas importam, saber que elas estão junto na comunidade [sic]”. (Entrevistada 1 - J. 10 anos)

“Eu quero escrever um livro que tenha pessoas negras, um livro ‘antirracial’ porque está tendo muito racismo nesses últimos dias e com a ajuda disso, a gente pode parar de ter mais racismo [sic].” (Entrevistada 2 - sem identificação).

(Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11933339/?s=0s>)

Promover espaços de divulgação de literatura negra ou eventos onde a literatura negra seja a grande estrela tem se mostrado cada vez mais necessário. Algumas Escolas de Samba do Rio de Janeiro, importantes espaços da cultura negra da nossa cidade e locais de aquilombamento cultural negro, tem desempenhado esse papel com bastante qualidade, proporcionando aos visitantes atividades diversificadas como leituras, contação de histórias, oficinas, rodas de conversa, nesses importantes espaços de memória e cheios de afetividade.

Com isso, as Feiras Literárias estão se tornando realidade em várias quadras de escola de samba, como a Portela (FliPortela), Mangueira (FliMangueira), Vila Isabel (FliVila), a Feira Literária e cultural do Salgueiro, a FliCacique, do Bloco Carnavalesco Cacique de Ramos e a Flirena (Feira literária do Renascença clube), as quais já estão entrando para o calendário de eventos literários da cidade do Rio. Esses eventos contam com a colaboração de vários parceiros, inclusive da SME-RJ, através da GEL, com o projeto “RIO de Leitores” e da GERER. Além de promoverem atividades literárias, muitas realizadas pelos estudantes da rede, fazem distribuição de livros e garantem a visita de estudantes da rede, disponibilizando transporte para levar os estudantes ao evento. Por serem eventos de menor porte, essas feiras literárias garantem uma interação mais próxima com os autores e com a cultura das comunidades onde as quadras das agremiações carnavalescas estão situadas.

Para tentar demonstrar que eventos literários mais específicos em relação à literatura negra realmente apresentam resultados positivos, apresento alguns dados de uma pesquisa chamada “Retratos da leitura na FLUP (Festa Literária das Periferias) e Bienal do Livro em 2019”, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Na Bienal 2019, um evento grande e mais geral quanto à temática, ao serem perguntados sobre o nome do autor do último livro lido, entre as respostas dos entrevistados (com amostragem de 1000 entrevistados), dentre os 16 autores mais citados (1% a 2% de menções), apenas 3 autoras foram citadas e nenhuma delas é negra (JK Rowling, Zíbia Gaspareto e Júlia Quinn). Entre os homens, o único autor negro citado foi

Machado de Assis. Com relação a pergunta sobre o último livro lido, entre os 9 títulos mais citados, nenhum é de autoria negra.

Acerca da FLUP, um evento que privilegia a literatura e autores negros, tanto em relação aos homenageados, quanto em relação aos autores participantes, o resultado da pesquisa traz uma realidade bem diferente nas respostas às mesmas duas perguntas aos 600 entrevistados. Sobre o nome do autor do último livro lido, dos 28 autores mais citados 13 foram autores negros, sendo 10 mulheres e 3 homens. Já ao responderem o nome do último livro lido, dos 14 livros mais citados, 5 eram de escritoras negras e 3 de autores negros e entre os livros mais citados, prevaleceu a temática racial. Abaixo podemos conferir os nomes dos autores e livros mais citados:

Figura 22: Autores mais citados na FLUP 19



Fonte: Site do Instituto ProLivro, Pesquisa Retratos da Leitura na FLUP e Bienal RJ 2019

Figura 23: Títulos mais citados na Flup 19



Fonte: Site do Instituto ProLivro, Pesquisa Retratos da Leitura na FLUP e Bienal RJ 2019

É fato que os dados apresentados sobre esses dois eventos estão restritos a um episódio no ano de 2019. Por serem mais específicos em sua temática, aproximam um público mais específico e geram representatividade. Na FLUP, 61% do público pertence à classe C; com relação à raça, 46% se identificam como pretos e 21% como pardos, enquanto que na Bienal 56% afirmam fazer parte da classe B. Com relação à raça, a pesquisa não apresentou dados.

Ao meu ver, outro fator bastante relevante é que na FLUP a principal motivação de leitura foi o fato dos leitores se identificarem com o autor. Nesse caso, a questão racial é bastante importante pela representatividade. Para frisar o papel da escola e do professor, 19% do público da FLUP afirmam que o último livro lido ou que está lendo foi uma indicação de um professor.

3.4 – Mas afinal, esta pesquisa é sobre ensino de História ou sobre Literatura?

Esta foi uma pergunta que esteve presente durante o meu curso de Mestrado e escrita da dissertação, mesmo estando segura de que eu estava trabalhando com conceitos Históricos e realizando em minhas aulas a prática do ensino de História. Por isso, nesta parte do texto também não tenho a intenção de explicar a relação entre a História e a Literatura, pois essa

não é a principal preocupação aqui neste estudo, uma vez que a vinculação entre essas duas áreas de conhecimento já foi teorizada e explicada por vários e renomados pesquisadores.

A questão que acaba por gerar dúvidas sobre se o ensino de História se faz ou não no sentido de determinar até que ponto o uso da Literatura pode representar uma linha tão tênue, tornando difícil perceber essa separação. Minha defesa na alegação desse estudo se enquadrar no campo da pesquisa de ensino de História se embasa no argumento de que ela ocupa um lugar de fronteira.

A discussão sobre ensino de história, em nossa contemporaneidade, nos remete, logo de saída, a um espaço de hibridização epistemológica onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes áreas de conhecimento e campos disciplinares. Lugar fronteiriço, o ensino de história se apresenta como um terreno movediço, contestado e de difícil apreensão.
(Gabriel; Costa, 2011, p. 128)

A pesquisadora Ana Maria Monteiro (2011), define o ensino de História como um lugar de fronteira, tanto na prática do ensino quanto na pesquisa. Segundo ela, “fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato”. (Monteiro, 2011, p.193). Logo, entendo que o ensino de História a partir da utilização da Literatura produzida por autoras negras se encontra nesse lugar, onde ocorre uma “hibridização” de saberes, potencializando o processo de aprendizagem dos estudantes, a partir da identificação com o texto/autoria ou do reconhecimento das diferenças.

Nesse caso, a prática do Ensino de História, ou seja, a narrativa histórica feita pelo professor ganha sentido a partir da apropriação feita pelo estudante. Por isso, vejo como necessário a aplicação de metodologias conectadas à dimensão sociopolítica e aos questionamentos relacionados à realidade social na qual se está inserido ou ajudando a construir. As teorias e metodologias utilizadas nas aulas, bem como as ferramentas, possibilitam a construção do que Ilmar Mattos denomina de “aula como texto”, a qual se traduz na relação dos saberes dos professores com os saberes que ensinam, interligando prática e currículo.

Por vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores de História para estimular o interesse dos estudantes através de diferenciados materiais e métodos, esta pesquisa se apropria do argumento que o historiador Ilmar Mattos utiliza em seu texto “*Mas não somente assim!*”, ao citar o reverenciado escritor Machado de Assis, o “Bruxo do Cosme Velho”: “Pode-se ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua

fábrica’, sugeria Machado de Assis, pondo em destaque uma inversão intrigante e instigante” (Mattos, 2006, p.12).

Dessa forma, esta pesquisa propõe o ensino de História a partir da “matéria-prima alheia” que é a Literatura de autoras negras, utilizando como “molho próprio” os conceitos teórico-metodológicos e os conteúdos formativos próprios do ensino de História, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, proporcionando acesso a multiplicidade epistemológica, mas também a questionamentos quanto aos valores dominantes na sociedade, com reflexão crítica na formação dos cidadãos, levando em conta, principalmente, as dimensões sociais de raça e gênero.

Desse modo, o currículo e os saberes ensinados, ou seja, o conteúdo “pedagogizado” através da mediação didática realizada pelo professor de História a partir de narrações, analogias e comparações, metáforas, uso de exemplos e anacronismos controlados/racionalizados, possibilitam reflexões e torna possível ao aluno a compreensão dos fatos históricos, mas também estimula uma posição crítica dos fatos e contextos históricos estudados, bem como sua relação ao tempo presente.

Destaco que o uso da Literatura, ainda possibilita na sala de aula uma abordagem transversal, mais indireta, de temáticas sensíveis do tempo presente, pois o enfoque dessas temáticas tem sido um grande desafio para os docentes da disciplina de História. Logo, a utilização de literatura negra é um caminho possível, dentro de uma linguagem alternativa, para o ensino de História, questionamentos e reflexões sobre os problemas sócio-culturais, econômicos, valores morais hegemônicos existentes na sociedade, proporcionando “uma relação dialógica entre o leitor e produtor da obra”. (Bittencourt, 2008, p.341)

Para Circe Bittencourt, o livro didático é um veículo portador de valores, ideologias e cultura, sendo, portanto, suas formas de utilização determinantes no trabalho do professor. Do mesmo modo, podemos pensar a utilização da Literatura de autoras negras, pois os questionamentos realizados pelo docente com o intuito de provocar nos estudantes reflexões críticas com relação ao enfoque apresentado nos livros de literatura, de suas histórias e das autoras sujeitos dessa pesquisa.

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não “apenas desenvolver o gosto pela leitura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História. (Bittencourt. 2008, p.340)

Deve-se levar em conta que as produções literárias são repletas de simbologias que expressam as tensões, as questões culturais, os modos de pensar e agir de determinados grupos na e da sociedade, os quais possibilitam formas de se pensar o conhecimento Histórico e o ensino de História. Logo, a seleção da autoria, do livro e da temática abordada, o contexto de produção são peças importantes no processo de ensino-aprendizagem, em que a Literatura se apresenta como uma possibilidade de uma aula mais dinâmica e ao mesmo tempo reflexiva com abordagens de diferentes temas que estimulam o senso crítico dos estudantes.

Por último, e não menos relevante, aponto a necessidade de se perceber o currículo como um sistema discursivo, o qual pode ser direcionado por um ponto de vista hegemônico, como ainda acontece com a maioria dos currículos de História que apresentam como características mais marcantes o ensino da História eurocentrada, quadripartite, cronológica e linear, em que a diversidade se faz presente como dado para marcar a diferença e o currículo posto em ação segue uma tendência monocultural.

Rompendo com essa percepção e na busca por uma perspectiva de educação que esteja atenta as questões das diferenças e construção de identidades dentro do contexto das relações culturais e sociais (Silva, 2013), o foco desse estudo é a contribuição para a construção de uma escola mais democrática e que perceba a diversidade. Porém, que pratique uma educação multicultural. Dessa forma, como propõe Tomaz Tadeu Silva, uma educação que leve à existência e a prática do currículo, da pedagogia da diferença e da multiplicidade sabendo “acolher o outro como o outro”.

É necessário compreender que o currículo é um território de poder, no qual deve ser levado em consideração que o conteúdo a ser lecionado interfere na formação do estudante e suas possibilidades de escolhas futuras. Logo, os currículos influenciam nas construções de identidades e não podem ser sustentados como neutros, posto que atuam diretamente na relação da formação das identidades e do poder. (Silva, 2013)

Uma real educação multicultural deve se construir com base no diálogo, mas precisa questionar as divisões dos seres humanos impostas nas relações de poder, sendo preciso entender que as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, sensível à pluralidade de valores na sociedade, assegurando a existência das diferenças culturais como forma de superar e impedir a discriminação, a naturalização das opressões, violências e as injustiças sociais.

Portanto, é preciso inserir no cotidiano das salas de aula outras versões sobre o passado dos sujeitos históricos plurais: negros, mulheres, indígenas e todos aqueles que por

muito tempo estiveram silenciados ou ausentes dos currículos oficiais de História, dos materiais didáticos, mesmo após a efetivação da Lei 10.693/03. Como afirma a professora Warley da Costa, nos últimos anos tem ocorrido mudanças nas propostas curriculares para tentar atender as determinações que a lei passou a impor, criando a necessidade de mudanças e ocasionando “um desafio epistemológico a ser enfrentado pela discussão do conhecimento histórico escolar e de como ele vem sendo significado nas propostas curriculares desta disciplina” (Costa, 2017), o que vai demandar uma reconfiguração nas narrativas do conhecimento histórico e nas formas e ferramentas pedagógicas utilizadas durante as aulas.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), uma das finalidades da educação é preparar para cidadania, mas quando é alijado do estudante o acesso a referências plurais, que auxiliam no reconhecimento étnico e possibilitam a reelaboração identitária, a garantia desse direito não se cumpre. Compreendo que ainda temos um longo trajeto a seguir e embates a enfrentar, mas vejo na bibliodiversidade literária e na própria multiplicidade da literatura negra e de autoras negras, uma possibilidade de alcançar um ensino de História e uma educação multicultural.

3.5- Aprendendo História através da literatura de autoras negras: produção e desenvolvimento da proposição didática

Estamos aqui cercados por livros que não tinham sido escritos há vinte anos. E no pouco tempo que estou aqui no Brasil, já recebi livros lindos, que falam de racismo, de sexismo, até para crianças. Uma geração que já vem com essas questões da igualdade. Porque agora muitas de nós estamos escrevendo nossos livros. A gente está aqui, a gente arrombou essas portas. A minha carreira tem sido arrombar essas portas para pessoas que virão depois de mim, pessoas que precisam entender que fazem parte de uma luta muito importante.
Patrícia Hill Collins²⁶

Desde o início desse trabalho, tive como intenção produzir, como proposição pedagógica, um Catálogo Literário com indicações de livros de literatura produzido por autoras negras, com informações referentes à biografia e fotografia das autoras: resumo do livro, ficha técnica, as principais temáticas abordadas e palavras-chaves e, o mais importante, indicações de atividades que podem ser realizadas a partir da leitura do livro. Tudo isto, com

²⁶ Trecho da fala de Patricia Hill Collins, pesquisadora e autora de livros escritos a partir da perspectiva do feminismo negro, durante a mesa “Bem mais que ideias” no dia 09/06/23 no evento da Feira do Livro na praça Charles Miller, Pacaembu, em SP. Texto completo disponível em: <https://quatrocinco.com.br/noticias/a-feira-do-livro/arrombamos-essas-portas-diz-patricia-hill-collins-sobre-mulheres-negras-que-estao-publicando-seus-livros/>

o objetivo de auxiliar o ensino de História e proporcionar aos estudantes a aprendizagem dessa disciplina de forma lúdica, criativa, participativa e crítica.

A utilização desse material foi pensada a partir das Salas de Leitura, dentro da disciplina de Círculo de Leitura – direcionadas para as séries de 6º aos 9º anos, mas também através de projetos da própria SL, podendo ser realizada com ou sem a parceria dos professores de História da Unidade Escolar.

A intenção real é que esse trabalho extrapole o espaço físico das SL, sendo utilizado por professores que não sejam especificamente professores de História e/ou de Sala de Leitura, uma vez que além de proporcionar o Ensino de História, este material – que possui a especificidade de utilizar apenas literatura de autoras negras – também seja acessado por profissionais da educação que almejam uma proposta combativa em relação ao racismo, aos preconceitos de gênero e de classe, no desenvolvimento contínuo e prático de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, entre os objetivos dessa proposição didática, destaco o fortalecimento das identidades dos estudantes negros a partir da representatividade gerada pela leitura e discussão dos textos, com o intuito de reavaliar o papel do negro na História do Brasil e na cultura nacional, buscando desconstruir estereótipos, principalmente em relação às mulheres negras, no sentido de ressaltar o fato de serem pessoas com igual capacidade criativa e intelectual, tendo a escola como lugar privilegiado para construção de valores a partir de sua função de formação cidadã.

Para tal, ao dar início à escolha dos livros que compõe o catálogo, o primeiro critério foi serem livros de autoria de escritoras brasileiras, sem que obrigatoriamente sejam escritoras de infanto-juvenil. No entanto, é importante que o livro, ou algum trecho dele, seja adequado e de possível utilização nas aulas. Foi bastante difícil selecionar os livros e as autoras, então iniciei pela literatura já existente no meu local de trabalho. Depois, na minha biblioteca pessoal, pois já é uma prática utilizar meus livros nas aulas, e até mesmo emprestar para os estudantes. Selecionei obras de autoras que admiro, mas foi necessário pesquisar novos títulos e fazer novas compras. Ao final, possuía mais de 60 títulos. Assim, decidi por trabalhar com 20 autoras diferentes, mas com mais de 20 livros, tendo a autoria como protagonista dentro do trabalho.

Mas por onde começar? Com qual autora deveria iniciar esse trabalho? Percebi que uma das escritoras se destacava pela maior quantidade de livros selecionados. Outro fator interessante foi ter observado que os livros dessa autora estavam presentes em praticamente

todas as listas de compras organizadas pela SME- RJ, desde a Maleta LIA (5 títulos diferentes), na lista GERER de 2021 (14 títulos), lista GERER 2023 (20 títulos), além da Sala de Leitura onde trabalho existir uma caixinha temática só com livros escritos pela autora infanto-juvenil Sônia Rosa.

Para situar a importância da autora – que também é professora aposentada da rede municipal do RJ – Sônia Rosa e de sua obra infanto-juvenil, resalto seu pioneirismo em publicar livros com protagonismo de crianças negras em 1995, quando publicou o livro “O menino Nito”, que ficou “engavetado” desde 1988, quando ainda era raro publicações que retratassem personagens negros (as) de forma positiva ou como protagonistas.

A história ajudou a desmistificar estereótipos sobre meninos negros e famílias negras. Na obra, temos Nito, um menino negro, criado dentro de uma família amorosa. Ele é o “protagonista de sua história, que superou um conflito comum a tantos outros meninos, mostrando que homens podem externar seus sentimentos, mesmo crescendo em uma sociedade machista e patriarcal, que nos ensina desde pequenos que homens não podem chorar”. (Rosa, 2022, p. 38). Desde então, Sônia Rosa não parou mais de produzir.

A autora, bastante conhecida pelos educadores, tem seus livros presentes em grande parte das SL do município do Rio. Já deu várias formações para professores da SL, defendendo os livros de literatura negra como provocadores da temática e sempre enfatizando que somente ter o livro na estante não proporciona nenhuma mudança, pois o livro para atender a proposta de uma educação antirracista depende necessariamente da ação efetiva do professor. Ela também afirma que a literatura infanto-juvenil não é apenas para crianças negras, as crianças e adolescentes não negros precisam ter acesso a essa literatura para desconstrução de preconceitos e reconstrução de valores.

Outro ponto importante é o fato da autora, em sua dissertação de mestrado pelo CEFET-RJ, ter desenvolvido o conceito para o tipo de literatura que produz: Literatura Negroafetiva. De acordo com Sônia Rosa, esta é uma literatura que apresenta “muito amor, com muitos personagens negros e o afeto perpassando por toda a narrativa”, a qual é importante para a construção da identidade das crianças negras e para a sensibilização das demais crianças, pois nela há a presença de personagens negros em situações diversas de afeto, possibilitando “desconstruir e desnaturalizar a questão menor que foi imputada à população negra, naturalizando a beleza, os afetos, as relações, o protagonismo nas vidas das crianças e personagens, mostrando outras existências, outras histórias e também retratando as dores, os sustos, os amores”. (Rosa, 2022, p. 40).

Além de todo esse histórico, Sônia Rosa é uma autora com extensa produção e publicação literária, já publicou mais de 40 livros e participou de importantes projetos: Entre os anos de 2004 a 2010, teve 7 títulos selecionados para o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), atual PNLD-Literário; Em 2006, seus livros *O menino Nito*, *Jongo*, *Maracatu* e *Capoeira* foram escolhidos para compor a série “Livros Animados”, do projeto “A Cor da Cultura”; Em 2021, seu livro “Enquanto o almoço não fica pronto” foi selecionado para o projeto “Leia para uma criança”, do Itaú Cultural, tendo mais de 1 milhão de exemplares distribuídos em todo país. Seis livros da autora também estão presentes na lista de material pedagógico de 2023 e 2024, produzidos para nortear o trabalho realizado nas disciplinas de Roda e Círculo de Leitura.

Devido ao seu histórico literário de grande produção de livros que retratam fatos e personagens negros, sob uma perspectiva positiva e propositiva sobre a ancestralidade e valorização da cultura afro-brasileira, de fortalecimento de identidades negras e de letramento racial, a literatura da Sônia Rosa não poderia estar fora do meu trabalho. Deste modo, a partir deste momento do texto, pretendo apresentar o trabalho desenvolvido com os estudantes.

3.5.1 – O público alvo

A atividade foi organizada para ser desenvolvida, de modo experimental, na SL Polo Vinícius de Moraes onde trabalho como professora regente, a qual pertence à Escola Municipal Mário Paulo de Brito, localizada em Irajá e carinhosamente chamada de MPB pelos estudantes.

A escola funciona em turno único desde 2011, quando virou Ginásio Carioca. Este ano de 2024, a escola se tornou Ginásio Experimental Tecnológico (GET), funcionando no horário de 7h30m às 15h30m, com séries do 6º ao 9º anos. Uma característica desse espaço é o fato dos professores e alunos já estarem habituados a trabalhar e estudar desenvolvendo projetos.

A Unidade Escolar possui 506 estudantes matriculados, conforme informação de 12/07/24. Com relação à cor dos alunos, de acordo a declaração dos responsáveis no ato da matrícula, 56,9% dele são negros, conforme pode ser observado no quadro. Tal percentual espelha os dados apresentados pelo Censo 2022, em que 53,3% da população brasileira se declarou negra.

Figura 24: Tabela com dados da declaração de cor dos estudantes

Total de alunos da EM Mário Paulo de Brito em Julho de 2024: 506 alunos matriculados		
Cor	Quantidade de alunos	Percentual de alunos
Branco	215	42,5%
Pardo	235	46,4%
Preto	053	10,5%
Não declarado	003	0,6%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados informados pelos responsáveis nas fichas de matrícula dos estudantes.

O livro escolhido para a aplicação da proposta pedagógica foi “Os tesouros de Monifa”, da autora Sônia Rosa, o qual trabalha com memória da escravidão através de relatos familiares e registros escritos deixados pela protagonista do livro, a exemplo de uma carta para as gerações futuras. O ano escolar para desenvolver as atividades foi o 6º ano, devido à temática estar em consonância com o componente curricular desse ano/série.

A turma escolhida para fazer parte do projeto foi a 1604. A escolha desta turma específica se deu por já existir uma parceria de trabalho entre a professora de Círculo de Leitura da turma e a SL. Deste modo, ao ser comunicada da proposta, a prof^a. Cátia Louzada, que é professora de História, mas não dessa turma, prontamente aceitou. O desenvolvimento do trabalho também contou com o generoso auxílio da colega de trabalho e regente de SL, prof.^a Inês Rocha.

3.5.2 – Planejamento do miniprojeto

Ao idealizar um catálogo literário para auxiliar o ensino de História, a intenção era que para cada livro proposto tivesse no mínimo uma atividade ou um miniprojeto a ser desenvolvido pelo docente em dois ou três encontros com as turmas envolvidas. Deste modo, a proposta didática a seguir está relacionada às possibilidades e trabalho com o livro *Os tesouros de Monifa*, um dos livros presentes no catálogo literário proposto.

Apesar da intenção de que o catálogo seja aberto para professores de várias áreas de conhecimento, ao produzir as propostas de atividades levei em consideração o chamado

Currículo Carioca, ou seja, o documento de orientação sobre os componentes curriculares da SME e em consonância com a BNCC, direcionado aos professores de História dessa rede de ensino.

Logo, ao planejar cada atividade, tive como preocupação os conteúdos, as habilidades, os objetivos de aprendizagens relacionados à disciplina de História, mas com o cuidado de proporcionar aos estudantes a possibilidade de reconhecer e valorizar a diversidade, a partir da leitura da literatura negra.

Tema do miniprojeto: Baú de memórias

Objetivos de conhecimento (conteúdo): História, Memória e Fontes Históricas.

Habilidades:

- Identificar a diferença entre História e Memória, observando os diferentes critérios que definem as suas marcações;

- Reconhecer vestígios deixados pelo passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos.

Objetivos específicos:

- Reconhecer a importância das diferentes formas de registros para o conhecimento histórico;

- Refletir sobre as relações entre passado e presente;

- Reconhecer os escravizados como protagonistas da própria vida;

- Produzir narrativas como forma de expressão e registro.

Metodologia: As atividades deverão acontecer na Sala de Leitura, com o mínimo de três encontros de 100 minutos cada, ou seja, dentro do horário das aulas de 2 tempos semanais da disciplina de Círculo de Leitura, mas com flexibilidade para fazer os ajustes necessários. No primeiro encontro, vamos conhecer a autora a partir de uma pequena biografia e através de fotos. Apresentar o livro, a história e depois fazer os questionamentos sobre o tema, tecendo as devidas orientações e encaminhamentos. Dar início à atividade sobre a temática abordada. Confeccionar os baúzinhos de memórias e guardar neles objetos de memória levados pelos próprios estudantes. Por fim, realizar um encontro com a autora e organizar uma exposição dos trabalhos.

Avaliação: Por entender a avaliação como um processo, ela deve ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. É preciso considerar a participação e o envolvimento dos estudantes com o tema e as atividades propostas, observando se os objetivos, capacidades e

habilidades foram alcançados a partir dos questionamentos e observações feitas pelos estudantes, além da produção escrita.

Recursos pedagógicos: Livro *Os tesouros de Monifa* (pode ser utilizado arquivo digital), computador, projetor, impressora, aparelho de som, microfone, mini baús ou caixinhas de papelão.

3.5.3 – Execução do projeto

Toda proposta de atividade prevê um momento de preparação anterior à execução. Para colocar este miniprojeto em prática não foi diferente. Foi necessário fazer o planejamento, digitalizar o livro para projetar durante a leitura, confeccionar os baús, organizar o material para customização dos baúzinhos dos estudantes, convidar a autora e explicar o projeto, separar os registros de memória pessoal e documentos. Enfim, foi preciso deixar tudo bem organizado para realizar o trabalho da melhor forma possível, até porque era uma proposta para uma turma de 6º ano, com alunos com idade entre 11 e 12 anos, muito falantes e agitados. Vamos a cada uma das etapas.

Figura 25: Mosaico de fotos da confecção dos baús e organização do material para a realização da atividade



1º encontro:

Deixei a SL toda preparada para aula e fui buscar a turma na sala deles. Ao chegarem, expliquei como seria organizada a aula e os objetivos esperados, apresentei o livro e a autora.

Iniciei a contação da história enquanto projetava cada página do livro para que os alunos tivessem acesso ao texto e as imagens. Após a leitura, fiz algumas explicações com relação aos mapas do Brasil e do continente Africano presentes no livro. Nesse momento, surgiram dúvidas e perguntas sobre o livro, mas uma delas chamou minha atenção, pois uma aluna perguntou se não havia pai naquela história, se só havia mulheres. Realmente, nas imagens e no texto só aparecem mulheres e crianças. Expliquei que as protagonistas da história eram as mulheres, mas esse hipotético pai/marido não fazia parte do enredo por algum motivo não explicado na história e vários poderiam ser os motivos para sua ausência, entretanto, a história era de uma família feliz.

Após esse primeiro momento, perguntei o que eles achavam que era um tesouro. Houve uma enxurrada de respostas. Depois perguntei se todos os tesouros possuem valor financeiro. Eles ficaram divididos nas respostas, mas alguns, além de dizerem que não, explicaram que existem tesouros de valor sentimental e deram exemplos. A partir disso, mostrei o meu baú de memória, falei da importância que aqueles objetos que estavam guardados e fui retirando uma a uma, falando o que representavam para mim. Ao final, deixei todo material para eles observarem com calma.

Em seguida entreguei uma folha com perguntas e a proposta de escrita de uma carta para o futuro, os alunos também receberam uma cópia da carta de Monifa, presente no livro. Eles responderam as questões, tirando dúvidas individualmente. A escrita da carta ficou para o encontro seguinte. Antes de voltarem para a sala de aula, puderam ver de perto os objetos do meu baú de memórias. Foi uma aula muito proveitosa e prazerosa. Neste dia, a turma estava com ausência de três alunos.

Sinopse do livro:

O livro apresenta a história de uma menina que através de sua mãe e avó descobre a história de sua família, que sua bisavó Monifa era africana e veio para o Brasil, uma terra distante, sozinha em um navio negreiro na condição de escravizada, porém Monifa jamais perdeu a esperança de dias melhores para ela e para a sua gente. Ela acumulou um tesouro muito especial ao longo de sua vida, o qual foi passado de geração em geração, até que chegou a vez da menina (tataraneta de Monifa) conhecer o tesouro guardado pela família e passa a ser a responsável por esse legado, com a responsabilidade de guardar em segurança para que as futuras gerações também pudessem conhecê-lo.

Figura 26: Mosaico de fotos da apresentação da história do livro e início das atividades



2º encontro:

Mais uma vez fui buscar a turma na sala de aula. Ao chegarem à SL, solicitei que ocupassem os lugares em 9 grupos, de acordo com a afinidade entre eles. Retomei algumas explicações e recordei as atividades do encontro anterior. Depois, solicitei que escrevessem suas cartas de memórias para o futuro.

Enquanto a turma estava fazendo a atividade da carta, chamei os alunos que tinham faltado ao encontro anterior e fiz a leitura do livro com eles. Dei algumas explicações. Enquanto isso, a professora Inês, ficou auxiliando a turma durante a realização da atividade da carta.

Enquanto recolhia as folhinhas de atividades conforme eles terminavam, cada grupo recebeu um bauzinho de papelão que eu já tinha confeccionado (poderia ser utilizado uma caixinha de papelão) e um kit para customizar o baú. No kit havia tesoura, cola, tecido, papéis coloridos, pedaços de EVA e miçangas. Alguns alunos, mesmo sem ter sido solicitado, pediram para desenhar algo sobre a história do livro.

Ao terminarem, fotografei cada grupo segurando seus bauzinhos customizados. Antes de voltarem para a sala, solicitei que durante a semana levassem objetos que estivessem relacionados às memórias deles. Eles mesmos foram perguntando se podiam levar tal objeto ou já falando especificamente o objeto que pretendiam levar, como brinquedos e roupas de quando eram bebês, fotografias, diploma da formatura do jardim, diploma de campeonato de luta e muitas coisas mais. Fiz um bilhete para os responsáveis explicando a solicitação, para que eles ajudassem os alunos a encontrarem e separarem os objetos de memórias.

Ao chegar em casa digitei todas as cartas, imprimi com uma opção de fonte de letra cursiva em um papel reciclado e eu mesma fiz o processo de envelhecimento, pois não daria mais tempo de fazer em aula, porque a próxima aula seria o dia do encontro com a autora. O ideal seria que trabalhássemos o processo com o papel e eles próprios passassem seus textos a limpo na folha envelhecida.

Figura 27: Mosaico de foto da confecção dos baús de memórias pelos grupos



3º encontro:

No dia anterior ao encontro com a autora, solicitei a ajuda de um grupo de alunos da turma para auxiliarem na montagem da exposição dos trabalhos e para organizarmos uma mesa temática com todos os títulos dos livros da Sônia Rosa que temos na SL.

No dia marcado, a autora chegou à escola às 8h da manhã e ficou encantada com a exposição dos trabalhos. Depois de uma rápida conversa e do café da manhã, mais uma vez subi até o 4º andar para buscar a turma.

Eles chegaram felizes, cumprimentaram a autora e logo em seguida ela começou uma conversa com eles. Primeiro se apresentou, contou um pouco da sua infância e falou que quando era criança nunca tinha pensado que poderia ser uma escritora, embora sempre tivesse gostado de escrever e relacionou esse fato a situações cotidianas de racismo em nossa

sociedade. Explicou a importância de se ter histórias felizes com protagonistas negros. Fez uma bela contação dramatizada da história do livro *O menino Nito*. Os alunos amaram, pois riram e interagiram bastante.

Ao final, a autora passou a responder perguntas dos estudantes. Uma aluna explicou um pouco da proposta de trabalho que estávamos realizando e uma estudante do 9º ano fez um desenho estilo caricatura e pediu autorização para presentear a autora Sônia Rosa, a qual ficou muito feliz com a homenagem.

As cartas e os baús, agora repletos de recordações dos estudantes, ficaram expostos na SL para que os estudantes das outras turmas pudessem visitar e conhecer o trabalho realizado pela turma 1604.

Figura 28: Mosaico de fotos do encontro com a autora Sônia Rosa e caricatura da autora desenhada por uma aluna.



3.3.4 – Avaliação

Nesta parte pretendo avaliar algumas das respostas que os estudantes deram ao fazerem a atividade escrita. É importante entender que a feitura dessa atividade foi individual, sendo, para os estudantes, um momento de reflexão e reelaboração das informações e trocas realizadas durante a aula. A intenção é perceber se eles conseguiram alcançar os objetivos traçados no planejamento. Neste sentido, apresento uma análise das respostas, sem identificar os estudantes, fazendo referência por meio de letras, como: Aluno(a) A, B, C, D, e assim, sucessivamente.

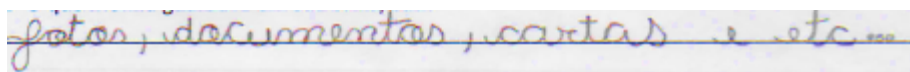
A atividade realizada pelos estudantes contava com 9 questões e a proposta de produção da carta. Selecionei 6 trabalhos de estudantes para analisar aqui as questões que estão mais diretamente ligadas aos objetivos listados no planejamento. Entretanto, ressalto que, de forma geral, a turma conseguiu entender a proposta e alcançar os objetivos traçados, alguns conseguiram responder de modo mais objetivo, outros de forma mais infantil, entretanto, de modo geral, o resultado me surpreendeu de forma bastante positiva.

Para que seja possível ler a resposta original do aluno, digitalizei a folha de atividade e recortei o detalhe da resposta de forma que não fosse possível identificar o nome do aluno. A seguir estão as perguntas digitadas e as imagens com as respostas dos alunos.

Questão 2: O que Monifa guardava em sua caixa/baú ?

Nessa questão era importante que o aluno identificasse a caixa/baú como um espaço para guardar recordações pessoais e documentos de família. Foi simples para eles entenderem e responderem, pois era uma pergunta bem direta em relação à história apresentada.

Estudante A



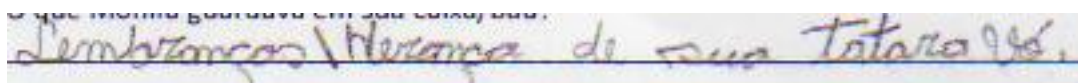
fotos, documentos, cartas e etc...

Estudante B



Ela guardava uma lembrança de sua Tataravó

Estudante C

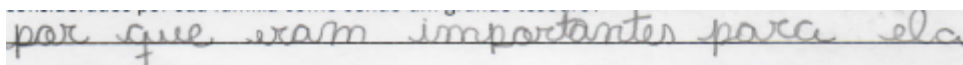


Lembranças / Memória de sua Tataravó.

Questão 3: Por que podemos afirmar que os objetos guardados por Monifa, mesmo sem ter valor financeiro, eram considerados por sua família como sendo um grande tesouro?

Nessa questão, era importante que os estudantes entendessem que aqueles objetos de recordação ajudavam a construir uma memória familiar, por isso era um tesouro valioso para aquela família. Os estudantes conseguiram entender o valor emocional e de legado referente à ancestralidade daquela família. Por isso, a caixa era um presente tão importante passado à geração seguinte.

Estudante A



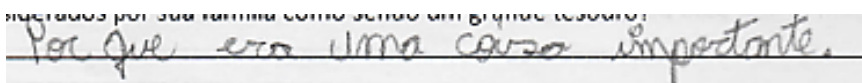
por que eram importantes para ela

Estudante B



Porque era muito valioso para família porque ela era ancestral

Estudante C



Por que era uma coisa importante.

Questão 4: A narradora da história do livro apresenta várias informações sobre a vida de sua Tataravó Monifa. Na carta encontrada na caixa, Monifa apresenta muitas informações sobre sua vida e alguns desejos. Releia a carta e busque as informações solicitadas abaixo:

Essa questão apresenta sete subquestões, pois aqui é importante que os estudantes saibam entender o sentido do texto, como também buscar informações explícitas e implícitas presentes em um documento.

Estudante A

- a) Em qual continente Monifa nasceu? África
- b) Como e para que ela foi trazida para o Brasil?
para ser escravizada, pelas navios.
- c) Quais desejos ela tem para vida de seus filhos e netos?
suos de corpo e alma
- d) O que Monifa quis dizer com a frase: "Não se esqueçam da nossa história. Não se esqueçam do nosso sofrimento. Mas, principalmente, não se esqueçam da nossa luta"
ela quis dizer para não esquecer o momento que seus antepassados passaram.
- e) Monifa dizia que o corpo até pode estar amarrado, mas que os pensamentos não podem ser escravizados. Por isso, quando se sentia muito triste, Monifa "fechava os olhos e visitava suas saudades" O que isso significava para ela?
ela quis dizer que quando ela está fechada os olhos ela pode falar o que quiser em sua mente.
- f) Como Monifa aprendeu a ler e escrever?
com todo sacrifício
- g) Para Monifa, por que saber escrever é tão importante?
para: estudar, documentos, fatos históricos.

Estudante B

- a) Em qual continente Monifa nasceu? na África
- b) Como e para que ela foi trazida para o Brasil?
por uma navio negreiro porque ela era escrava
- c) Quais desejos ela tem para vida de seus filhos e netos?
para que eles não esqueçam o que ela passou
- d) O que Monifa quis dizer com a frase: "Não se esqueçam da nossa história. Não se esqueçam do nosso sofrimento. Mas, principalmente, não se esqueçam da nossa luta"
porque ela estava sofrendo muito
- e) Monifa dizia que o corpo até pode estar amarrado, mas que os pensamentos não podem ser escravizados. Por isso, quando se sentia muito triste, Monifa "fechava os olhos e visitava suas saudades" O que isso significava para ela?
Ela estava com saudade da família e de sua vida normal
- f) Como Monifa aprendeu a ler e escrever?
monifa aprendeu a escrever e ler pelo vis-petron que se escravizaram.
- g) Para Monifa, por que saber escrever é tão importante?
Era importante porque ela não sabia o idioma novo.

Estudante C

a) Em qual continente Monifa nasceu? África

b) Como e para que ela foi trazida para o Brasil?
Por colônias negativas.

c) Quais desejos ela tem para vida de seus filhos e netos?
Querem livres do corpo e alma e que sejam em sua vida tratados com dignidade e respeito.

d) O que Monifa quis dizer com a frase: "Não se esqueçam da nossa história. Não se esqueçam do nosso sofrimento. Mas, principalmente, não se esqueçam da nossa luta"
Para sempre lembrar de tudo que viveram.

e) Monifa dizia que o corpo até pode estar amarrado, mas que os pensamentos não podem ser escravizados, Por isso, quando se sentia muito triste, Monifa "fechava os olhos e visitava suas saudades" O que isso significava para ela?
Ela estava com saudade da família e de sua vida normal.

f) Como Monifa aprendeu a ler e escrever?
Com os seus senhores.

g) Para Monifa, por que saber escrever é tão importante?
"Mostra de se vencer o mundo"

Questões 5 e 6:

5- Na atividade anterior você utilizou a Carta escrita por Monifa para encontrar várias informações. Logo esta carta é um documento importante para conhecer um pouco da vida de Monifa. Qual o nome dado aos documentos e vestígios utilizados pelos historiadores para compreender fatos da História?

6- Dê exemplos de documentos e objetos utilizados pelos historiadores para conhecerem os fatos do passado?

Essas duas questões são complementares. A intenção era que os estudantes entendessem o que são fontes históricas e pudessem dar exemplos de diferentes possibilidades de documentos que podem ser utilizados como fonte histórica. Alguns alunos confundiram o termo fato histórico com fonte histórica, mas, ao dar exemplos, fizeram corretamente, embora tenham ficados presos a fontes escritas e mais tradicionais.

Estudante A

fontes históricas
6- Dê exemplos de documentos e objetos utilizados pelos historiadores para conhecer um pouco dos fatos passados?
fotos, escritas, vestígios e etc

Estudante B

Fatos históricos
6- Dê exemplos de documentos e objetos utilizados pelos historiadores para conhecer um pouco dos fatos passados?
Certidão de nascimento

Estudante C

Fatos históricos
6- Dê exemplos de documentos e objetos utilizados pelos historiadores para conhecer um pouco dos fatos passados?
livros, fotos, documentos pessoais...

Questão 7: Se uma pessoa precisar buscar informações sobre você, sem te perguntar diretamente, quais documentos ela poderá utilizar para saber as seguintes informações:

Aqui o estudante deveria perceber que documentos históricos são muito mais do que papel e que pode estar disponível nos mais diversos locais. Apesar das respostas estarem corretas, os estudantes, em sua maioria, ficaram presos a documentos escritos e oficiais.

Estudante D

Esse estudante não entendeu a questão e se confundiu ao responder as perguntas b e d, pois não relacionou com o enunciado principal. Acredito que foi muito mais falta de atenção e não falta de compreensão do conteúdo.

a) A data e o local do seu nascimento?
Certidão de nascimento

b) Se você é um estudante com bom desempenho escolar?
Sim ou não

c) Se você foi vacinado contra covid-19?
Certidão de vacinação

d) O endereço da sua residência?
Rua ~~XXXX~~ parada de Lucas

Estudante E

a) A data e o local do seu nascimento?
Certidão de nascimento

b) Se você é um estudante com bom desempenho escolar?
Boletim escolar

c) Se você foi vacinado contra covid-19?
Certidão de vacinação.

d) O endereço da sua residência?
Comprovante de residência.

Estudante F

a) A data e o local do seu nascimento?
registros e pastas

b) Se você é um estudante com bom desempenho escolar?
meu boletim escolar.

c) Se você foi vacinado contra covid-19?
Minha carteira de vacinação.

d) O endereço da sua residência?
O número do meu C.E.P.

Questão 9: O que você guardaria na sua caixa/baú de memórias? Por quê?

Nessa questão, a maioria dos alunos disseram que colocaria na caixa objetos pessoais, com valor emocional e ligados à memória, emoções e experiências positivas, entendendo o propósito de se criar uma caixa de memórias.

Estudante D

9-O que você guardaria na sua caixa/baú de memórias? Por quê?
fotos, Porque são imagens do meu passado

Estudante E

9-O que você guardaria na sua caixa/baú de memórias? Por quê?
guardaria fotos, objetos de valor emocional e cartas para meus familiares

Estudante F

9-O que você guardaria na sua caixa/baú de memórias? Por quê?
Eu guardaria fotos, documentos, um objeto que tem um
valor sentimental etc. Por quê? meus filhos, netos, bisnetos
já conhecem um pouco mais de mim.

Questão 10: A carta de memórias para o futuro.

Aqui o exercício, de certa forma, era fazer uma espécie de registro biográfico, pois cada um deveria colocar na carta aquilo que desejasse que o outro soubesse sobre si. O interessante dessa atividade é que eles entendem que todo documento é uma versão, um ponto de vista. Ou seja, compreender que a carta é apenas um fragmento da vida de cada um deles.

A maioria dos estudantes entendeu a proposta de que em suas cartas deveriam deixar informações sobre o cotidiano, questões pessoais ou sobre a sociedade em que vivem, os seus desejos e sonhos de futuro. Alguns estudantes se confundiram e misturaram presente com futuro e, ao invés de colocar informações sobre si, queriam informações do futuro, como se a carta fosse de um “viajante” no tempo.

Estudante B

Olá meus futuros Netos, Bisnetos
testarões e hoje todo mundo tem um
celular acho que quando vocês lerem
essa carta celular vai ser um
brinquedo de vocês. Tenho uma pergun-
ta para fazer para vocês.
Flamengo será rebaixado?
Real Madrid vai ser o melhor
time do mundo?
Flamengo vai ter estadio?
Vai ter carro novo?
Eu vou morrer de quê?
Beijos meus amores.

Estudante C

Queridos futuros netos e bisnetos [com
este exato momento eu estou na escola Get
Mário Paulo de Brito, cursando o 6º ano e tenho 11 anos,
porém falta 19 dias para eu fazer 12 anos!
eu estou muito ansioso para a minha "festa",
e hoje eu vou pela primeira vez na casa do meu
príncipe (meu primo), e vou com o meu melhor amigo
(o Yuri) dos quais os melhores amigos que eu
tenho!

Ei espero que Vocês sejam muito felizes,
que a gente já saiba que seus pais estejam
bem e muito mais, talvez não se
tempo de conhecer Vocês!, mais saiba que
eu amo muito Vocês!

Estudante E

Querida família, filhos, netos, bisnetos espero que estejam
 lendo essa carta não falar um pouco de mim pra vocês
Então estudava na escola Mário Paulo de Brito estudei
lá por muito tempo gostava de lá, gostava de alguns
professores mas a minha professora favorita é a Jéssica na
verdade não sei muito bem qual é meu (minha) professor(a)
favorita(a).

Então detestava desorganização, eu era ciumento, amava mexer no
celular. minha comida favorita são brincadeiras de carnaval e isso
quando eu era nova adorava sair com as minhas amigas
ir no MCDONALDS com minha família também adorava
ir no Shopping fazer compras, passear, ETC.

Também adorava ir a praia ir com meus primos era
mais legal ainda.

Estudante F

Para os meus futuros netos e bisnetos, eu espero que Vocês sejam muito felizes nas suas vidas e tenham muito sucesso. Eu moro no bairro de Brás de Pina, estudo no Ginásio Educacional Tecnológico Mário Paulo de Brito e estou no 6º ano, estou gostando bastante de estudar aqui. Uma coisa que eu amo fazer desde os quatro anos é desenhar. Isso é minha paixão desde pequena.

Por isso, meus queridos familiares, eu realmente desejo que todos vocês sejam felizes e realizem seus sonhos e maiores desejos, e por favor nunca nunca deixe alguém te machucar por dentro ou por fora.

Eu desejo o melhor para Vocês. Com amor e carinho.

Percebo que o resultado desse projeto foi muito satisfatório. Por serem bastante novos, em torno de 11 a 12 anos, as respostas dos alunos do 6º ano são ainda imaturas, mas já apresentam entendimento de alguns fatos e conceitos históricos. O envolvimento e comprometimento dos estudantes com o trabalho foi maravilhoso. Infelizmente, o exercício e as respostas apresentadas não dão conta da amplitude e riqueza da aula, pois muitas perguntas e dúvidas foram realizadas durante o processo.

Acredito que a boa participação dos estudantes ocorreu por esta proposta não acontecer de modo isolado. Ao longo do ano, nossa SL, em cumprimento da lei 10.639/03, insere no conjunto de ações e propostas pedagógicas a educação para relações étnico-raciais.

Em paralelo ao trabalho de rotina próprio da Sala de Leitura, realizamos oficinas, cineclube, exposições e muitas outras práticas envolvendo a literatura e cultura negra, assim como palestras sobre o combate ao racismo, masculinidade tóxica, violências de gênero. Proporcionar ao nosso estudante um espaço de reflexão, crítica e reformulação de ideias faz parte da nossa prática cotidiana. Não é fácil, pois enfrentamos todas as dificuldades que o trabalho com educação em escolas públicas possui. Apesar disso, decidimos que vamos continuar fazendo o melhor que podemos.

Figura 31: Abril/24: Mosaico de fotos da oficina de contação de Histórias dos Orixás com Talita Emrich do @fiapodeouro e mesa temática para empréstimo.



A atividade, por tratar de um tema bastante sensível, foi realizada a partir de um convite aos estudantes, os quais manifestaram o interesse em participar através de inscrição. A oficina foi realizada em dois momentos: primeiro com o grupo de estudantes do 6º e 7º anos; depois com os 8º e 9º anos. Ao final, através de um pequeno questionário onde foi solicitado que os estudantes avaliassem o encontro e manifestassem suas opiniões sobre a temática abordada. Selecionei 2 perguntas e as respostas de 3 estudantes, os quais compreendem e concordam com a inserção da temática na escola como forma de combater o preconceito, além de se sentirem representados. As respostas podem ser conferidas a seguir:

Questão: O que você achou da Oficina “Histórias dos Orixás”?

Estudante 1:

Muito legal, eu entendi melhor sobre as religiões de Matriz africana. Foi depois dessa oficina que eu li o livro da pergunta 4

4) “Conhecimento dos Orixás” de Waldete Tristão

Estudante 2:

Achei bem legal a oficina, pois ouvi coisas que nem eu que faço parte da religião (Candomblé), sabia.

Estudante 3:

Muito legal, até porque fala sobre a minha religião, então eu gostei bastante.

Questão: Você acha importante promover na escola oficinas e debates que abordem a temática étnico-racial? Por quê?

Estudante 1:

Sim, Porque sempre devemos procurar aprender e avaliar como pessoa, porque aprendendo sobre um tema tão importante como esse desde cedo podemos talvez ter uma chance de mudar esse mundo e acabar com o preconceito.

Estudante 2:

Sim, porque assim, iremos aprender mais sobre certos assuntos que não são citados muito nas salas de aula.

Estudante 3:

Sim. Com os alunos sabendo, pode diminuir o preconceito e as pessoas não errarem sobre o assunto.

Figura 32: Maio/24: Mosaico de fotos da produção de livro sanfonado inspirados nos livros do autor negro Otávio Junior



Figura 33: Maio/24: Mosaico de fotos da visita à Feira Literária e Cultural da Mangueira (FlicMangueira) - Encontro como autores e oficina de turbante e de percussão



Figura 35: Agosto/24: Mosaico de fotos da visita à Festa Literária da Portela (FLiPortela): Encontro com autores, oficinas, jogos, apresentações de trabalhos dos estudantes, distribuição de livros.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida? (Conceição Evaristo)

Caminhando para o encerramento da escrita desta dissertação, em agosto/2024, encontro-me envolta em acontecimentos que reafirmam a enorme demanda de uma educação antirracista e crítica quanto às desigualdades e práticas sociais.

Ao observar fatos recentes, como o magistral desempenho das atletas brasileiras negras que conquistaram as únicas três medalhas de ouro obtidas pelo país nas olimpíadas de Paris, e o desastroso resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas estaduais do Rio de Janeiro, alcançando o penúltimo lugar nacional na comparação com outros estados do país, vejo uma grande relação com esta pesquisa.

Percebo que esses acontecimentos estão imbricados de muitas formas, pois dizem respeito a corpos pretos, periféricos e pobres, sujeitos a vários estereótipos. É o grupo, em maioria, que ocupa a base da hierarquia na sociedade brasileira, onde as violências se naturalizam.

Se analisarmos os últimos resultados do IDEB do Rio de Janeiro, mesmo tendo consciência que esse índice, que mede o desempenho educacional, é falho e excludente, não deve ser ignorado. Até porque através dos resultados de avaliações como essa são estabelecidas políticas públicas educacionais. Portanto, verificaremos uma involução que na prática se traduz em uma educação pública que não atende as reais necessidades da população.

Mesmo sem realizar o cruzamento e análise dos dados apresentados, atrevo-me a afirmar, por experiência em viver rotina semelhante, que as escolas onde se obteve as piores médias estão localizadas nos territórios mais pobres, com as maiores taxas de violência urbana, com aulas que são constantemente canceladas pela arbitrária situação do entorno ou onde os estudantes são dispensados antes do término do horário regular devido à falta de professores de determinadas disciplinas. Ou seja, se há enormes problemas dentro da escola, eles também estão presentes para além dos muros da escola.

Apesar da crise educacional ser mais grave no Ensino Médio, o Ensino Fundamental 2 (6º aos 9º anos), em nossa cidade, também não conseguiu atingir a meta estabelecida de 5,7, obtendo apenas o míngua índice de 5,2. Outro ponto importante a ser considerado é que exames como o IDEB (nacional) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes, na sigla em inglês) levam em conta, principalmente, as disciplinas de Português e Matemática, não avaliando a educação de forma integral em todas suas dimensões. Também não consideram as questões locais e as diferenças regionais, o que é fundamental para que as interferências e ações ocorram de modo eficiente e provoquem as mudanças necessárias.

Com tudo isso, ou melhor dizendo, com tão pouco, a educação pública que atende à massa da população brasileira, com poucas exceções, está em crise. Como a maioria da população brasileira é composta por pessoas negras, elas são as mais atingidas e prejudicadas com uma educação que, de modo geral, não instrui e não cria oportunidades.

Se voltarmos nosso olhar para as “atletas de ouro” das olimpíadas de Paris, veremos mulheres negras que desempenham suas atividades profissionais com excelência, entretanto perceberemos que, por trás do discurso de orgulho, há em cada frase de admiração um ‘apesar de...’: “apesar de serem mulheres negras advindas de famílias pobres, realizaram seus sonhos e chegaram ao topo”; “apesar de ser uma mulher preta, pobre e gorda, conseguiu vencer a luta de judô, mostrando sua capacidade”; “apesar de serem mulheres negras e nordestinas, venceram o jogo de vôlei”; “apesar de ser uma atleta negra, filha de mãe solo e empregada doméstica, se tornou a melhor ginasta do país” e por aí vai. Muito preconceito revestido de orgulho instantâneo e fugaz. Essas mulheres são tratadas como exceção, pois são aquelas que superaram as adversidades e alcançaram um destino que não era o esperado para elas dentro dessa sociedade. Isso não é dito, ao menos não abertamente, nos meios de comunicação, mas fica subentendido a cada frase, a cada avaliação do desempenho delas.

Trazendo mais uma vez a sabedoria de Conceição Evaristo para elucidar esse texto, a autora afirma que o fato de hoje ser conhecida e reverenciada por sua literatura, isso não a exime de sofrer racismo, seja nos lugares onde ela não é reconhecida por sua premiada obra, sendo seguida no interior das lojas, seja sofrendo todo tipo de racismo que uma mulher negra enfrenta, ou ainda, quando o racismo vem em forma desdém e crítica à sua literatura pela característica da escrevivência.

Aqui retomo a relação dos fatos citados com o objeto desta pesquisa. Nesta sociedade racista e patriarcal, não se espera que uma mulher negra ocupe espaços sociais de destaque, prestígio, intelectualidade e de comando, como também não se espera que uma mulher negra seja escritora. A sociedade tem a expectativa de que a mulher negra saiba cozinhar, saiba dançar, cuidar, ocupe funções que a coloque em locais de sujeição. Quando revertemos socialmente essa lógica racista e preconceituosa, rompemos paradigmas e criamos desconforto para muitos.

De acordo com a escritora Miriam Alves, “ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, a ‘não-fala’ e transpor os espaços que definem procedimentos e funções preestabelecidas” (Alves, 2010, p.181). Porém, a escrita das autoras negras vai além, pois gera uma reflexão a partir da experiência de uma presença no mundo diferenciada não apenas pelo gênero, mas pela cor. É voz inquietante que se desloca da imagem projetada, mas também da autoimagem negativa construída pela própria mulher. Ainda afirma que a escrita da mulher negra é “um lugar de alteridade” e que ao se apropriar desse instrumento (a escrita), o faz desnudando os conflitos da sociedade brasileira.

Desse modo, ao longo do primeiro capítulo, julguei oportuno buscar definições do que é literatura negro-brasileiro (Cuti, 2010), bem como entender as especificidades da literatura negra escrita por mulheres. No mesmo capítulo também refleti sobre a urgência de uma real educação antirracista, não apenas em pequenas e esporádicas ações, mas para alcançar, mesmo que gradualmente, uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Consciente da potência da literatura de mulheres negras como um lugar que reivindica fala própria, protagonismo e visibilidade, quis mostrar que essa literatura está muito próxima da vida dos estudantes de escolas públicas. É uma literatura onde a mulher negra se coloca na História, denuncia o patriarcado, o machismo, o racismo, luta contra as violências, às vezes, utilizando a arma da afetividade, assim como afirma a autora Sônia Rosa em sua literatura negro-afetiva. Fazendo dessa Literatura espaço de resistência, mas igualmente de reexistência.

Reafirmo que esta pesquisa buscou apontar a relevância do uso da literatura de autoras negras como texto e pretexto para o ensino de História, mas nunca de modo meramente ilustrativo. Aqui, essa literatura foi primordial. Tornou-se ferramenta e metodologia para o letramento histórico, ajudando a refletir sobre assuntos tão constantes no cotidiano, mas nem sempre presentes nas aulas.

Ao longo da exposição teórica, busquei diferentes autoras e visões sobre os feminismos, além de exemplificar com dados, sempre que possível, para mostrar que a literatura, a escrita e a produção intelectual das mulheres negras estão inseridas nesse lugar de luta feminista pela igualdade de direitos, porém no combate às violências e precarização das vidas (Butler, 2022) consideradas como menos importantes.

Outro foco foi refletir sobre as reivindicações dos feminismos na busca da realocação referente à produção de conhecimentos, principalmente na relação Norte e Sul global para a compreensão das interdependências para uma coexistência mais harmônica e, assim, contribuir com ações mais efetivas nas escolas, a partir de outras epistemologias que se

diferenciam por não serem unilaterais e por não privilegiarem os conhecimentos do Norte Global.

No último capítulo, além de apresentar as minúcias da organização do local e rotina do trabalho na Sala de Leitura, mostrei a ação positiva da GERER para uma reformulação e implementação real da educação para a relação étnico-racial e antirracista que, embora ocorra de modo gradual, visa estimular nos espaços educacionais da SME com ações pedagógicas, conforme preveem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Também expus, nesta parte do texto, um pouco da experiência aplicada com os estudantes e os resultados apurados.

Ao longo da pesquisa e das atividades realizadas em aula, persegui com o objetivo de que os estudantes atingissem a apreensão de conteúdos históricos e habilidades específicas, mas também o aprimoramento da leitura e da escrita, além de aprenderem a argumentar sobre temas do cotidiano para saber emitir opiniões embasadas em fatos e dados estudados/pesquisados. Utilizei a literatura de autoras negras, por suas especificidades, como instrumento para esse desenvolvimento, tendo como referência as habilidades do currículo de História do município do Rio e a BNCC.

Elaborei um material pedagógico que, espero, venha a auxiliar e contribuir para que outros professores que desejem usar a literatura negra no ensino de História ou para a discussão de temas do presente possam ter como suporte ou referência a fim de desenvolverem suas próprias atividades didáticas. A intenção é que essa proposição didática fique disponível, como anexo à minha dissertação, no Banco de Dissertações do ProfHistória.

Esta pesquisa assume a literatura de autoras negras como ferramenta potente a ser utilizada para construção de conhecimentos históricos, pois tem como uma de suas características a escrevivência. Por isso, apresenta memórias e experiências das mulheres negras e suas perspectivas, além de seus projetos em relação à sociedade brasileira menos desigual, sem racismo, sem preconceitos, sem sexismo, sem etarismo, sem capacitismo, em uma proposta de ensinar através da sensibilidade, despertando o interesse por esses assuntos imprescindíveis de serem refletidos na escola por nossos alunos e professores.

Ao descrever esse processo da pesquisa, a impressão é de que tudo ocorreu de forma planejada, sem adversidades. No entanto, alguns limitadores se impuseram durante o período da pesquisa e aplicação das atividades nas turmas. Nem sempre foi possível conseguir acessar dados que poderiam ter sido relevantes para algumas análises anteriormente previstas. Outro complicador foi o fato das SL Polo terem perdido tempo na grade curricular, assim como para desenvolver as atividades tive que contar com a parceria dos professores da disciplina de

Círculo de Leitura, o que nem sempre foi possível, e desenvolver as atividades como projetos onde os estudantes se inscreveram para participar por interesse próprio.

Com relação ao Catálogo Literário, minha intenção era além de apresentar a autora e o livro de forma detalhada, propor atividades de forma minuciosa e também sugerir uma bibliografia teórica para auxiliar o professor na preparação de suas aulas, entretanto não consegui, não tive tempo, nem folego para concretizar tal proposta. Assim, apenas sugeri temas e possibilidades de trabalho.

Outro limitador para desenvolver o trabalho foi a minha dificuldade em organizar a minha escrita e relacionar as minhas ideias com as questões teóricas. Nesse ponto a orientação foi primordial para me auxiliar a decidir caminhos, ainda assim a realização da escrita é bastante solitária e desafiadora. Enfim, cheguei ao momento final, mesmo que este trajeto não tenha sido do modo planejado.

Termino essa etapa consciente que ainda é preciso muito, pois o trabalho educacional é árduo, principalmente em uma sociedade que pouco o valoriza e que o radicalismo da extrema direita encontra terreno fértil para se desenvolver. Os ataques aos professores e à educação pública ainda são muitos. Continuaremos a resistir! Somos maioria frente à turba de ignorantes.

Sigo na certeza de que devo realizar um bom trabalho nas salas de aula e oportunizar aos estudantes o acesso à Literatura negra, à História, à Ciência, à Arte, ao esporte, à tecnologia e aos sonhos. Concordando com a atriz norte-americana Viola Davis, em seu discurso durante sua premiação no Emmy de 2015, ao afirmar que “A única coisa que separa as mulheres negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade”. Afirmo que o mesmo pode ser pensado com relação aos nossos alunos, por isso é primordial garantir acessos e oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Ed. Pólen, 2019 (Feminismos Plurais)
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.
- ABE, Stephanie Kim. **Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em 03 de set. 2023.
- ALMEIDA, Djamília Pereira de. **O que é ser uma escritora negra hoje, de acordo comigo: Dois ensaios e uma conversa**. 1ª ed, São Paulo: Todavia, 2023.
- ALVES, M. **A Literatura negra feminina no Brasil – Pensando a existências**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 1, n. 3, p. 181–190, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/280>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da Sala de Leitura e suas narrativas**. Rio de Janeiro, CEFET-RJ, 2018.
- ANZALDÚA, Gloria. **Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Revista Estudos feministas. Florianópolis, vol. 8, n. 1, 2000. p. 229-236.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Uma outra História possível? O saber Histórico escolar na perspectiva intercultural**. In . PEREIRA, Amilcar Araujo e MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013, p. 265-286.
- BARRETO, Vanda Sá. **Luiza Bairros: pensamento e compromisso político**. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- Ballestrin, Luciana . **Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano**. REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS, v.28, n.3, Florianópolis, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2020000300200&tlng=pt. Acesso em: 10 de jun de 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Repensando vulnerabilidade e resistência**. Traduzido por Sara Wagner York. Midium, mar. 2022. Disponível em: <https://sarawagneryork.medium.com/repensando-vulnerabilidade-e-resist%C3%Aancia-d40fe9010d81>. Acesso em 25 fev. 2024.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan/abr. 2008.
- CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento. Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 12 set. 2023.

_____. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo: 2019. p. 313-321

_____. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v.31, n.1, p.99- 127, jan/abr 2016.

CONNEL, Raewyn. **A iminente revolução na teoria social.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 27 (80) • Out 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300001>. Acesso em 08 Set. 2023.

COSTA, Warley. **O racismo e a reconfiguração narrativa do conhecimento escolar.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: História e Democracia*. UNB, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. **“Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero”.** *Estudos Feministas*. Ano 10, p. 171-188, 1/2002.

_____. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** *Cruzamento: raça e gênero*. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 08 Set. 2023.

CURIEL, Ochy. MARIA DE ABREU GENEROSO, L. **Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista.** *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Identities essentialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas afrodescendientes. Construyendo Nuestra Interculturalidad,** Lima-Perú, año 5, v. 4, n. 5, p. 1-16, nov. 2009. Disponível em: <http://interculturalidad.org/numero05/docs/0601Identities_essentialistas_y_afrodescendientes-Curiel,Ochy.pdf> Acesso em: 10 Jul. 2024

CUTI. (Luiz Silva). **Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos.** IN: QUILOMBHOJE (Org.). *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*. São Paulo: Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985. p. 15-24.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea.** *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.]*, n. 31, p. 87–110, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DALCASTAGNÈ, R. **Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: Alterações e continuidades.** *Letras de Hoje, [S. l.]*, v. 56, n. 1, p. e40429, 2021. DOI: 10.15448/1984-7726.2021.1.40429. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40429>. Acesso em: 20 abril. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELCOLLI, Caio. **O que explica a recente onda de censura a livros no Brasil e no mundo?** 2024 Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/cultura/livros/noticia/2024/02/o-que-explica-a-recente-onda-de-censura-a-livros-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 7 jul. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis (org). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. 2 vol's. Consolidação. Coleção Contemporaneidade, vol. 3. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Educado de Assis Duarte (coordenação). Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Revista de Crítica Literária Latinoamericana. Ano 41, nº81, 2015, p. 19-43.

DUARTE, Mel. **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. – São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p: il.

DUKE, Dawn (org). **A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: Escrivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Ago. 2005. Disponível em: <http://nossaescrivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html> Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira**. Revista da Fundação Palmares, (Ensaio). Brasília: Ministério da Cultura. 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 08/01/2024.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2021. In: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em 03 de set. 2023.

FERREIRA, Higor. F. **Em tintas negras: educação, ensino e a trajetória de Pretextato dos Passos e Silva na Corte Imperial – novas evidências**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 10, n. 25, p. 26–42, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/605>. Acesso em: 29 abr. 2024

FERREIRA, Larissa Oliveira. **O significado de ser uma intelectual negra**. Revista Ítaca, nº37, UFRJ, p.8-16, 2023.

FERREIRA, Lola. **Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia**. Gênero e Número, 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 02 Jul. 2024.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **“Literatura negra, literatura afrobrasileira: como responder à polêmica?”**. In: Souza, Florentina; Lima, Nazaré (org.). Literatura afro-brasileira. Salvador : : Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília : Fundação Cultural Palmares, 2006.

FRASER. Nancy. **Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação**. Rev. Estud. Fem. 15 (2) • Ago 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>. Acesso em: 8 set. 2023

- _____. **Igualdade, identidades e justiça social**. 2012. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/igualdade-identidades-e-justica-social/> . Acesso em: 7 jul. 2024.
- FREIRE, Ida Mara. **Tecelãs da existência**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 565-584, maio 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36545>>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador – saberes construídos nas lutas por emancipação**. RJ: Editora Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago, 2019.
- GONÇALVES, Ana Maria . **Uma ficção à procura de suas metáforas**. Suplemento Pernambuco, n. 132, fev. 2017. Disponível em: https://issuu.com/suplementopernambuco/docs/pe_132_web. Acesso em: 10/01/2024.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª edição. Rio Janeiro: Zahar. 2020
- GUIMARÃES, Géssica. "Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial de Mulheres". In *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan/abr 2020.
- HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, [S. l.], n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 8 set. 2023.
- hooks, bell. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos Feministas/ Dossiê Mulheres Negras, Rio de Janeiro; Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.
- _____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Luiza Libânio, 1ª ed. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.
- KILOMBA, Grada. **Fanon, existência, ausência (prefácio)**. In: Pele Negra, máscaras brancas. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; Prefácio de Grada Kilomba; Posfácio de Deivison Faustino; Textos Complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- _____. **Memórias da Plantação. Episódios de racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- _____. **Descolonizando o Conhecimento: Uma Palestra-Performance**. Tradução: Jessica Oliveira. 2016. Roteiro disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-atransgredir.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2024.
- LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3), 2014, p. 935-952.
- LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo: 2020. p. 52-83.

MARTINS, Suely Aparecida. **E.P.Thompson e a educação: a socialização como experiência.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v.14, n.59, p.304–317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640365>. Acesso em: 23 de julho de 2024.

MATTOS, Ilmar Rohloff de, "**Mas não somente assim!**" **Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.** Dossiê Tempo 11 (21), Jun 2006

McFADDEN, Patricia. **Perspectivas feministas africanas de pós-colonialidade.**

AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v.04, n.04, Abril de 2020

McFADDEN, Patricia; Twasiima, Patricia. **Conversas feministas: Situando as nossas ideias radicais e energias no contexto africano contemporâneo** / Patricia McFadden, Patricia Twasiima. - Maputo : Friedrich-Ebert-Stiftung Mozambique, Nov. 2018. - 22 Seiten = 1,8 MB PDF-File. - (Reflexões feministas ; 1) Electronic ed.: Maputo : FES, 2019

MARIGOLO. Cátia C. B. **Literatura Afro-brasileira: textualidade e corporeidade. Portal Literafro.** Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1677-catia-c-b-maringolo-e-laisa-marra-literatura-afro-brasileira-textualidade-e-corporeidade>. Acesso em: 13 Jul. 2023

MBEMBE, Achile. **As formas africana de auto-inscrição.** Estudos Afro-Asiáticos, ano 23, nº1, 2001, pp.171-209

MIRANDA, Fernanda. R. **Silêncios prEscritos: Estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006).** Rio de Janeiro: Malê, 2019

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011.

MOREIRA, Marisa de Souza Cunha. **Diálogos com escritoras negras: por uma pluralidade na literatura.** In: LINHA MESTRA, N.46, P.832-838, [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2022N46P832-838](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2022N46P832-838), JAN.ABR..2022

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mão pretas: relações raciais, quilombos e movimentos.** Org. Alex Ratts, 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2021

OLIVEIRA, Luiz Henrique; RODRIGUES, Fabiane Cristiane. **Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira.** Rio de Janeiro: Malê, 2022

OYEWÙMI, Oyèronké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** RJ: Bazar do Tempo, 2021.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké: **“Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4557576&forceview=1>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação.** Org.: Amilcar Araújo Pereira. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PROLIVRO, Instituto. **Dados da pesquisa retratos da leitura- comparação dos eventos Flup e Bienal em 2019.** Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_na_FLUP_e_Bienal_RJ_2019.pdf

RAMOS, Angela. et al .Azoilda Loretto da Trindade. **Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais - O Legado de Zó.** Revista Aú, [S. l.], v. 1, n. 01, 2019. Disponível em:

<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/19..> Acesso em: 10 jun. 2024.

RATTS, Alex (Org.). **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REINHOLZ, Fabiana. **A literatura pode reverter a desvalorização do olhar das mulheres negras no Brasil**. Brasil de Fato, Porto Alegre, 03set.2020. Cultura.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letrament, 2017. (Feminismos plurais).

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras.

ROSA, Sônia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque Book, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRAVASSOS, Sônia Maria Milone de Freitas. **Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2018.

SCOTT, Joan. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”**. Educação & Realidade, v. 20, no 2, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME. **Documento referente à implementação e funcionamento das salas de leituras do município do rio**. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/SalaLeitura.pdf>

_____. **Ementas das disciplinas de roda e círculo de leitura**. Disponível em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14010627/4350636/EmentaETURodaLeituraAnosIniciaisrev2.pdf>

https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14500049/4363121/TU_CIRCULODELEITURA_06abril20221.pdf

SIQUEIRA, L. M. M. et al. **Dossiê Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva – 2020/2021**

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília. Editora Plano, 2000.

SILVA, Daniel Pinha. **"Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luiz Salgado Guimarães"**. In GONÇALVES, Marcia de A. *Teorizar Aprender & Ensinar História*. Rio de Janeiro: FGV, 2020, p. 305-326.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismos, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018

VELOSO, M. DO S. F.; ANDRADE, A. O. DE; CONDORELLI, A. **Insubmissas mulheres negras: comunicação e interseccionalidade contra o epistemicídio**. Esferas, n. 18, p. 6, 23 nov. 2020.

VIANA, Iamara da Silva et al. **Dos Letramentos: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Malê edições, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier**. In: CANDAU, vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WERNECK, J. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 1, n. 1, p. 07–17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WEST, Cornel. **O dilema do intelectual negro**. Tradução de Bráulio Pereira de Santana, Guacira Cavalcante e Marcos Aurélio Souza. In: The Cornel West: reader. [S.l.]: Basic Civitas Books, 1999. p. 302-315]. Acesso em: 08 Jul, 2024.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. – São Paulo : Contexto, 2019.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando as suas próprias histórias**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

_____. **História Intelectual de Mulheres Negras: um novo “território existencial” historiográfico**. Revista História Hoje, v. 11, nº 22, 2022, p. 349-365.

_____. **Como me tornei #dotorainspiração e o brinco de Ewá**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2021.

_____. **Ciência de mulheres negras: Um experimento de insubmissão**. Saúde debate. Rio de Janeiro. Vol.45, n. Especial 1, Out 2021.