



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
CEARÁ**

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES**

**LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

**REDENÇÃO, CEARÁ**

**2023**

**BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES**

**LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e  
Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação  
Docente UNILAB/IFCE.**

**Área de Concentração: Linha 2 – Currículo e Avaliação**

**Orientador(a): Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva**

**REDENÇÃO, CEARÁ**

**2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Lopes, Bruna Ataíde de Lima.

L8641

Literatura negro-brasileira e relações étnico-raciais:  
possibilidades didático-pedagógicas em Olhos D'água, de Conceição  
Evaristo / Bruna Ataíde de Lima Lopes. - Redenção, 2023.  
110fl: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado  
Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,  
2023.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geranilde Costa e Silva.

1. Literatura brasileira. 2. Literatura e interculturalidade.  
3. Racismo. 4. Literatura - estudo e ensino. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 869.909352

---

---

**BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES**

**LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª. Dra. Geranilde Costa e Silva (Orientadora)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

---

**Profª. Dra Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (membro interno)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

---

**Prof. Dr. Ivan Costa Lima (membro externo)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

*Dedico este trabalho a todas as mães atípicas que mesmo quando as condições são para sucumbir, esperanças na tentativa de estudar e afirmarem-se como sujeitos... que mesmo quando tudo parece desmoronar, transformam a angústia numa pausa para renovar as forças... que mesmo não tendo rede de apoio, constroem alternativas por meio da dolorosa autorregulação... que mesmo constatando que estão submetidas a situações injustas, fazem do sonho uma ponte para crer no amanhã.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, força e fé nos momentos difíceis, coragem nos momentos de produção.

Gratidão aos/às alunos/as curiosos/as e dedicados/as que aparecem no meu caminho e fazem os meus esforços serem recompensados.

Gratidão aos/às alunos/as despedaçados/as pelas condições de desigualdade social, a quem a nossa voz, às vezes, chega de mansinho e confere esperança ao olhar. Eles/as me fazem acreditar que é possível!

Gratidão aos professores e professoras e ao núcleo gestor da EEM Governador Adauto Bezerra, que colaboraram para que esse estudo fosse desenvolvido.

Gratidão aos/às professores/as da minha trajetória, em especial aos do Mestrado em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE, por todo compromisso e seriedade com que conduziram as componentes curriculares e por tantas lições sobre esperar, emancipar e humanizar.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva, pelos conhecimentos construídos que possibilitam tantos outros e pela presença constante, firme, alegre e respeitosa para o desenvolvimento deste trabalho.

Gratidão aos Governos Lula/Dilma que possibilitam ao/à trabalhador/a e a seus filhos e filhas o acesso ao ensino superior, apesar dos ainda muitos desafios.

Gratidão a minha mãe que é portadora de mãos que produziram salgados, cuidaram de crianças, fizeram serviços domésticos, venderam confecções, bordaram, emaranharam linhas em tão delicados pontos de crochê, embelezaram outras mãos e pés e, através de todos esses trabalhos, possibilitou-me os estudos. Além disso, é a dona das palavras que me fizeram acreditar em um futuro digno.

Gratidão aos amigos e amigas, que contribuem com gestos de carinho e palavras de afeto, ajudando a afastar o cansaço e o desânimo.

Gratidão a minha sobrinha, Yasmim Victória, pela companhia e ao meu filho, Heitor Gabriel, por conferir ternura e alegria aos meus dias.

## RESUMO

O presente estudo versa sobre as possibilidades didático-pedagógicas propiciadas pela literatura negro-brasileira à educação das relações étnico-raciais, considerando a instituição da lei federal nº 10.639/03, que determina o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira na educação básica. Passados vinte anos, ainda se percebe a necessidade do efetivo cumprimento da citada legislação, então frente a esse contexto, propõe-se realizar uma pesquisa, em uma instituição escolar de Juazeiro do Norte (CE), estudo de abordagem qualitativa, fazendo uso de literatura negra como artefato de mediação, objetivando contribuir para a afirmativa da identidade e cultura negras, bem como para diminuição de casos de racismo. Como principal *corpus* foi eleita a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, por acreditar que os textos nela presentes têm por preceito problematizar o lugar ocupado pelo/a negro/a na sociedade e seu percurso de resistência e luta. Para isto, parte-se dos seguintes questionamentos: *Como o uso da obra Olhos d'água, pelo/a professor/a pode ampliar as possibilidades de práticas de ensino que favorecem a educação para as relações étnico-raciais? Como os/as professores/professoras, negros/as e não negros/as, participam e interagem quando o assunto é o racismo e cultura negra?* Para tanto, foi realizada uma diagnose, por meio de questionários a fim de compreender seus pensamentos acerca do ser negro/a, do personagem e autor/a negros/as. Em seguida, foi proposta uma afrovivência, com participação de professores/as de Língua Portuguesa. Para realizar essa investigação, foram utilizadas como interlocuções teóricas privilegiadas a Pretagogia (SILVA, Geranilde, 2013), referencial teórico-metodológico de base africana e afro-brasileira, que permitirá o diálogo com a concepção de currículo como elemento não neutro (SACRISTÁN, José G., 2000), os estudos de Cuti (2010) sobre literatura negro-brasileira, os de Mirian C. dos Santos (2018) sobre intelectuais negras na prosa contemporânea brasileira e com o conceito de educação antirracista de Eliane Cavalleiro (2001). Como resultados, destacam-se os indícios de que ainda se mantém, em alguns casos, a ideia de democracia racial no Brasil e a memória do *ser negro* como uma figura inferiorizada, subalternizada, porém a literatura negro-brasileira se mostrou como artefato interventivo para releitura desses processos históricos. Nesse contexto, a obra *Olhos d'água* (2016), de Conceição Evaristo, constitui um repertório literário potente para a educação das relações étnico-raciais, conclusão ratificada tanto pelas educadoras que participaram dessa investigação como pelo produto educacional resultante deste trabalho: sequências didáticas. Ademais, certificou-se a relevância da inclusão da literatura negro-brasileira na formação inicial de docentes, como também na formação continuada, já que esse processo fortalece a efetivação da Lei nº. 10.639/2003 por meio do currículo.

**Palavras-chave:** Literatura negro-brasileira. Relações étnico-raciais. Pretagogia. Ensino. Racismo.

## ABSTRACT

This study deals with the didactic-pedagogical possibilities provided by black-Brazilian literature to the education of ethnic-racial relations, considering the establishment of federal law no. 10,639/03, which determines the teaching of African History and Culture, Afro-Brazilian in basic education. Twenty years later, we still realize the need for effective compliance with the aforementioned legislation, so in the face of this context, it is proposed to conduct a research, in a school institution of Juazeiro do Norte (CE), a qualitative approach, making use of black literature as a mediation artifact, aiming to contribute to the affirmation of black identity and culture, as well as to reduce cases of racism in the school context. As the main corpus was elected the work *Olhos d'água*, by Conceição Evaristo, because he believes that the texts present in it have the precept of problematizing the place occupied by the black in society and his path of resistance and struggle. For this, the following questions are based on: *How can the use of Olhos d'água by the teacher expand the possibilities of teaching practices that favor education for ethnic-racial relations? How do teachers, black and non-black, participate and interact when it comes to racism and black culture?* Therefore, a diagnosis was made, through questionnaires, with some open questions and other objective questions, sent via Whatsapp, to educators and students of the school research field, in order to understand their thoughts about the black being, the character and black author. Then, an afroliving was proposed, with the participation of Portuguese-speaking teachers, from which it was possible to interact with the educators, resulting in notes for an anti-racist teaching practice, through black-Brazilian literature. To carry out this investigation, Pretagogia (SILVA, Geranilde, 2013), a theoretical-methodological framework of African and Afro-Brazilian basis, were used as privileged theoretical dialogues, which will allow dialogue with the concept of curriculum as a non-neutral element (SACRISTÁN, José G., 2000), Cuti's studies (2010) on black-Brazilian literature, those of Mirian C. dos Santos (2018) on black intellectuals in contemporary Brazilian prose and with the concept of anti-racist education by Eliane Cavalleiro (2001). As results, we highlight the indications that, in some cases, the idea of racial democracy in Brazil and the memory of the black being are still maintained as an inferiorized, subalternized figure, but the Black-Brazilian literature has shown itself as an interventional artifact for rereading these historical processes. In this context, Conceição Evaristo's *Olhos d'água* (2016) constitutes a powerful literary repertoire for the education of ethnic-racial relations, a conclusion ratified both by the educators who participated in this investigation and by the educational product resulting from this work: didactic sequences. Moreover, it was made sure of the relevance of the inclusion of black-Brazilian literature in the initial formation of teachers, as well as in continuing education, this strengthens the implementation of Law No. 10.639/2003 through the curriculum.

**Keywords:** Black-Brazilian literature. Ethnic-racial relations. Pretagogia. Teaching. Racism.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Teses e dissertações sobre a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo

**Quadro 2** - Quadro comparativo de respostas

**Quadro 3** - Respostas evasivas

**Quadro 4** - Respostas que revelam contradições e superficialidade

**Quadro 5** - Estereotipação negativa dos personagens negros/as por docentes

**Quadro 6** - Resposta que condiz com a ideia de embranquecimento do/a negro/a

**Quadro 7** - Respostas que vão de encontro à estereotipação negativa do negro/a

**Quadro 8** - Pseudônimos, formação e atuação das participantes do Momento *Ubudehe*

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1-** Foto 1 da autora Conceição Evaristo

**Figura 2** - Foto 2 da autora Conceição Evaristo

**Figura 3** - Capa do livro *Olhos d'água* (2016)

**Figura 4** - Fachada da EEM Governador Aduino Bezerra

**Figura 5** - Cabeçalho do questionário para professores

**Figura 6** - Cabeçalho do questionário para professores

**Figura 7** - Conteúdos da etapa diagnóstica

**Figura 8** - Autodeclaração de raça/cor dos docentes partícipes da pesquisa

**Figura 9** - Autodeclaração de raça/cor dos discentes partícipes da pesquisa

**Figura 10** - Área de atuação dos respondentes docentes

**Figura 11** - Participação dos docentes em cursos de práticas pedagógicas antirracistas

**Figura 12** - Manifestações culturais assinaladas por docentes

**Figura 13** - Manifestações culturais assinaladas por discentes

**Figura 14** – Capoeira

**Figura 15** - Apresentação do reisado na Mostra SESC do Cariri (2015)

**Figura 16** - Autores assinalados pelos docentes

**Figura 17** - Autores/as assinalados/as por discentes

**Figura 18** - Imagem do convite enviado aos professores

**Figura 19** - Capa “Pequeno Manual Antirracista”

**Figura 20** - Capa “Olhos d’água”

**Figura 21** - Print do Padlet

**Figura 22** - Capa “Um Defeito de Cor”

**Figura 23** - Capa “Becos da Memória”

**Figura 24** - Capa “Baile de Assimetrias”

**Figura 25** - Modelo de estrutura de uma sequência didática

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CRAS - Centro de Referência em Assistência Social

DCR - Documento Curricular Referencial

EEMGAB - Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERER - Educação das Relações Étnico-raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SESC - Serviço Social do Comércio

SD - Sequência Didática

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA .....	19
2.1 Implicações da pesquisadora com a temática .....	19
2.1.1 Memórias da infância .....	19
2.1.2 Uma imagem impessoal que também não era suficiente .....	20
2.1.3 Percepções .....	21
3 DOS CAMINHOS - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	23
3.1 Como se fez o caminho .....	26
3.2 Que estrada escolhemos .....	29
3.2.1 Movimento de literatura negra no Brasil .....	30
3.3 A boniteza do percurso .....	33
3.4 Das etapas da fase de (con)vivências .....	39
4 DOS ACHADOS DA FASE DIAGNÓSTICA .....	39
4.1 Da escola campo de investigação .....	39
4.2 Da fase diagnóstica .....	40
4.2.1 Uma questão de identidade .....	43
4.2.2 Das experiências dos sujeitos da pesquisa .....	46
4.2.3 Sobre as manifestações artísticas da cultura afro-brasileira .....	50
4.2.4 Tessituras da memória: sobre personagens negros .....	53
4.2.5 Sobre autores/as negros/as .....	62

5 MOMENTO UBUDEHE .....	63
5.1 Instante de planejar .....	63
5.2 Momento de encontrar .....	65
5.3Primeiro encontro .....	66
5.4 Segundo encontro .....	72
6 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	76
6.1 Sequência didática 1 .....	77
6.2 Sequência didática 2 .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
REFERÊNCIAS .....	102
APÊNDICES .....	106

## 1 INTRODUÇÃO

É evidente que, no Brasil, um dos principais marcos dos anos 2000 para inserção da literatura afro-brasileira, na educação básica e no ensino superior, foi a promulgação da lei nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e incluiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas (públicas e particulares) de educação básica. Assim, estariam abertas as oportunidades para buscar produções literárias que questionam a concepção de hierarquia das raças, problematizam os processos histórico-culturais que definem os contextos de marginalização e subalternização em que está inserida a população negra e que contribuam para afirmativa da identidade<sup>1</sup> e da cultura negra, assim como, para o combate ao racismo.

Essa Lei foi ampliada pela lei nº 11.645/2008, que inclui também o Ensino da História e da cultura dos povos indígenas brasileiros, todavia, neste trabalho, optei por mencionar a primeira por considerá-la a principal referência no que diz respeito às políticas públicas de valorização da história e cultura negra.

Contudo, passados 20 anos da implementação da lei nº 10.639/2003, é possível afirmar que essa prerrogativa não é aplicada como prevista, sendo necessário asseverar que muito ainda há por ser feito, pois:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, MEC, DCN LEI N. 10.639/03, 2004, p.13)

Nessa perspectiva, o trabalho com práticas de literatura pode ser importante contributo para esse fim, no entanto, é preciso observar que, durante muitos séculos, a literatura brasileira foi produzida sob a égide dos modelos europeus. De tal maneira, os/as negros/as quando não foram apagados das narrativas, foram representados pelo viés da comiseração e/ou da submissão. Fato este, que contribuiu, de forma determinante, para atualização constante das categorias de supremacia branca (ideal racista que acredita na superioridade do homem branco), preconceito (qualquer opinião ou sentimento concebido sem exame crítico), discriminação

---

<sup>1</sup> Genival Veloso de França (1995) define identidade como sendo o “conjunto de caracteres que individualiza uma pessoa ou uma coisa, fazendo-a distinta das demais”.

(ação ou omissão que dispense um tratamento inferiorizado a uma pessoa ou a um grupo de pessoas) e racismo (crença na distinção de raças como inferiores ou superiores umas às outras), considerando aqui a literatura como um produto da cultura humana, atravessada pelos sujeitos que a produzem e pelos lugares socioideológicos em que é materializada. (CUTI, 2010).

Além disso, quando se investiga a prática pedagógica, nas diferentes áreas do saber, nota-se a pouca ou nenhuma inserção da cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar. Em geral, as ações sobre essas temáticas ficam restritas ao dia 20 de novembro, considerado, no Brasil, o Dia da Consciência Negra. Junto a isso, percebe-se a carência de formações sistematizadas para educadores/as, uma vez que esses/essas relatam dificuldades quando o assunto é educação antirracista<sup>2</sup>.

Considerando essa problemática e o crescente e irreversível movimento nacional de reconhecimento da literatura negro-brasileira - caracterizado pela enunciação de autores/as negros/as, denúncia da condição marginalizada e subalternizada do negro/a na sociedade brasileira e *locus* de luta e resistência - essa temática se faz pertinente e instiga a *curiosidade epistemológica*<sup>3</sup> em relação à presença dessas produções nas práticas de sala de aula. De tal modo, cabe explicar o que estou chamando de literatura negro-brasileira, assim, adoto esse termo que é sugerido por Cuti (2010) quando aponta que:

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afro-descendente” são expressões que induzem a um discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores negros coubesse compor a literatura do Brasil. (CUTI, 2010, p. 35-36)

Ou seja, ao denominar essa literatura como negro-brasileira, ratifica-se o compromisso dessas produções com a realidade brasileira, visando transformar as assimetrias sociais e culturais das relações étnico-raciais brasileiras. Além disso, reforça-se a pertinência dessas obras à literatura brasileira, deixando de ceder espaço ao processo obliterante histórico a que

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, trato como educação antirracista aquela que promove práticas capazes de fomentar reflexões e ações contra o racismo.

<sup>3</sup> Segundo Paulo Freire (1996, p. 85), a curiosidade epistemológica é aquela baseada na vontade de aprender, de buscar o conhecimento.

elas têm sido submetidas e caracterizando-as como produções literárias de protesto, denúncia, resistência e luta.

A pandemia de COVID-19<sup>4</sup> (iniciada em 2020 e controlada em 2022, graças a vacinas) também reforça a relevância deste estudo, visto que, visivelmente, aprofundaram-se as desigualdades sociais e foi possível perceber o quanto negros/as sofreram pela fome, pelo desemprego, pela ausência de condições/possibilidades de isolamento social, pela dificuldade de manter as medidas de sanitização tão importantes nesse período, estudos como os de Santos et al (2020) demonstram o quanto a população negra brasileira está em condição de vulnerabilidade. De maneira análoga, nas escolas, essa situação é reproduzida, quando estudantes negros/as têm sua vida escolar afetada por condições econômico-sociais e, ao mesmo passo, são as vítimas mais frequente do preconceito, discriminação e racismo.

Portanto, proponho um estudo mediado pelos contos do livro *Olhos d'água* (2016), publicado pela Editora Pallas. Essa obra tem como autora Conceição Evaristo, distinta intelectual negra brasileira, que constitui uma das vozes mais potentes quando se trata de literatura negro-brasileira. Entendo que os textos dessa obra descortinam histórias não contadas, relegadas ao silêncio e que agora são levadas, por nossos olhos, à nossa mente, fazendo-nos refletir sobre suas origens e manutenções. Ademais, o protagonismo de autores/as negras vão de encontro ao *epistemicídio negro*, termo cunhado por Boaventura (1999) que diz respeito ao apagamento do negro/a como intelectual. De tal maneira, acredito que tal artefato de mediação contribui para sairmos da perspectiva de história única<sup>5</sup>.

**Figura 1** - Foto de Conceição Evaristo, autora da obra *Olhos d'água*



<sup>4</sup> Doença transmitida por meio do Coronavírus, que, até dezembro de 2022, causou o falecimento de, aproximadamente, sete milhões de pessoas no mundo. No Brasil, essa doença matou, aproximadamente, setecentas mil pessoas, até dezembro de 2022 (Dados de: CDC, OMS, ECDC, Wikipédia, The New York Times).

<sup>5</sup> Nesta ocorrência, o termo “história única” (da obra “O perigo de uma história única” (2019), de Chimamanda N. Adichie) diz respeito àquela que deriva das relações de poder e se torna preponderante em relação às demais.

Fonte: [www.oproseador.com.br](http://www.oproseador.com.br)

Meu encontro com essa obra e sua autora se deu pela descoberta da vertente nacional de literatura de resistência, já que, desde os idos de 2009, tenho profundo interesse pela poesia africana de Língua Portuguesa, tendo, inclusive, produzido um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em nível de especialização sobre essa temática. Anos mais tarde, descobri que a força, a Negritude<sup>6</sup>, as lutas retratadas naqueles poemas, também estão presentes em produções de literatura negro-brasileira. Esses estudos e leituras contribuíram sobremaneira para a (re)significação da minha realidade, (re)construção da minha identidade, conexão com minha ancestralidade e inserção na luta (também literária) contra o racismo, pois como afirma Evaristo [s.d.] “a nossa *Escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

Frente às questões acima expostas esta pesquisa é pautada nos seguintes questionamentos: *Como o uso da obra “Olhos d’água”, pelo/a professor/a, pode ampliar as possibilidades de práticas de ensino que favorecem a educação para as relações étnico-raciais? Como os/as professores/professoras, negros/as e não negros/as, participam e interagem quando o assunto é o racismo e cultura negra?*

Dessa forma, este estudo pretende como objetivo geral: Analisar a literatura negro-brasileira, em destaque na obra *Olhos d’água*, como artefato de mediação para a educação antirracista; e como objetivos específicos: 1) Refletir sobre a construção da afirmativa de identidade e cultura negra, por intermédio de contos da obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo; 2) Analisar as narrativas sobre personagens negros/as que reverberam nos discursos de docentes e discentes; 3) Promover discussões crítico-reflexivas, com docentes negros/ não negros, sobre literatura e relações étnico-raciais; 4) Produzir sequências didáticas, mediadas pela literatura negro-brasileira, favoráveis à educação antirracista.

Este trabalho é fundamentado na Pretagogia (2013), referencial teórico-metodológico de base africana, construído pelas professoras Geranilde C. e Silva<sup>7</sup>, Rebeca Meijer e Sandra H. Petit, que possibilitaram a construção de uma epistemologia negra, voltada para o processo de ensino-aprendizagem, tendo por referências a lei nº 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais, pois está assentada nos valores da cosmovisão africana. Ademais, utilizei como interlocuções teóricas privilegiadas o conceito de Currículo não neutro de Sacristán (2000), que

---

<sup>6</sup> Segundo Munanga (1990), Negritude é a retomada e a afirmação da civilização do mundo negro.

<sup>7</sup> Fonte: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>

aponta para o caráter regulador desse instrumento, mas sobre o qual “se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2000, p.23). Nesse viés, incluo a concepção de literatura negro-brasileira, de Cuti (2010), pseudônimo de Luiz Silva, que assevera a relevância da produção escrita por autores/as negros/as brasileiros/as sobre sua coletividade.

Além disso, pauto a investigação nos estudos de Mirian Cristina dos Santos (2018), a qual trata da importância das intelectuais negras da prosa negro-brasileira contemporânea, enfatizando obras de Mirian Alves, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral, que, em suas narrativas, tratam peculiaridades da população negra brasileira e apontam para a denúncia, resistência e luta. Assim, também adiciono as relevantes contribuições de Eliane Cavalleiro (2001) a respeito da educação antirracista, como também recorro a documentos oficiais como a Lei nº. 10.639/2003, Parâmetros Curriculares Nacionais Mais - PCNs + (2002), Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará - DCRC (2019) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006).

Feito o levantamento dos aportes teórico-metodológicos, foi realizada a fase de (con) vivências, dividida em: etapa diagnóstica e Momento *Ubudehe*<sup>8</sup>. Na etapa diagnóstica, professores/as e alunos/as da escola campo de investigação receberam um questionário, com perguntas objetivas e discursivas, por meio eletrônico de transmissão, a fim de revelarem suas percepções e vivências sobre cultura e identidade africana e afro-brasileira, relações étnico-raciais na escola, racismo, personagens negros/as em textos literários e escritores/as negros/as. No segundo momento, denominado Momento *Ubudehe*, foram desenvolvidos encontros, com professores/as de Língua Portuguesa, a fim de compreender suas relações com a literatura negro-brasileira e em que medida isso interfere no trabalho pedagógico no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais (ERER), com ênfase na população negra.

A partir desses momentos e da análise dos dados produzidos, foram elaboradas sequências didáticas que têm como artefato de mediação contos da obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo e buscam proporcionar atividades que implementem o trabalho da educação das relações étnico-raciais (ERER), por intermédio da literatura negro-brasileira.

---

<sup>8</sup> *Ubudehe* é uma palavra de origem africana que significa “preparar o terreno”. Em Ruanda, país do continente africano, essa também designa práticas coletivas, em que a comunidade se reúne com o objetivo de resolver problemáticas comuns a todos.

De tal modo, este trabalho está dividido em 06 (seis) partes: na primeira, apresento minhas implicações com a temática recorrendo às memórias da infância e adolescência, leituras e experiências profissionais; na segunda, discorro sobre o referencial teórico-metodológico, apresentando os principais aportes teóricos e os caminhos metodológicos percorridos; na terceira, exponho os achados da etapa diagnóstica; na quarta, relato a experiência do Momento *Ubudehe*; e, na quinta parte, há breves considerações sobre sequências didáticas e aquelas desenvolvidas por meio desta investigação.

Assim, ao considerar que as pesquisas podem subsidiar a elaboração de políticas públicas que atuem como intervenção ao problema, almejo refletir sobre a construção afirmativa da identidade e cultura negras, contribuir para diminuição de casos de racismo e sugerir intervenções didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de práticas antirracistas, por intermédio de textos de literatura negro-brasileira.

## **2 APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA**

### **2.1 Implicações da pesquisadora com a temática**

Quanto tempo levamos para nos conhecer? Qual a parcela de nós que desconhecemos? Quanto da ideia que fazemos de nós mesmos é discurso do outro? Boa parte das pessoas demora bastante para fazer esses questionamentos ou talvez nem faça. A minha oportunidade de fazê-lo veio pelo contato com a Literatura Africana de Língua Portuguesa.

#### *2.1.1 Memórias da infância*

Quando nasci, adentrei a família paterna - que nem é branca - pela via da diferença. Lembro-me de ouvir que, por ser filha de uma mulher negra e trazer comigo as características dela, “eu era muito diferente”, o tom das palavras era sempre pejorativo, e, embora não entendesse muito bem o que ocorria meu sentimento era o de raiva, por um lado, e o de tristeza-apequenamento por outro. Isso corrobora a fala de Santos (2018, p. 21) quando afirma que acredita que

dentro de seus lares, em meio a suas comunidades, no espaço privado, nas relações interpessoais e familiares, mulheres negras sofrem uma opressão de gênero e de raça constante, intensa e insidiosa, o que interferiria sobremaneira nas suas formas de atuação e busca de transformação do espaço público e da sociedade brasileira (SANTOS, 2018, p. 21).

Depois, a discriminação, que me foi apresentada, inicialmente em casa, logo passaria a ser percebida em outros ambientes, especialmente pelo aspecto crespo dos cabelos. Assim, ouvia piadas, risos na escola, na pracinha, no clube... Eu era apontada pelos/as colegas como a personificação do que é feio. Acredito que, por esse contexto, foi desenvolvida uma necessidade de agradar ao outro e de destacar-me intelectualmente, visto que, fisicamente as vozes me diziam que eu estava em desvantagem.

Ademais, pelos esforços de minha mãe, meu irmão e eu estudávamos na melhor escola privada da cidade, então também éramos diferentes financeiramente, fator que reforçava o abismo que existia entre nós e a maioria dos que ali estudavam. Recordo-me também de uma colega de aspecto físico de negra, como eu, mas que quando tinha oportunidade, juntava-se aos/às outros/as para intensificar o coro de ofensas a mim dirigidas. Assim, cresci numa pequena cidade do Piauí.

É importante pontuar que não havia percepção de racismo na minha mente infantil, pouco se falava ou lia sobre isso, como aponta Piva (2020) ao citar estudos, apresentados por Heilbom; Araújo e Barreto (Orgs.) (2011), afirmando que “as discussões sobre as questões raciais chegaram atrasadas ao Brasil, pois a noção de raça vinha sendo discutida na Europa desde o início do século XIX e dividia teóricos por diferentes ideias”. Nem uma das histórias que li, fizeram-me questionar esse lugar de inferioridade em que fui colocada, acredito que “O Patinho Feio” e “Menina Bonita do Laço de Fita” serviram-me para perceber-me diferente... um diferente-inferior que deveria ser aceito/respeitado, porém não abriram espaço para o questionamento dos padrões estabelecidos socialmente, que separaram o feio do bonito, o superior do inferior, o bom do ruim.

### *2.1.2 Uma imagem impessoal que também não era suficiente*

Aos dez anos de idade, minha família e eu migramos para uma cidade de Pernambuco. Nesse ponto, há o encontro com os deslocamentos de muitas personagens das narrativas de Conceição Evaristo. A mudança como via de esperança para uma vida melhor... Lembro-me de que era tudo novo e, ao passo que a saudade dos amigos e do cotidiano de cidadezinha pequena se agigantavam no meu coração, as novidades faziam brilhar meus olhos.

Nesse momento, tive minha primeira experiência como aluna de escola pública: aqui encontrei mais iguais a mim, mas que, mesmo sendo maioria, não deixavam de ser

inferiorizados. Já que o conceito de raça, que classifica algumas como superiores e outras como inferiores, utilizado pela ciência no século XIX, determinou as relações sociais brasileiras em relação a aspectos físicos (PIVA, 2020). Dessa maneira, me sentia parte do grupo daqueles que traziam características indesejáveis e que deviam buscar modificações rumo àquilo que era considerado bem visto, bom.

Assim iniciei uma trajetória rumo a uma imagem que se aproximasse daquilo que era tido como padrão de beleza, então alisei os cabelos, evitava ficar por muito tempo exposta ao sol a fim de manter a pele mais clara, fazia exercícios para afinar o nariz, usava o batom dentro do perímetro dos lábios para que eles parecessem menos avantajados. Isso me garantiu, por algum tempo, um certo conforto, pois eu investi no apagamento de características que, ao longo da vida, foram motivo de desprezo, humilhação pela voz e atitude dos/as outros/as. No entanto, embora ouvisse elogios pela nova aparência, sempre ficava implícito que todas as modificações físicas não eram suficientes para alcançar a aceitação, pois estava me afastando das características negras, mas não chegava a atingir a perfeição do ser branco/a.

### *2.1.3 Percepções...*

Dessa feita, a conexão com as relações étnico-raciais está na minha história, contudo só foi percebida quando a poesia africana de Língua Portuguesa entrou na minha vida: eu era professora de Literatura numa escola de ensino médio, na rede privada, e, ao folhear o livro didático percebi que um capítulo (final) não havia sido colocado no plano de curso. Lendo a referida parte do livro, fiquei encantada pelos poemas africanos de Língua Portuguesa, pois expressavam tanta força, resistência, luta, beleza... e acreditei ser importante tais produções serem compartilhadas com os/as estudantes, corroborando o destaque de Matos (2021, p. 66) quando afirma que “o texto literário traz, por meio da expressividade linguística, experiências socioemocionais vivenciadas nos contextos sociais de produção, revelando o modo de pensar do ser humano e de se relacionar com seus semelhantes”. De tal modo, incluí-os nas aulas.

Meses mais tarde, quando escolhia minicursos dos quais eu participaria, encontrei justamente um sobre a poesia africana de Língua Portuguesa e não hesitei, fiz a inscrição. Ao participar do momento formativo, fiquei ainda mais encantada, tanto que resolvi escrever meu trabalho final de Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira, no ano de 2010, sobre o tema “A negritude na poesia africana de Língua Portuguesa”, assim tive mais uma oportunidade de ler, conhecer e aprofundar-me nesse assunto vertente.

Sentia que os poemas dialogavam com o meu íntimo, corroborando com o que prevê Zinani (2012, p. 111) ao afirmar que “pode-se atribuir à literatura algumas funções, entre elas, o conhecimento de mundo e o conhecimento de si próprio”.

A partir desse momento, minha curiosidade e paixão só aumentaram, entretanto, só em 2020, com o advento da pandemia de Coronavírus (COVID 19), conheci obras de literatura negro-brasileira, inicialmente, por comentários de colegas de trabalho e, depois, por meio de *lives*<sup>9</sup>. Assim, percebi que muito do que tinha despertado meu interesse na poesia africana de Língua Portuguesa estava também presente naquelas produções brasileiras e, ainda melhor, contextualizadas com a realidade do país, o que poderia possibilitar um trabalho de acordo com o que sugere Matos (2021, p. 65) quando assevera que “o aluno deve se sentir desafiado e sensibilizado a refletir sobre aspectos em comum encontrados entre o conteúdo a ser estudado e a realidade vivenciada diariamente em seu contexto”.

Atribuo a essas *lives* e posteriores leituras, duas compreensões importantes na minha vida: a de que sou negra e a de que também fui vítima e praticante do racismo. Pode parecer estranho um sujeito se descobrir negro(a), porém comigo foi o que aconteceu. Mais que isso, eu percebi que muito do tratamento de discriminação a mim destinado, em especial na infância, foi por esse motivo, no entanto, agora, meu sentimento não foi de inferioridade... foi um movimento de (re)conhecimento, questionamento, estudo e (re)criação de novas concepções, uma jornada que não se caracteriza apenas por instantes positivos, felizes, é também um percurso de dor, mas, acima de tudo, de resistência.

Ao mesmo passo que as descobertas caminhavam em direção ao meu interior também fazia links com o outro(a), então percebi que estava diante de uma forte e potente tendência de (re)contar a história, de dar voz àqueles que foram silenciados por muito tempo, de gritar aquilo que outrora era apenas sussurrado. De tal modo, quando iniciei a elaboração do meu projeto de pesquisa para seleção de mestrado, a ideia que me ocorreu foi sempre a de investigar a literatura negro-brasileira como possibilidade de construção de novas narrativas, de enfrentamento aos problemas sociais, de reconhecimento de si e do outros, de possibilidade de emancipação e humanização.

---

<sup>9</sup> Eventos que, gravados ou ao vivo, são transmitidos remotamente, de maneira virtual. (<https://www.dicio.com.br/live>)

Apesar disso, via a minha falta de conhecimento sobre a cultura e história africana e afro-brasileira como uma limitação para realização deste trabalho, no entanto, resolvi considerar que seria também uma experiência de autoformação. Além disso, acredito que a pesquisa está a favor do conhecimento, então pesquisa-se sobre algo que se quer conhecer. Assim, considero essa investigação uma oportunidade de “contagiar outras bocas de esperança”, como sugere Evaristo (2016, p.109).

### **3 DOS CAMINHOS - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Sem dúvida, os caminhos que escolhemos percorrer influenciam os resultados alcançados, então cada escolha produz vivências e consequências. No caso do trabalho científico, optar por um ou outro percurso também determina as experiências e seus achados. De tal maneira, este estudo foi desenvolvido numa escola de ensino médio, na região do Cariri cearense, e visa investigar a literatura negro-brasileira como artefato de mediação para educação das relações étnico-raciais, em especial, no tocante às condições da população negra brasileira.

Nesse viés, é importante enfatizar a concepção de Eliane Cavalleiro (2001) sobre educação antirracista:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Vale ressaltar, que a concepção de educação antirracista é bastante ampla e que, neste trabalho, sempre que essa expressão for mencionada é no sentido de prática, fazer pedagógico intencional, visto que, quando se trata de um ambiente como o da escola, costuma-se creditar a ele uma caracterização sacralizada, como se esse estivesse deslocado das práticas sociais que não condizem com o que se considera ético, bom, digno. No entanto, as instituições escolares são microespaços de reprodução das práticas dos sujeitos, que vivem em sociedade. De tal maneira, nas escolas também ocorrem preconceito, discriminação e racismo nas mais diversas situações, de forma velada ou não, intencionalmente ou não.

A esse respeito Silvio Almeida (2019) assevera que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais” (ALMEIDA, 2019, p.32).

Desse modo, tendo como referência a necessidade de criar espaços e mecanismos de combate ao racismo nas escolas, propus uma pesquisa, de natureza qualitativa, que percorreu metodologicamente, além do estudo bibliográfico, uma etapa diagnóstica, na qual fiz uso de questionários eletrônicos, com perguntas objetivas e discursivas, para alunos/as e professores/as da escola campo de investigação. Num segundo momento, foram realizados encontros, denominados Momento *Ubudehe*, com professores/as de Língua Portuguesa e, em seguida, foram elaboradas sequências didáticas, as quais resultaram em atividades embasadas em contos da obra “*Olhos d’água*” (2016), de Conceição Evaristo, direcionadas a possibilitar o desenvolvimento de reflexões e práticas que conduzam à educação das relações étnico-raciais (ERER), com ênfase na população negra.

Como sugerem Lima *et al* (2015):

A pesquisa científica não se constrói no vazio epistemológico, político e teórico. Pelo contrário, se vincula necessariamente a concepções que dizem respeito ao modo como o conhecimento se constrói, de como a visão de mundo do pesquisador interfere na compreensão da realidade e de quais as construções teóricas já existentes na área de estudos (LIMA *et al*, 2015, p.21).

De tal modo, escolhi a Pretagogia (SILVA, 2013), referencial teórico-metodológico de base africana e afro-brasileira, desenvolvido pelas professoras doutoras Geranilde Costa e Silva, Sandra Haydée Petit e Rebeca de A. e S. Meijer. Esse “*corpus* conceitual de ensino e pesquisa” (Idem, 2013) foi um projeto piloto para viabilizar a aplicação da lei n°. 10.639/2003, com o objetivo de “desenvolver a formação continuada e produzir material didático para as comunidades remanescentes de quilombos” (Idem, 2013). É resultante do I Curso de Especialização Pós-graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, realizado nos Quilombos Minador e Bom Sucesso, localizados em Novo Oriente-CE.

A Pretagogia apresenta, dentre os seus fundamentos:

- reconhecer o lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro - dar-se conta de que o racismo é algo estrutural em nossa sociedade, dessa forma, determina o lugar social, econômico e psicológico de negros/as e brancos/as;
- compreender-se como negro e/ou como partícipe de uma história e cultura brasileira marcada pelas africanidades, que se reportam ao “*corpus*” de signos e significados oriundos dos saberes e sabores de África;

- desconstrução da falácia da democracia racial que supõe uma igualdade racial em que negros(as) e brancos(as) têm direitos e oportunidades equivalentes, ideia que é refutada pelo Munanga (2017) (SILVA, Geranilde, 2013, p. 93).

Notadamente, esses fundamentos são imprescindíveis para a educação das relações étnico-raciais, visto que refutam o discurso e a imagem estereotipada do negro como um ser humano inferior, subalternizado; reconhece a contribuição dos negros/as para a formação da história e cultura brasileira; e questiona a falácia da democracia racial, ponto fundamental para compreensão do racismo na sociedade brasileira.

Para mais, esse referencial teórico-metodológico ainda se apoia nos seguintes princípios de base africana e afro-brasileira:

- a ancestralidade - os valores de ancestralidade são aqueles portados pelos(as) velhos(as), que já viveram muito e que se tornaram sábios a ponto de contribuir de forma positiva para a vida em coletividade e/ou em comunidade.
- o conceito de território - para Sodré (1988, p. 22): “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios”. Lugares de saberes que dão espaço para a vida e seus significados à história de um grupo, que permitem que um coletivo se diferencie dos demais.
- a tradição oral - reconhecendo e valorizando o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, que se dá por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), pelos instrumentos musicais ou não, que contam e recontam os cortejam de vida e morte de cada povo. - o corpo que é fonte espiritual e racional de saberes, pois: “Ela é manifestamente pedagógica ou “filosófica”, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis às gerações presentes e futuras”. (Sodré, 1988, p. 124).
- a religiosidade, pois ela é fonte de sabedoria que nos permite entender que todos os seres (vivos e não vivos) têm a marca da sacralidade, pois permite com que aconteça (os ventos, as águas, as estrelas, etc.). Por meio da religiosidade, compreende-se o valor e o significado de cada elemento e de cada ser presente na Terra. (Idem., 2013, p. 96-97-98)

Entendo, então, que a Pretagogia indica um caminho a ser seguido ao apresentar esses fundamentos e princípios, que *suleiam*<sup>10</sup> as análises e práticas desta pesquisa. Além disso, adotei as importantes contribuições de Sacristán (2000) sobre Currículo, quando faz considerações sobre seu potencial regulador e seu caráter não neutro. Essa visão de currículo adere à Pretagogia, como referencial teórico-metodológico, visto que conduzir essa investigação a partir de um marcador metodológico preto, desvincula-nos do paradigma ocidental de operar pela centralidade epistemológica da branquitude. A esse respeito, Idem (2000, p. 22) afirma que “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem mudados os

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, o verbo “sulear” será usado para indicar que o Sul também direciona; como forma de subverter o uso, predominante, do verbo “nortear”, já que o termo *sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (ADAMS T., 2018).

mecanismos que produzem a intermediação didática”, ou seja, a transformação da maneira de pensar e existir só acontecerá se for mediada por mecanismos que a favoreçam.

Também são empregados os estudos em literatura negro-brasileira na perspectiva de Cuti (2010), considerando que as produções literárias brasileiras estiveram (ou ainda estão) sob égide do pensamento eurocentrado, impossibilitando a veiculação e valorização da cultura e história negra, como contribuindo para a propagação da identidade negra de forma deturpada e para o apagamento de autores/as negros/as. Além disso, conto com o amparo legal da Lei n°. 10.639/2003 e do Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará - DCR, de 2019, voltado ao Tema Integrador - Abordagem Transversal, com destaque, para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse contexto, Evaristo (s/d, em Cruz, 2017) sugere que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”, utilizo o conceito de *Escrevivência*, desta autora, para trabalhar com o movimento subjetividade-coletividade tão imprescindível para o reconhecimento de si, para a relação com o outro, para o marcar posição, para a construção de novos discursos, para a edificação de relações não racistas. Para isso, foram selecionados contos da obra *Olhos d'água* (2016) que funcionaram como instrumentos de mediação para elaboração das sequências didáticas. Somado a isso, também sulearam esta pesquisa os estudos de Mirian Cristina Santos (2018) sobre a intelectualidade feminina negra e para elaboração das sequências didáticas utilizei os contributos de Dolz et al (2004).

### 3.1 Como se fez o caminho

*Há muitas coisas que se choram muito anteriormente. Sabe-se então que a história vai mudar. (Ruy Duarte de Carvalho)*

A escola como espaço privilegiado para construção do processo de ensino-aprendizagem, (des)acolhedor da diversidade humana e mediador de relações intra/interpessoais, constitui-se também como *lócus* em que são reproduzidas as condições de contextos histórico-sociais e de ideologias humanas. Assim, quando se toma como recorte o ensino de literatura, em especial no ensino médio - etapa em que esse componente passa figurar como disciplina no currículo - observa-se o quanto esse tema tem sido pauta de acaloradas discussões.

Isso porque pesquisas e orientações teórico-metodológicas (PCNs, OCNEM) apontam para o afastamento da memorização mecânica de informações e para a aproximação de uma prática discursiva e humanizadora e, nas salas de aula, há diversidade de práticas: umas mais próximas do uso do texto literário como meio para memorização de características dos estilos literários, outras mais guiadas por uma postura dialógica em que texto e contexto corroboram o objetivo de tornar os sujeitos autores de novos discursos-ações que, por fim, podem estar a favor do fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tomando como referencial o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais - PCN+ (2002, p. 55), entende-se que o ensino de literatura não deve ser “um mero exercício de erudição e estilo, mas um caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas”. Assim também defende Rojo (2001), quando afirma que:

O ensino centrado unicamente na estrutura gramatical da língua, com fim em si mesmo, se apresenta muito limitador e insatisfatório, uma vez que a escola visa à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso em variadas situações comunicativas (ROJO, 2001, p.64).

Dessa maneira, infere-se o papel central do/a professor/a que vai determinar a proposta didática e interferir na construção do currículo, considerando o que dispõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006) quando afirmam que “o estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária”. Conseqüentemente, é dessa ação que vão derivar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, quando é abordada a literatura negro-brasileira e considerando a aplicabilidade da lei nº. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na educação básica, constatamos que esses dois temas estão no rol das problemáticas educacionais: a primeira por estar sob (des)qualificação dos/das dominadores/as<sup>11</sup> e a segunda por ainda não encontrar efetividade nas práticas escolares. Portanto, são necessários estudos que possam delinear essa realidade e que apontem para possíveis intervenções, visto que só podemos mudar aquilo que conhecemos.

---

<sup>11</sup> Essa expressão se refere àqueles que, nas relações de poder, entendem-se como superiores e oprimem outros.

Quando se aborda a diversidade étnico-racial, percebe-se o quando as relações de dominação<sup>12</sup> presentes na sociedade ecoam na produção e recepção do texto literário, assim como no ensino de literatura. A esse respeito, Cuti (2010) defende que:

[...] A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. [...] O silêncio em face da supremacia branca e suas práticas sutis e violentas de rejeição social antinegra vai, aos poucos, sedimentando na cultura o viés comportamental do brasileiro não negro ou daquele que se julga como tal, e, inclusive, dos próprios negros. (CUTI, 2010, p. 16-17)

Assim, a condição do personagem e do/a autor/a negro/a foi determinada, por um longo período, pelas leis tácitas que regem a sociedade brasileira, no tocante ao racismo estrutural. Sobre esse fenômeno Silvio Almeida (2019) destaca que:

Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”<sup>13</sup>. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 33).

De tal modo, podemos afirmar que investigar o ensino de literatura como mediador de relações étnico-raciais é um recorte temático para melhor apreensão do fenômeno, mas que esse objeto de investigação faz parte de uma problemática mais abrangente: o racismo estrutural. Logo, o trabalho mediado pelo texto de literatura negro-brasileira promove práticas de reorientação do currículo de cunho humanitário e emancipatório, nas palavras de Saul (2015):

Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade (SAUL, 2015, p. 08).

Nessa perspectiva, o/a educador/a e o/a educando/a precisam construir uma consciência de que a transformação social se constitui, principalmente, de práticas sociais discursivas e que a formação competente do sujeito para essas, à medida que o/a emancipa como cidadão/ã atuante, também desenvolve positivamente a sociedade. Assim, é importante desmistificar “práticas já naturalizadas, que tratam os/as alunos/as de forma homogênea, ou seja, sem

<sup>12</sup> Neste trabalho, a expressão “relações de dominação” representa aquelas em que uma das partes exerce o poder em detrimento das demais.

<sup>13</sup> Paráfrase de trecho da obra *O Capital*: crítica da economia política (Karl Marx).

pertencimento étnico” e criar “mecanismos e/ou estratégias para valorizar as diversidades ali presentes, sejam elas de ordem étnica, cultural, religiosa e/ou sexual” (SILVA, Geranilde, 2009, p. 21).

A literatura negro-brasileira, de tal maneira, é investigada, neste trabalho, como contributo para descortinar outras faces da história, para fazer imergir os não-ditos, para promover a reflexão e a discussão, essas que são fases importantes para implementação de uma transformação no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

### 3.2 Que estrada foi escolhida

*“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. [...] Contra o racismo, a intolerância, as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala. [...] Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.” (Sergio Vaz Cooperifa)*

Ainda tratando a produção literária como um fator que pode contribuir para “[...] um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes”, Cuti (2010) afirma que “[...] as rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil” (CUTI, 2010, p. 25). De tal modo, compreende-se a relevância da literatura negro-brasileira e dos estudos que se proponham a investigá-la.

Notadamente, surgem questões bastante pertinentes a minha investigação, entre as quais posso citar a problematização construída por Geranilde C. e Silva (2009, p.22-28) sobre o lugar do negro/a na Literatura: “*do ser falado ao ser que fala*”. Nesse tópico, a pesquisadora faz um levantamento sobre o discurso construído sobre a África, desde a Antiguidade clássica, quando era denominada “terra do pecado”, relatando a trajetória de exploração dessa terra e de seus povos. Além disso, tece considerações sobre a representação do personagem negro/a na literatura brasileira e sobre o histórico de escritores/as negros/as que falaram sobre si e sua coletividade.

Por intermédio desse levantamento, infere-se o apagamento do/a autor/a negro/a durante séculos, além da representação da personagem negra por olhares que conduzem à subalternização e/ou, no máximo, à comiseração. Assim sendo, são muitos os entraves

histórico-sociais para o desenvolvimento da escrita literária (não apenas, mas enfatizo essa) por negros/as, sobre isso Cuti (2010) destaca que:

Considerando que a formação de um escritor é muito cara, pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo, etc), vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social (CUTI, 2010, p. 29).

Além disso, a pouca (ou nenhuma) receptividade, pela crítica e pelo público, de uma literatura “fora do centro” também constituiu uma problemática para o fluir da nossa literatura “da margem”. Como afirma, o mesmo autor (2010):

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade (no Brasil, a ideia de que há discriminação racial, ou quando muito apenas um “racismo cordial”), procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho (CUTI, 2010, p. 28).

Disto isto, constata-se o quanto as condições materiais, sociais e ideológicas implicam para as possibilidades e resultados desse processo, como também para que esse modelo literário possa adentrar as escolas fazendo parte da práxis de professores/as e do imaginário, repertório e produções de alunos/as. Nesse ponto, questiono-me quantos/as estão a se descobrir como escritores/as, como vozes de um novo espaço-tempo e o quanto a aproximação com obras de literatura negro-brasileira pode proporcionar esse descobrir-se.

### **3.2.1 Movimento de literatura negra no Brasil**

Cuti (2010) destaca que Luiz Gama<sup>14</sup>, Cruz e Sousa<sup>15</sup> e Lima Barreto<sup>16</sup> podem ser considerados precursores no que diz respeito à literatura negra no Brasil. Isso porque, “nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, já exprimiam em seus textos o desconforto em face do preconceito racial” (Idem, 2010, p. 63). Esse autor afirma, porém, que eles o fizeram de forma solitária, sem aproximação grupos que escrevessem no mesmo sentido.

Entre as mulheres destacam-se Maria Firmina dos Reis (1822-1917), maranhense, “[...] bastarda, professora de primeiras letras, poetisa colaboradora de jornais literários e fundadora de uma escola gratuita para meninos e meninas, o que causou escândalo no povoado de

---

<sup>14</sup> Luiz Gama (1830-1882) advogado, abolicionista, jornalista, escritor brasileiro, responsável pela alforria de centenas de escravizados.

<sup>15</sup> Cruz e Sousa (1861-1898) poeta brasileiro que tratou, em algumas de suas obras, sobre racismo e discriminação.

<sup>16</sup> Lima Barreto (1881-1922) jornalista, escritor brasileiro, que abordou, em suas obras, as desigualdades sociais e o racismo.

Maçarico e levou esta a ser fechada em 1880” (SILVA, 2009, p. 26). Ela é considerada uma das primeiras escritoras brasileiras e autora do primeiro romance abolicionista brasileiro, *Úrsula*, publicado em 1859.

Além dela, deve-se destacar Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mineira, neta de escravizados e filha de uma lavadeira, encantada pela leitura e escrita. Quando perde a mãe, muda-se para São Paulo, onde habita a Favela Canindé e trabalha como catadora de papel, escreve poemas para o jornal *Folha da Manhã*, através dos quais ganhou a admiração dos leitores. Em 1960, foi publicado o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, do qual foram vendidas seiscentas cópias apenas na noite de autógrafos e se transformou num *best seller*.

Atualmente, vivencia-se, no Brasil, o irreversível e potente movimento das negras-mulheres-intelectuais que, com suas vozes e produções, contribuem para descortinar a nossa história, para decolonialidade<sup>17</sup> do saber, para os processos de resistência, para afirmativa da identidade e cultura negra. No livro *Intelectuais Negras: Prosa Negro-Brasileira Contemporânea* (2018), Mirian Cristina dos Santos apresenta um relevante estudo sobre o papel da mulher escritora negra, “enquanto intelectual engajada na luta pela transformação da sociedade brasileira, a partir de narrativas negro-brasileiras contemporâneas” (SANTOS, Mirian C. dos, 2018, p. 12).

Entre as representantes dessa vertente, está Maria da Conceição Evaristo de Brito, ativa militante de movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, nascida em 1946, em Belo Horizonte. Migrou para o Rio de Janeiro, onde estudou, trabalhou como professora e desenvolveu sua carreira de escritora.

**Figura 2-** Foto da autora Conceição Evaristo

---

<sup>17</sup> “A decolonialidade é tratada pela pesquisadora Catherine Walsh e outros autores que utilizam a palavra ‘decolonial’ para fazer referência a ela. Esse conceito diz respeito a um projeto de transgressão histórica da colonialidade. (Disponível em: [Decolonial e descolonial: qual a diferença entre os termos? | Hypesness inovação e criatividade para todos](#))



Fonte: Site Itaúsocial

Sobre a produção de Evaristo, Soares e Machado (2017, p. 203) afirmam que ela “aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal de virada epistêmica [...]”. Isso também nos remete ao conceito de *epistemicídio*, proposto pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos em sua tese de doutorado. Esse autor afirma que a intelectuais negros/as foi negado, ao longo da história, o lugar de produtores de conhecimento e que esse apagamento também propaga e mantém o racismo.

O conceito de Boaventura (1999) é abordado por Djamila Ribeiro (2019) quando nos aponta a leitura de autores/as negros/as como uma proposta para reflexão e mudança de postura em relação à prática racista. Como destaque do estilo de Conceição Evaristo, elegi a *Escrevivência*, termo cunhado pela própria autora, que faz uso das vivências do/a autor/a como recurso para construir narrativas que abordam as experiências de uma coletividade. De acordo com Soares e Machado (2017, p. 207) esse recurso “marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado”.

Assim, Evaristo [s.d.] afirma que sua “produção literária está profundamente marcada pelas experiências da coletividade negra”, apresentando as vivências, os questionamentos, as denúncias, “dando visibilidade às inquietações relegadas ao silêncio até então” (ALVES, 2010, p. 67 *apud* SANTOS, 2018, p. 11), como questões raciais e de gênero. Constatamos, dessa

maneira, que essa é uma escrita de resistência, luta, construída a partir do abandono dos “óculos da branquitude<sup>18</sup>” e, como sugere Mirian C. dos Santos (2018),

[...] as narrativas produzidas por mulheres negras têm seu ponto de convergência na vivência, observar essa literatura, bem como seus reflexos na sociedade atual, traz para a discussão o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao subemprego, considerado como formado por analfabetos e destituídos de capacidade de utilizar adequadamente a linguagem e, por seguinte, de produzir cultura [...] (SANTOS, 2018, p. 22).

São produções, portanto, de quem viveu “na pele” e/ou “pela pele”. São emanações discursivas que fazem do preconceito, racismo e da discriminação temas das suas obras, apontando-lhes as contradições e consequências (CUTI, 2010). Ademais, é também retratar o/a negro/a por perspectivas favoráveis, “o que também torna-se importante para que o público leitor tenha contato com ideias positivas (tão raras) de negros brasileiros” (SANTOS, Mirian C. dos, 2018, p. 42).

A esse respeito Melo e Godoy (2017, p.1289) acrescentam que “o que veremos é que resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a *Escrivivência* se torna um recurso de emancipação”. Dessa maneira, essas produções são formas de (re)inscrições históricas e sociais do povo negro, de forma humanizada; são também mecanismos de resistência e luta.

### 3.3 A boniteza do percurso

[...] *Mas aos dois intencionalmente/ Podiam por-nos de rastos/ Mas não podiam/ Ajoelhar-nos. (José Craveirinha)*

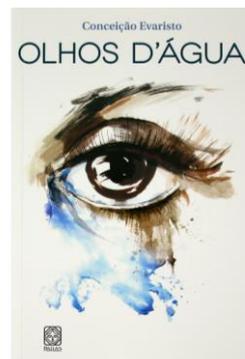
A obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, lançado em 2014, corpus da nossa pesquisa, é uma coletânea de contos, alguns publicados em edições de *Cadernos Negros*, outros produzidos especialmente para o livro. Nessa produção, essa autora nos presenteia com belíssimas textos, que, se por um lado nos fazem conhecedores das muitas mazelas sociais as quais está submetida a maioria da população negra, despertando em nós uma profunda tristeza (mas não paralisia), por outro, nos deleita pela poesia das narrativas.

---

<sup>18</sup> Essa expressão, neste texto, refere-se ao pensamento eurocentrado, à consideração de narrativas e fatos apenas pelo ponto de vista do europeu.

Em 2015, essa produção literária foi vencedora do Prêmio Jabuti, na categoria livro de contos e, em 2022, a Associação Portugal Brasil 200 anos, em parceria com a Folha de S. Paulo e com o Projeto República, núcleo de pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais, motivados pelo bicentenário da independência brasileira, elaboraram uma lista dos duzentos (200) livros mais importantes para entender o Brasil, constando *Olhos d'água*, na 25a. colocação<sup>19</sup>.

**Figura 3** - Capa do livro *Olhos d'água* (2016)



Fonte: Site Editora Pallas

O primeiro conto, que intitula também o livro, *Olhos d'água*, narra a incessante busca pela cor dos olhos da mãe, abordando ancestralidade, migração, fome, imaginação, sentimento; em alguns pontos, percebe-se que a vida da protagonista toca os fatos da vida da autora. Dos demais textos, oito são designados pelos nomes de personagens femininas: *Ana Davenga*, *Duzu-Querença*, *Maria*, *Quantos filhos Natalina teve?*, *Luamanda*, *O cooper da Cida*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, *Ayoluwa*, *a alegria do nosso povo*, eles parecem expressar a importância da figura-mulher tão protagonista da vida, porém tão obliterada das histórias; tratam de dor, dos filhos, do corpo, do trabalho, do (des)amor, da solidão, da esperança, da dificuldade-vida, mas também da superação das diversas mortes a que as mulheres são submetidas.

Em *Beijo na face*, Salinda resiste às ameaças do marido e renasce para uma nova forma de amar; em *A gente combinamos de não morrer*, muitas trajetórias que são tão peculiares e ao mesmo tempo tão coletivas; nos quatro contos restantes, *Di Lixão*, *Lumbiá*, *Os amores de Quimbá* e *Ei, Ardoca* surgem os protagonistas masculinos que não resistem ao desamparo, marginalização e às atribulações.

<sup>19</sup> Informação do site da Editora Pallas.

Dessa maneira, a narrativa-poesia ganhou forma e informa-nos sobre tantas vidas. Assim acontece no conto *A gente combinamos de não morrer*, no momento da morte de Idago:

[...] Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida [...] (EVARISTO, 2016, p. 101).

Predominantemente, as personagens centrais são mulheres, nas diferentes fases da vida: meninas, jovens, mulheres-feitas, idosas. Zaíta, Cida, Salinda, Natalina, Maria, Ana Davenga, Luamanda, Duzu-Querença, todas mulheres... Em comum? O “costurar a vida com fios de ferro” (Idem, 2016, p. 109).

No cotidiano,

[...] No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. [...] O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela podia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 40)

[...] Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo de viver. Era preciso buscar sempre. [...] (Idem, 2016, p. 65)

[...] A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava metade do salário e não conseguia comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha que aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. [...] (Idem, 2016, p.74)

No cuidado com os filhos, nas relações com e pelo outro... na realidade-corpo:

[...] Filhos? Não sou boba, só dois. Cuspi fora uns quatro ou cinco. Provoquei. [...] (Idem, 2016, p.101)

[...] Não vou deixar Bica virar mulher parideira. Isso de ter muitos filhos era do meu tempo. Nem eu virei. [...] (Idem, 2016, p.105)

Essas, entre outras vivências tão presentes na vida da mulher negra brasileira, atravessam as narrativas de forma cortante e poética. Há uma forte marca de denúncia social nos contos, por isso, em alguns pontos da leitura, as sensações de perplexidade, de tristeza, de dor desnudam o nosso cotidiano e nos fazem refletir sobre a situação de marginalização a que ainda está submetida a população negra. Nas palavras da professora Lêda Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, citada na entrevista *Leituras Brasileiras* [s.d.], “para os descendentes de africanos escravizados, o nosso passado não terminou”.

Desse modo, os contos *Olhos d'água*, *Duzu-Querença*, e *Lumbiá* ilustram a persistência das situações de exclusão:

[...] Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 16)

[...] Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. [...] (Idem, 2016, p. 34)

[...] Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que ele estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Que sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E, se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. [...] (Idem, 2016, p. 81)

Assim, pobreza, fome, os mais diversos tipos de violência, discriminação e racismo permeiam os textos de Evaristo em *Olhos d'água* (2016). Como já mencionado anteriormente, alguns desses contos foram produzidos na década de 90, outros nos anos 2000. No entanto, como afirma Mirian C. dos Santos (2018, p. 100), “na coletânea, as difíceis condições vividas pela população negra se fazem atuais, em um ambiente em que pobreza e violência sustentam a exclusão social. [...] em que ser mulher, negra e pobre aproxima passado e presente, e um futuro incerto”.

Diante do exposto até aqui, questiona-se sobre que perspectiva de representação negra diferente da de comiseração estaria presente na *Escrivência* de Conceição Evaristo. Sem a ambição de esgotar aspectos pertinentes a essa questão, pode-se enumerar alguns que a respondem, como a enunciação da autora negra, o protagonismo das personagens negras e a “luta por participação e transformação político-social” (SANTOS, Mirian C. dos, 2018, p. 103) expressa e praticada por meio da produção literária.

Nessa perspectiva, em muitos momentos, testemunha-se a força, a resistência, o desejo de superação tão bem colocados, entrecortando as narrativas e floreados pela poesia: em *Ana Davenga* com “Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver” (EVARISTO, 2016, p. 26), em *Duzu-Querença* com “Se as pernas não andam é preciso ter asas para voar”, “O pai de Duzu tinha nos atos a marca na esperança. De pescador que era, sonhava um ofício novo. Era preciso aprender outros meios de trabalhar. Era preciso também dar outra vida para filha” (Idem, p. 32), em *Ayoluwa, a alegria de nosso povo* com “E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando

a solução” (Idem, p. 114). Assim, tem-se histórias que trabalham uma determinada realidade, “muitas vezes estraçalhada pelas condições que a atravessam, mas que apresentam o desejo de superação ou apontam para novos caminhos de ser” (MELO e GODOY, 2017, p. 1293).

Também devemos registrar a busca da ancestralidade que, embora sempre sufocada pelas ideologias dominantes e coloniais, é marca da resistência cultural negra:

[...] Quem sabe nossos Orixás que são Humanos e Deuses descrevam para esse escritor outras e outras fomes [...] (EVARISTO, 2016, p. 108)

[...] Meu leite jorra para alimento de meu filho e de filhos alheios. [...] (Idem, 2016, p. 109)

[...] Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. [...] (Idem, 2016, p.19)

Destaco esse traço, de forma mais evidente, no conto de abertura *Olhos d'água*, que trabalha de forma bela com um conjunto de fatos que permeiam a vida da protagonista como a infância pobre, a brincadeira-imaginação rompendo a dor-existência da dura realidade, a migração em busca de melhores condições de vida, intercalado pela pergunta “Mas de que cor eram os olhos da minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p.18) como uma busca angustiante e incessante pela ancestralidade.

Ainda é importante enfatizar a escrita literária que nasce em meio à vida-caos, tão comum à *Escrevivência*, como é asseverado nas palavras da personagem Bica:

[...] Mas escrever funciona como uma febre incontável que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. [...] Eu aqui escrevo e lembro um verso que li um dia. ‘Escrever é uma forma de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (Idem, 2016, p. 108 e 109)

Assim, se, por um lado, os olhos d'água podem remeter a olhos que choram, por outro, podem nos dizer muito sobre o nascer das águas, que, aos poucos, jorram, ganham corpo, força... contornam obstáculos... fortalecem a vida... Então, reforçam a ideia de que se, em toda essa jornada de existência-história, tenham combinado de nos matar, “a gente combinamos de não morrer” (Idem, 2016, p. 106).

Evidenciados detalhes do percurso, pode-se notar o interesse de pesquisadores/as por essa obra. Em pesquisa no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como descritor “obra Olhos d'água”, apresentam-se 04 (quatro) dissertações:

1. Os contos de Conceição Evaristo e a representação da mulher negra: diáspora, gênero e descolonização.
2. Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a escrevivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro.
3. A escrita de Conceição Evaristo como possibilidade de um novo olhar para o sujeito feminino negro.
4. Eles nunca vão nos calar: um debate sobre a violência contra a mulher nos contos de Conceição Evaristo.

Já, no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, colocando como descritores da pesquisa “Olhos d’água” e “Conceição Evaristo”, como área do conhecimento “Letras”, no triênio 2018-2020, encontramos a seguinte ocorrência de trabalhos sobre essa obra:

**Quadro 1** - Teses e dissertações sobre a obra Olhos d’água, de Conceição Evaristo.

Total de trabalhos	Dissertações	Teses
288	214	73

Fonte: Site Capes

Além disso, há um número representativo de artigos científicos publicados que se utilizam de contos dessa obra, sendo, portanto, um indicador do potencial desses textos para o trabalho direcionado a uma educação antirracista e para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, na prática, não é uma obra comum nas estantes das bibliotecas, nos currículos da educação básica, nem na pauta da formação de professores/as.

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 2019*, 10% dos respondentes afirmam que as dicas de professores/as são o fator que influencia na escolha de um livro, 23% sinalizam que costumam ler em sala de aula, 22% indicam que o último livro lido foi indicado por um/a professor/a; dos que são leitores de literatura, 52% declaram que começaram a se interessar por literatura por causa da indicação da escola ou professor/a. Logo, percebe-se a relevância da instituição escolar e do/a educador/a nos hábitos de leitura.

De tal maneira, compreende-se a importância do conhecimento sobre obras de literatura negra por parte do/a professor/a, desde a formação inicial, pois, considerando o currículo um território de escolhas, é o educador/a que contribuirá para definir quais serão feitas e como abordará (prestigiando ou desprestigiando) o que está no programa curricular, corroborando as palavras de Rebeca Meijer (2018, p.96) quando afirma que adota “a perspectiva das teorias curriculares pós-críticas, que consideram que o currículo é uma questão de poder. Selecionar,

privilegiar alguns conhecimentos, escolher uma entre várias identidades e subjetividades como sendo a ideal envolvem poder”.

### **3.4 Das etapas das (con)vivências**

Dei início, ainda em 2021, à etapa da produção de dados (nomeada de Etapa Diagnóstica), por meio da elaboração de questionários destinados a docentes e a discentes da escola campo de investigação, pois fez-se necessário conhecer as memórias e experiências que docentes e discentes construíram ao longo de suas trajetórias. Depois de analisados os dados desse primeiro momento, foi realizada uma afrovivência<sup>20</sup>, denominada Momento Ubudehe<sup>21</sup>, com os/as docentes professores/as de Língua Portuguesa, da escola campo de investigação, no ano de 2022, intencionando ouvir os/as educadores/as sobre seus processos com a Literatura negro-brasileira. Vale ressaltar, que a intenção era que fosse realizado um conjunto de afrovivências, porém pela disponibilidade dos/das professores/as, aconteceu apenas um encontro.

## **4 DOS ACHADOS DA FASE DIAGNÓSTICA**

### **4.1 Da escola campo de investigação**

A investigação a que me propus está sendo realizada na Escola de Ensino Médio Governador Adatao Bezerra - EEMGAB (Fig. 3), localizada à Avenida Castelo Branco, S/N, Bairro Santa Tereza, Juazeiro do Norte-CE. Essa unidade escolar integra a rede pública estadual e pertence ao grupo de instituições atendidas pela 19<sup>o</sup> Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (19<sup>o</sup> CREDE).

**Figura 4** - Fachada da EEM Governador Adatao Bezerra

---

<sup>20</sup> Nomeio, neste trabalho, como afrovivência um evento que reúne sujeitos e coloca-os em contato e/ou em vivência com elementos da cultura africana e afro-brasileira, servindo como oportunidade de veiculação de informações e discussão sobre pontos relevantes.

<sup>21</sup> Ubudehe é uma palavra de origem africana que significa “preparar o terreno”. Em Ruanda, país do continente africano, essa também designa práticas coletivas, em que a comunidade se reúne com o objetivo de resolver problemáticas comuns a todos.



Fonte: Google Maps.

Conhecida popularmente como 2º Grau (terminologia extinta pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96), a EEMGAB atua desde 1977 e oferece ensino em nível médio, na modalidade regular, nos turnos manhã e tarde, além de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno. A escola atende a jovens e adultos/as de diversos bairros e sítios da cidade de Juazeiro do Norte-CE, bem como de cidades circunvizinhas. Em 2021, contou com 1.931 alunos/as matriculados/as, já em 2022, com 1.791 alunos/as.

A motivação para escolha dessa instituição, como campo de investigação, surgiu devido ao fato de ela ser uma escola de referência, com muitos anos de atuação.

#### 4.2 Etapa Diagnóstica

Na etapa diagnóstica, foram elaborados 2 (dois) questionários, com perguntas objetivas e discursivas, na plataforma *Google Forms*<sup>22</sup>: um destinado aos/às professores/as da instituição e outro aos/às alunos/as que cursaram a segunda série do ensino médio, no ano de 2021, e que devem estar na terceira série em 2022. Esse instrumento foi aplicado em novembro/2021, por meio do envio de *link*<sup>23</sup>, via *WhatsApp*<sup>24</sup>, que se mostrou um recurso adequado devido ao período de pandemia de Covid-19, vivenciado desde março de 2020, e que ocasionou isolamento social e aulas remotas. No entanto, também apresentou limitações, visto que alguns/algumas participantes atribuíram respostas evasivas e/ou pouco detalhadas e, pelo distanciamento, não foi possível apreender gestos, expressões, movimentos, sentidos, emoções, que também são importantes para compreensão dos fenômenos ligados ao objeto de estudo.

<sup>22</sup> Aplicativo através do qual é possível elaborar questionários que podem ser compartilhados on-line para coleta de dados.

<sup>23</sup> Palavra, texto, endereço eletrônico ou imagem que, quando clicada pelo usuário, direciona-o para outra página.

<sup>24</sup> Aplicativo por meio do qual é possível trocar mensagens instantâneas, fotos, vídeos e documentos.

**Figura 5** - Cabeçalho questionário do (a) professor (a)

**Questionário para o/a professor/a**

Este formulário faz parte de uma pesquisa do Mestrado em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE e visa coletar informações sobre a prática docente. Os nomes dos sujeitos que participam deste processo não serão publicados no trabalho final nem em outro momento de registro ou apresentação dos resultados. Sua participação é valiosíssima para nossa investigação!

Nome completo:

Resposta curta

Da autora (2021)

**Figura 6** - Cabeçalho questionário do (a) aluno(a)

**Questionário para o/a aluno/a.**

Este formulário é composto por questões cujo objetivo é conhecer melhor o corpo discente da EEM Governador Adauto Bezerra e subsidiar uma pesquisa que vem sendo desenvolvida nesta mesma instituição. Não há resposta certa ou errada, já que a nossa intenção é conhecer como vocês se veem e o que pensam a respeito de determinados assuntos.

Nome completo:

Resposta curta

Da autora (2021)

Dessa maneira, o formulário com as questões elaboradas para diagnose foi enviado a cinquenta e cinco docentes, que compõem o corpo de professores da EEMGAB, e somente trinta e sete responderam às questões. Já em relação aos/às alunos/as, em 2021, quando as aulas estavam funcionando no modelo remoto, o percentual de estudantes que acompanhavam os trabalhos, cotidianamente, era de apenas 30% do total, pois muitos não tinham acesso à internet, outros não possuíam instrumentos (notebook, tablets, celulares), alguns precisaram trabalhar em período integral, muitos adquiriram problemas emocionais e ainda havia aqueles que relataram que não se sentiam motivados a acompanhar as atividades escolares, apesar de ter meios. Assim, o nosso questionário chegou a esses/as alunos/as que mantiveram o contato remoto com a escola (cerca de 80% deles responderam, 91 alunos/as), mas não chegou àqueles

que só compareceram nos fins dos bimestres (ou do ano letivo) para realizar atividades impressas na escola.

Para produção de dados foram consideradas todas as respostas, porém, em alguns momentos de reprodução de respostas nos quadros, o número dessas pode ser inferior ao de partícipes, visto que, em algumas questões, quando a resposta era “não” ou “não sei”, estava vetada a possibilidade de detalhar e exemplificar a situação.

Para análise, interpretação e apresentação dos resultados da etapa diagnóstica, as respostas foram estruturadas em 5 (cinco) partes como mostra a seguinte figura:

**Figura 7** - Conteúdos da Etapa Diagnóstica



Fonte: LOPES, Bruna A. de L. (2022).

Dessa maneira, o item **Autodeclaração raça/cor** subsidia nossa compreensão a respeito da identidade, considerando o que prevê Munanga (1990, p. 110) ao afirmar que “se cientificamente a ‘raça’ é um conceito pouco significativo, política e ideologicamente ele é muito significativo, pois funciona como uma categoria etno-semântica, isto é, política e econômico-social de acordo com a estrutura de poder em cada sociedade multirracial”. Essa sessão aponta entendimentos sobre categorias como ancestralidade, identidade e racismo estrutural, corroborando assim os objetivos previstos para esta pesquisa.

A parte **Experiências na escola** nos revela informações sobre o trabalho pedagógico no âmbito das relações étnico-raciais, já a **Identificação de manifestações da cultura afro-brasileira** e o **Resgate da imagem de personagens negros na literatura** servem de subsídios para entender de que maneira estão/foram construídas e como estão se formando novas

memórias a respeito do *ser negro*<sup>25</sup>. Por fim, a **Identificação de autores/as negros/as** contribui para verificação de como estão presentes, na trajetória de leitura, obras de autores/as negros/as.

#### 4.2.1 Uma questão de identidade

Quando se trata da representação da identidade do afrodescendente no Brasil é necessária a compreensão do contexto histórico da colonização e das memórias que foram criadas e as que são evocadas ao longo do tempo. Isso porque a imagem inferiorizada, desumanizada, subalternizada do/a negro/a foi a que predominou na nossa sociedade.

Desse modo, compreende-se os procedimentos de negatização da identidade negra que culminam na rejeição de seus traços físicos e culturais. Esse percurso fica perceptível quando se analisa que o conceito de belo é atrelado às características do que é branco, do que é europeu, assim existe, inclusive, um “mercado da beleza” que atua no apagamento de fisionomias negras. No campo cultural, além da obliteração de escritores e textos de negros/as, pode-se considerar a demonização de religiões da matriz afro.

No contexto educacional, é importante considerar que:

Ao longo dos anos, livros didáticos e obras literárias importantes reproduziram muitos conceitos e estereótipos sobre a população negra. Tais produções muitas vezes geram um sentimento de não pertencimento, resultando em desinteresse pela leitura. Nesse contexto, há uma tendência relacionada ao sentimento de inferiorização de pessoas negras, por conta da perspectiva histórica trazida para a sala de aula, desde a infância, com enfoque no período do Brasil Colônia e Brasil Império, onde é retratada a exploração de seus antepassados como escravizados. Essa perspectiva favorece o não reconhecimento da identidade negra, além de desencorajar os estudos (NASCIMENTO, Janaína, 2022, p.18).

Entende-se, então, a relevância da “construção de mapas curriculares voltados ao trato da diversidade étnico-racial, mesmo sabendo que temos normas e leis<sup>26</sup>, ou seja, fontes do Direito Educacional que garantem a formação nessa perspectiva desde a educação básica” (MEIJER, R., 2018, p.96). Essa feita garante maior sistematização, além de arrolar a educação das relações étnico-raciais (ERER) para uma pauta permanente de discussões.

Vale enfatizar, a importância do movimento negro, “um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais e participante da articulação transnacional com outros movimentos e ONGs na luta pela construção de uma sociedade democrática” (GOMES, Nilma, 2011, p. 133), isso porque, esses

<sup>25</sup> Termo diz respeito às representações do sujeito negro/a na sociedade. Termo emprestado da dissertação de Geranilde Costa e Silva (2009).

<sup>26</sup> A saber: Lei n°. 10.639/2003 e Lei n°. 11. 645/2008 e legislação complementar.

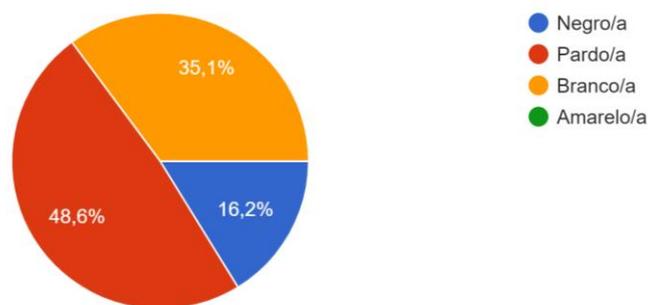
coletivos (destacando a relevância da coletividade), são responsáveis pela resistência e luta pela valorização da história e cultura negra. Na educação, o movimento negro é propositor de várias pautas relativas à EREER, a lei n°. 10.639/2003 é um exemplo disso.

Considerando esses dados, propus questões que podem produzir dados sobre identidade e ancestralidade, visando compreender o que preceitua o parecer n° 03, de 2004, do Conselho Nacional de Educação quando define raça como “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (BRASIL, 2004).

Para produzir dados sobre cor ou raça da população brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utiliza o critério de autodeclaração, ou seja, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), os brasileiros/as são interrogados a respeito de como se identificam: branco/a, preto/a, pardo/a, indígena ou amarelo/a. Assim, monta-se um painel sobre identidade racial, que muito significa no que diz respeito aos processos histórico-culturais de formação e informação do nosso povo. Segundo os dados da Pnad, 42,7 % da população se declarou como branca, 46,8% como parda, 9,4% como preta e 1,1% como amarela ou indígena (PNAD, 2019).

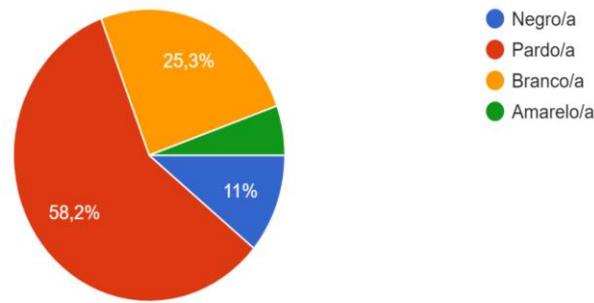
Como pergunta do questionário também se solicitou a autodeclaração de raça ou cor dos/as docentes e discentes, que revelou os seguintes dados apresentados nas figuras 9 e 10:

**Figura 8** - Autodeclaração de raça/cor dos docentes partícipes da pesquisa



Fonte: LOPES, Bruna A. de L. (2021).

**Figura 9** - Autodeclaração de raça/cor dos discentes partícipes da pesquisa



Fonte: LOPES, Bruna A. de L. (2021).

Nota-se que, assim como nos números da pesquisa do IBGE, nesta, tanto os professores/as como os alunos/as que se autodeclararam pardos são maioria, todavia nos dados dos partícipes desta pesquisa, percebe-se um aumento no percentual de pardos/as em relação ao de brancos/as, como também nos que se autodeclararam pretos/as. Saliento que, no momento da elaboração do questionário, foi utilizada a palavra “negro/a” como sinônimo de “preto/a”, por equívoco.

No entanto, vale ressaltar que, atualmente, a população negra é resultante da soma dos/das que se declaram pretos/as e pardos/as. Dessa forma, infere-se que se considerarmos a soma entre os/as que se declararam pardos/as e negros/as (correspondentes a pretos/as), os/as que compõem a população negra são maioria em relação à branca. Tais alterações devem ser observadas e já interpretadas como um processo que vem se construindo, o qual é resultante da atuação de diversas variantes sociais, dentre as quais, pode estar a literatura. Além disso, essa realidade aponta para a necessidade de estudos e políticas públicas que garantam dignidade a essa população.

Além disso, no questionário, perguntou-se sobre ancestralidade, compreendendo a valia desse conceito para a questão da identidade. Entende-se que o espaço está intimamente marcado por sinais ancestrais, entretanto, no Brasil, historicamente, também houve apagamento, desvalorização e até destruição desses marcos. Reconhecer a ancestralidade é, portanto, definir que “a morte não caracteriza o apagamento” (OLIVEIRA, Jurema, 2014, p. 51-52).

Para obter respostas, foi anotado o conceito de *ancestralidade*, como aquilo que se recebeu das gerações anteriores, hereditariedade. Em seguida, foi pedido que, levando em consideração essa definição, fosse identificado o povo que mais contribuiu para a formação pessoal, cultural e histórica do participante. Entre as respostas, foram apontadas as seguintes:

**Quadro 2** - Quadro comparativo de respostas

	<b>Africano/Negro</b>	<b>Indígena</b>	<b>Portugueses</b>	<b>Indígena e Africano/Negro</b>	<b>Outras respostas*</b>
Docentes	35%	13%	0	18%	32%
Discentes	9%	18%	0	12%	60%

Fonte: LOPES, B. A. de L. (2021).

\*Como outras respostas foram consideradas aquelas que reiteram a ideia de que somos fruto de uma miscigenação, portanto nossa cultura é resultante dessa. Ou ainda aquelas em que o participante disse não ser capaz de responder, ou os que responderam indicando um povo representante da regionalidade brasileira, como os nordestinos.

Pelas respostas, é possível inferir alguns dados curiosos: embora nossa língua oficial e a religião majoritariamente declarada no Brasil sejam resultantes da colonização portuguesa, não há menção ao povo português como mais importante para nossa formação em nem um dos grupos participantes. Ao contrário disso, há apontamentos de que o africano/negro e o indígena são povos que se destacam para nossa formação, tanto em respostas em que são citados separadamente como em respostas em que os dois povos aparecem associados.

Ademais, ainda há muitos que revelaram dificuldade em responder à questão e justificaram que era por acreditar na miscigenação como um processo em que há multiplicidade de contribuições, não sendo possível, portanto, identificar quem mais contribuiu e ainda há muitos, especialmente entre os discentes, que responderam “não sei”, “não consigo responder”.

#### **4.2.2 Das experiências dos sujeitos da pesquisa**

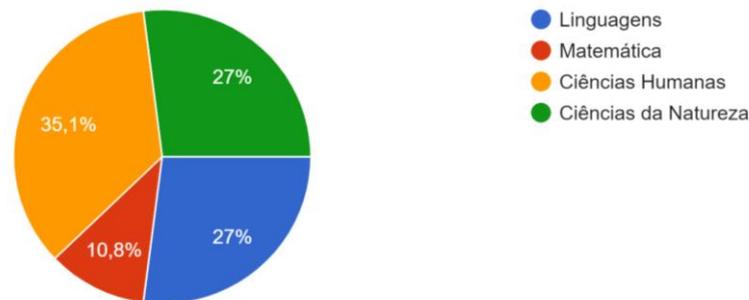
No Brasil, a manutenção e atualização do racismo são possibilitadas, entre muitos mecanismos, pela negação da prática racista, assim como pela ideia (falaciosa) de que se vive em uma democracia racial, pois se o problema não existe, também inexistente a necessidade de discuti-lo e de propor intervenções para solução.

Entretanto, ao longo da história, grupos se destacaram por ações que visam combater a negação do racismo no Brasil. Pode-se citar os movimentos quilombolas, ainda no período colonial; os grupos abolicionistas; escritores/as, jornalistas, intelectuais e educadores/as que se encarregaram de denunciar as mazelas dessa problemática social e os coletivos formados, especialmente, por negros/as que atuam, ao longo do tempo, como resistência à conservação das marcas da herança colonial.

Como este trabalho objetiva conhecer os efeitos da utilização de literatura negro-brasileira a favor da educação das relações étnico-raciais, fez-se necessário conhecer as memórias e experiências que docentes e discentes construíram ao longo de suas trajetórias, pois elas podem revelar os posicionamentos dos sujeitos em relação ao nosso objeto de estudo.

Assim, figura 4 demonstra as áreas de atuação dos/as educadores/as que responderam ao formulário:

**Figura 10** - Área de atuação dos respondentes docentes.

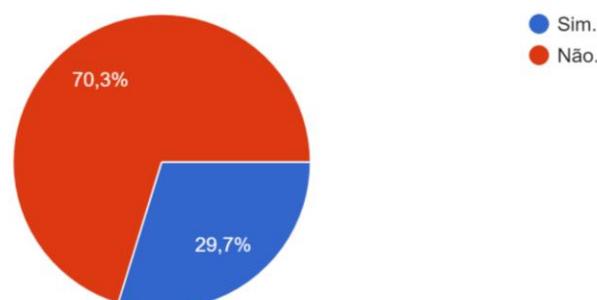


Fonte: Idem, 2021

Nota-se que a participação dos/das professores/as da área de Ciências Humanas, muito comumente evocada como principal responsável pelo trabalho com história e cultura africana e afro-brasileira, é bem superior em relação às outras. Ademais, somados os percentuais das seguintes áreas: Linguagens e Ciências Humanas percebe-se que o resultado encontrado é 22% maior que a soma dos percentuais das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, áreas de conhecimento, tipicamente, consideradas menos envolvidas com práticas antirracistas.

Quando a questão do formulário perguntou sobre a participação em cursos sobre práticas pedagógicas antirracistas durante a formação docente, obtivemos os seguintes percentuais para as respostas sim ou não:

**Figura 11** - Participação dos docentes em cursos de práticas pedagógicas antirracistas.



Fonte: LOPES, B. A. de L., 2021

Esses dados mostram a ausência ou tímida oferta de cursos direcionados a uma prática de educação antirracista, tanto na formação inicial como na formação continuada, outrossim podem ser reveladores de uma falta de problematização em relação a essa temática, visto que o surgimento de questionamentos sobre determinadas demandas costuma propiciar o surgimento de intervenções.

Na questão seguinte, foi informado sobre a lei nº 10.639/03 e a pergunta era se havia, na prática deles/as, alguma atividade ou ação que favorecesse a aplicabilidade dessa legislação. Assim, 69% responderam que sim, embora alguns tenham enfatizado que fazem isso em datas pontuais; 25% responderam que não; e 5% apenas relataram como poderiam trabalhar em suas disciplinas de modo a atender o que preceitua a Lei, porém não afirmam nem negam essa prática. Ademais, quando a questão do formulário indagou sobre eventos, nas instituições em que trabalham, os quais visam integrar a história e cultura africana e afro-brasileira à prática pedagógica, alguns tenham relatado palestras, pesquisas e seminários no cotidiano, no entanto, a maioria relatou o Projeto Afro-indígena, conhecido como Africanidades, que acontece, tradicionalmente, na semana do dia 20 de Novembro - Dia da Consciência Negra.

Em seguida, para a pergunta “Durante o seu exercício como professor/a, você presenciou algum caso de racismo entre alunos/as ou entre discentes e funcionários? Qual a principal forma de intervenção para esses casos?”, 33% dos partícipes responderam “não”, 55% responderam “sim”, 6% responderam “não lembro” e os outros 6% deram respostas que não se enquadram nos perfis anteriores. Sobre as formas de intervenção, as mais mencionadas foram o encaminhamento à direção, suspensão/expulsão dos/das praticantes, diálogo, rodas de conversa, conscientização. Além destas, chamam atenção as que registram a ausência de intervenção, pois “as pessoas tentam camuflar seus preconceitos” e “foi um preconceito velado”; numa outra resposta o/a professor/a registrou que aconteceu uma prática racista na sua aula e ele leu *O pecado*, de Lima Barreto, com a turma, como forma de intervenção no problema.

Já em relação aos/as discentes que participaram dessa pesquisa, eram alunos/as do 2º ano do ensino médio, em 2021. Em geral, a maioria dos/das alunos/as da EEMGAB é oriunda da rede municipal de ensino. No turno da manhã, há uma maior concentração de alunos da zona urbana, dos vários bairros que compõem a cidade de Juazeiro do Norte-CE, já no período

vespertino há um grande número de alunos da zona rural do município, também há alunos de municípios circunvizinhos. Existe grande demanda por matrícula nessa unidade de ensino, visto que é uma das poucas que ainda funciona como escola regular e pode atender ao/à aluno/a que trabalha no contraturno, seja em atividades comerciais ou domésticas, como é o caso dos que cuidam dos irmãos/ãs mais novos/as. Além disso, essa instituição de ensino, tradicionalmente, é considerada, pela população, como uma escola de qualidade.

Numa outra questão do formulário, os/as discentes foram perguntados/as sobre a participação em eventos ou atividades que abordam história e cultura africana e/ou afro-brasileira na escola ou na comunidade em que moram. Quando relataram participação em eventos comunitários, 80% responderam de forma negativa, 14% afirmaram já ter participado e 5% anularam a resposta. Dos que confirmaram participação, há recorrência na confirmação que isso se deu na interação com grupos comunitários, geralmente de capoeira ou reisado.

Por outro lado, quando relataram, em suas respostas no formulário, atividades/eventos escolares ligados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira, 61% dos respondentes afirmaram ter participado, 32% negaram participação e 6% anularam a resposta. Dos que responderam de maneira afirmativa, infere-se que essas atividades foram promovidas na ocasião do dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, e que são eventos relativos a exposições, mostras de elementos culturais; alguns também mencionaram pesquisas e seminários expositivos, como é possível perceber nas seguintes falas: *“gostei e gosto muito quando tem apresentações desse tipo na escola, aumentam nosso conhecimento sobre”, “Participamos de um evento sobre africanidade, Cultura e etc.”, “Já participei de feiras culturais que retrataram sobre a cultura negra, escravidão e sobre o grande Nelson Mandela ( o primeiro presidente negro da África do Sul). Pinte um quadro representando uma negra africana!”*.

Embora essas sejam atividades válidas e muito importantes para implementação da lei n.º. 10.639, sentimos a ausência de menção a eventos que potencializam o debate sobre como a população negra foi/é retratada historicamente, como também sobre sua atual situação no país, além de questões relevantes como identidade, discriminação e racismo. Ademais, a literatura raramente mencionada como meio para aproximação da história e cultura africana e afro-brasileira e quando o foi, isso apareceu de forma genérica, como em: *“Em trabalho de escola, literalmente a escola toda apresentou sobre essas culturas, onde trabalhamos com comidas*

*típicas, peças, roupas, decorações, contos etc.*” [grifo nosso]. Essa realidade pode ser um indício da relevância deste estudo.

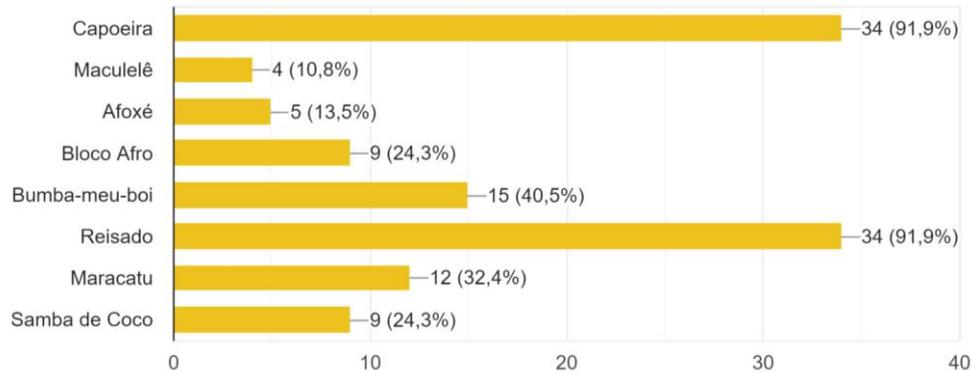
#### **4.2.3 Sobre as manifestações artísticas da cultura afro-brasileira**

Sobre as manifestações artísticas da cultura afro-brasileira há muito o que se discutir, seja sobre a maneira como essas, nas palavras de Oliveira e Leal (2009), proporcionam “a guarda de saberes e a produção material de diferentes elementos da cultura afro-brasileira”, seja sobre como essas estão inseridas espacialmente e na memória dos sujeitos, ou acerca das políticas públicas de apoio a agentes de manifestações de matriz afrodescendente. Considerando ainda que

O modelo de política cultural estabelecido no Brasil ainda tende a legitimar apenas uma pequena parcela da população como produtora de memória, história e cultura. Grande parte desse processo de exclusão está associada ao projeto de nação com base em teorias raciais, produzido pela elite brasileira entre o século XIX e os anos iniciais do século XX, e que tinha como perspectiva um país branco, "civilizado" e europeu (PASSOS, NASCIMENTO e NOGUEIRA, 2016, p. 01).

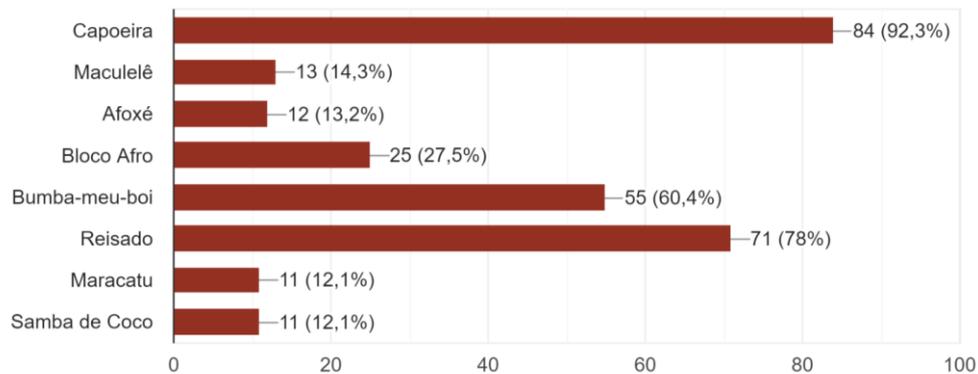
Deduz-se, então, que a seleção do que é considerado patrimônio cultural brasileiro foi (e é) atravessado por relações de poder, portanto a terceira parte do questionário de diagnose interrogou os/as partícipes sobre que manifestações culturais afro-brasileiras eles/elas conheciam, restringindo “conhecer” a saber identificar origem, significados e praticantes. Para tanto, disponibilizou-se imagens dos elementos culturais identificados nas figuras 11 e 12, como resposta poderia ser escolhida mais de uma opção. Os resultados se apresentam da seguinte maneira:

**Figura 12** - Manifestações culturais assinaladas por docentes



Fonte: LOPES, B.A. de L.(2021)

**Figura 13** - Manifestações culturais assinaladas por discentes



Fonte: LOPES, B.A. de L. (2021)

Observa-se então que, tanto nas respostas dos/as docentes como na dos/as discentes, todas as manifestações culturais foram assinaladas e que, também nos dois casos, a maior recorrência foram a capoeira e o reisado. De tal maneira, se elencarmos possíveis justificativas para esse fato encontraremos o evento de o primeiro ter sido um dos elementos da cultura afrodescendente mais popularizados e divulgados no Brasil, especialmente a partir dos anos 1930; e o segundo pela ocorrência de, na região do Cariri, haver comunidades que mantêm viva sua prática.

A capoeira, até 1937, figurou no Código Penal Brasileiro como crime, tendo sua prática proibida. Muitos praticantes atribuem a Mestre Bimba<sup>27</sup> a descriminalização dessa manifestação artística, pois ele já reunia esforços para imprimir um caráter de educação física a ela, além de promover apresentações em eventos, um destes com a presença de Getúlio Vargas, à época Presidente da República. Dessa maneira, essa prática foi bastante popularizada

<sup>27</sup> Manoel dos Reis Machado (1900-1974) foi o criador da capoeira regional, também conhecida como luta regional baiana. Conquistou respeito e reconhecimento social em uma época em que havia intensas perseguições às manifestações culturais de origem afro.

e é uma das mais ordinárias quando se trata de intervenção cultural de origem afro (OLIVEIRA e LEAL, 2009).

**Figura 14** - Capoeira



Fonte: Infoescola.com

Já o reisado, segundo Nunes (2007, p.100) “faz parte do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas do catolicismo preto”. Assim, essa expressão cultural tem forte relação com a ancestralidade e contribui para a construção da identidade étnica. A mesma autora (2007, p.108) considera que:

No Cariri, os reisados de Congo têm se espalhado por toda a região, onde a presença negra foi marcadamente trabalhando nas zonas de engenho de cana, na produção de aguardente e rapadura. Teriam chegado provavelmente no final do século XIX e são mais encontrados em zonas de influência de imigração alagoana. Percebemos esta ligação nas canções cantadas que fazem referência a nomes de cidades e aos naturais de Alagoas, como também nos reisados de Alagoas vemos referências a Juazeiro do Norte e ao Padre Cícero (NUNES, 2007, p. 108).

Sendo, portanto, presença marcante nesta região e grande contributo para a resistência da cultura afro, visto que é uma manifestação comunitária que passa de geração em geração e, mais que uma representação, envolve laços de afetividade, encontro com outro e registro espaço-temporal de um povo. No entanto, vale ressaltar o quanto ainda é necessário o apoio do Poder Público para que essa expressão cultural seja fomentada no âmago da população de uma forma geral.

A figura 14 mostra uma das apresentações de reisado na Mostra SESC Cariri (2015):

**Figura 15** - Apresentação do reisado na Mostra SESC do Cariri (2015)



Fonte: Frane [\(4617\) Reisado do Cariri - YouTube](#)

Dessa maneira, também indagamos os/as alunos/as respondentes sobre o meio pelo qual tiveram acesso a expressões culturais de base africana. Entre as respostas mais recorrentes, ordenadas por número de citações, constam: *na rua, na escola, na internet, na tv, em festas comemorativas*. Inference-se, então, que as manifestações nas ruas foram as que proporcionaram maior contato com essas intervenções artísticas, vale ressaltar que muito foi mencionada a expressão “*nas ruas da minha comunidade*”, também foram lembradas duas instituições em várias respostas: o Serviço Social do Comércio - SESC e o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS; quando foi citada a escola, em alguns casos foi associada ao “*ensino fundamental*” ou a “*numa pesquisa*”, nas ocasiões em que é citada a capoeira menciona-se a prática, já no tocante às outras expressões culturais fica subentendido o falar sobre<sup>28</sup>. Esses achados corroboram a ideia de uma investigação que aponte caminhos para a potencialização da escola como um espaço de afirmativa da cultura e identidade negra.

#### **4.2.4 Tessituras das memórias: sobre personagens negros/as.**

O modo como os personagens negros/as foram representados/as ao longo da história contribui para a atualização e manutenção do racismo no Brasil. Isso porque, considerando o levantamento histórico feito por Geranilde C. e Silva (2009), em *O uso da literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro*, observa-se que a representação do/a negro/a na literatura remete ao passado escravocrata, revela uma relação de servidão frente aos brancos e, mesmo quando se deu início a um processo de denúncia do racismo por meio dos textos

<sup>28</sup> “Falar sobre”, neste texto, deve ser entendido como a atividade de mencionar a expressão artística como elemento da cultura negra, indicando algumas características.

literários, ainda há marcas de subalternização e/ou de abordagem do personagem negro/a pelo viés da comiseração.

Em consonância com esse contexto, Adichie (2019, p.32) assevera que “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade despedaçada”, assim percebemos o quanto a literatura eurocentrada fomenta a estigmatização e estereotipação do negro/a e o quanto o caminho inverso pode ser feito a partir de uma produção literária que emancipe e humanize.

Muito do que reproduzimos hoje em discursos, comportamentos e práticas são fruto das memórias construídas ao longo da vida. Então considerando o que preceituam Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018, p. 89) quando afirmam que “ [...] as Memórias, quando evocadas, podem reluzir e traduzir uma imensidão de rastros, marcas e pontos que a escrita ofuscou e não se preocupou em registrá-los, ou por menosprezo preconceituoso da História oficial, ou por desconhecimento/ irreconhecimento”, propusemos aos/às docentes e discentes que revisitassem as suas memórias sobre personagens negros/as de leituras literárias, caracterizando-os/as.

Para facilitar a compreensão, identificamos as respostas dos/das docentes pela letra D, seguida por um número que indica ordem, e as dos/das discentes pelo mesmo procedimento, só que com a letra E. De tal modo, apresentaremos tabelas com respostas agrupadas de acordo com o que elas revelam sobre essas memórias.

Inicialmente, os/as respondentes foram questionados sobre a presença de personagens negros nas obras literárias lidas por eles/as: entre os docentes 36,1% revelaram não lembrar da existência desses personagens em suas leituras, já entre os/as discentes esse número foi de 44%. Essa ausência pode ser compreendida a partir da contextualização historiográfica realizada por Gouvêa (2005), quando descreve as produções literárias das duas primeiras décadas do século XX, em que se evidencia o apagamento do/a negro/a como reflexo da sua marginalização no período pós-abolição, em que este representava a marca da escravização que deveria ser esquecida, substituída pela nova ordem social fundamentada nos ideais de progresso e civilização. Assim, o/a negro/a era “um personagem quase ausente [...] mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial” (GOUVÊA, 2005, p. 83).

Sob essa ótica, podemos ponderar que essa forma de construir a narrativa em torno do/a personagem negro/a serviu para atender a determinadas finalidades e reverberou em produções

posteriores, assim há uma parcela de participantes que não recordam de personagens negros/as em suas leituras literárias ou não são capazes de caracterizá-los, o que é perceptível nas seguintes afirmativas:

**Quadro 3** - Respostas evasivas

Respostas dos/das docentes	Respostas dos/as discentes
D1- Não me lembro bem.	E1 - Não lembro.
D2- Todas são marcantes.	E2 -Livros, contos...
	E3- Não lembro bem no momento.
	E4 - Não lembro ao certo, foram tantos.
	E5- Eram superlegais.
	E6 - Eu não vejo diferença.

Fonte: LOPES, B. A. de L. (2021).

Essas respostas também são reveladoras de fuga ao debate ou, simplesmente, da falácia<sup>29</sup> de que somos todos iguais, visto que, especialmente, nos anos de 1930, foi difundida no Brasil a ideia de democracia racial, segundo Nascimento (1978 apud Domingues, 2001, p. 116) é o conceito de que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...)”. Tal afirmativa foi reforçada pela publicação e grande difusão da obra *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1932. Entretanto,

devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 1978 apud Domingues, 2001).

De tal modo, essa vertente de pensamento serviu (serve) para validar determinados discursos e práticas que escamoteiam as desigualdades raciais ainda presentes no Brasil do século XXI. Sendo assim, o Movimento Negro tem sido, ao longo destes anos, de vital importância para o combate a essa ideia, para denúncia do racismo estrutural que permeia a

<sup>29</sup> Neste texto, fiz a opção de utilizar a palavra “falácia” em vez de “mito” ratificando o entendimento de Silva (2013) quando afirma que isso é adequado, visto que mito trata-se, pela cosmovisão africana, de uma explicação do mundo com ensinamentos filosóficos não menos verdadeiros do que as da ciência moderna, ao contrário da acepção ocidental pejorativa que aproxima mito de mentira.

nossa sociedade e para delinear a consciência de que os/as negros/negras são importantes agentes na formação da história brasileira.

Além dessas, entre as respostas dos/das discentes, constam algumas que revelam contradições e/ou superficialidade na compreensão das relações étnico-raciais, isso indica que há lacunas no que diz respeito ao reconhecimento, ao respeito e à valorização ao legado produzido por africanos e afrodescendentes e sobre as condições de existência da maioria dos negros/as brasileiros/as e da luta que se renova cotidianamente para manter viva a cultura, potencializar o pertencimento étnico e romper as barreiras estabelecidas pelo racismo estrutural. Apresentamos algumas delas no quadro 4:

**Quadro 4** - Respostas que revelam contradições e superficialidade

E7 - Alguns personagens importantes nas histórias, os negros com os papéis de cozinheira, entre outras funções também, mas com grande importância.
E8 - Carolina de Jesus era uma mãe solteira, com <i>tres</i> (três) filhos e sofria para alimentá-los já que tinha que cuidar de tudo sozinha, além de ter que lidar com o preconceito de não casar de novo. Tia Anastásia é uma personagem supersticiosa, uma excelente cozinheira, sem ela a vida no sítio não teria sabor e ela é muito conhecida por seus famosos bolinhos.
E9 - Não lembro, porque eu já li vários livros e não me recordo de ter algum personagem negro; na verdade quando eu lia os livros eu não me lembro deles falarem a cor dos personagens, eles diziam algumas características "como cor dos olhos...", mais eu mesmo ficava pensando na minha cabeça como seriam eles, mais infelizmente eu não me recordo de ter lido algum livro que tenha um personagem negro, mais é provável.
E10- Tinha a boneca dos cachinhos pretos e ela também era bem negrinha tem o zumbi dos Palmares que também é uma pessoa bem negrinha e vários outros que não recordo no momento.

Fonte: Idem (2021)

Observando a afirmativa do respondente E7, nota-se que há referência ao trabalho na cozinha, tradicionalmente exercido por negras, a essa informação é adicionada “*outras funções, mas com grande importância*”, o que revela contradição, visto que essa é ocupação subalternizada no Brasil, geralmente destinada a quem não teve oportunidade de estudar. Além disso, outras funções desempenhadas por negros/as na literatura tradicional não corroboram a ideia de importância/valorização. Ademais, nas falas de E8 e E10, personagens são citados e caracterizados sem relação com uma problematização social dessa caracterização. Já em E10, infere-se que há novamente um reforço à ideia da não-diferença.

Também foram encontradas respostas que vão ao encontro da estereotipação negativa do/a personagem negro/a, como é possível constatar no quadro 5, reproduzido abaixo:

**Quadro 5** - Estereotipação negativa dos personagens negros/as por docentes

<b>Respostas dos/das docentes</b>	<b>Respostas dos/das discentes</b>
D3 - Sempre de baixa renda e submisso aos brancos.	E11 - Histórias de africanos aqui no Brasil.
D4 - Lembrança de infância: o Saci Pererê e Dona Anastácia da Obra de Monteiro Lobato.	E12 - Personagens que <i>trabalhava</i> <sup>30</sup> (trabalhavam) em equipe, <i>mais</i> (mas) sempre <i>era excluído</i> (eram excluídos).
D5 -Ela era uma escrava que era explorada de todas as formas por seus senhores.	E13 - A maioria não tinha destaque ou estava em posições baixas da história.
D6 - Normalmente, eram personagens excluídos da sociedade. Tinham vida muito difícil, com quase nenhuma oportunidade.	E14 - Geralmente são povos escravos.
D7 - O personagem que vivia em um cortiço. Sofria muito por ser pobre e negro.	E15 - Como o negrinho do pastoreio menino que sofria muito por conta da cor de sua pele.
D8 - Raimundo, personagem de "O mulato", mesmo sendo rico e formado em Direito, foi vítima do preconceito racial, na cidade de São Luís do Maranhão.	E16 - Personagens negros que apanhavam, serviam de escravos e etc.
D9 - A discriminação é evidente na dificuldade, (comum a todos os personagens), que surge em conquistar espaço na sociedade.	E17 - Geralmente são tratadas com estereótipos, como pessoas de classe baixa ou servente a uma outra pessoa.
D10 - Em alguns dos livros que li, sempre foram personagens sem tanta importância na trama, pois ou eram escravos ou trabalhadores braçais em engenhos, fazendas. Nunca estavam em evidência por sempre estarem em uma posição social inferior.	
D11 - Geralmente esses personagens <i>era</i> (eram) secundários, ou estavam na cozinha ou na lavoura.	

<sup>30</sup> As palavras e expressões, escritas em desacordo com a norma padrão vigente, foram identificadas com itálico e tiveram suas formas padrões colocadas entre parênteses.

D12 - <i>Me</i> remeteu (Remeteu-me) a lembrança do sítio do pica pau amarelo, onde o Saci era sempre chamado de "seu negrinho", etc. kk□	
D13 - Tia Nastácia do sítio do Pica-Pau amarelo, personagem de Monteiro Lobato. Ela é negra, analfabeta, está sempre, eu disse, sempre na cozinha mesmo fazendo parte da família.	
D14 - Geralmente as personagens negras são marginalizadas nas narrativas ficcionais.	

Fonte: LOPES, B. A. de L. (2021).

Considerando que “a literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas” (CUTI, 2010, p.48), os dados do quadro 5 demonstram o quanto o estereótipo negativo do/da negro/a foi reforçado pela produção literária tradicional brasileira, reforçando o que afirma Oliveira (2017, p. 9) “são, sim, várias estórias, mas entrelaçadas pelos mesmos fios que tecem os personagens negros”.

Fazendo um levantamento lexical, percebe-se a associação de vários vocábulos de cunho negativo à descrição dos personagens negros: “*marginalizadas*”, “*posição inferior*”, “*explorada*”, “*submisso*”, “*baixa renda*”, além disso, relaciona-se, na maioria das falas, o sujeito à função por ele/a desempenhada, numa clara aproximação entre o/a negro/a e força de trabalho: “*estavam na cozinha, na lavoura*”, “*está sempre, eu disse, sempre na cozinha*” [grifo nosso], “*trabalhadores braçais*”, “*em engenhos, fazendas*”, “*servente*”. Com base nesses elementos, infere-se que a literatura esteve (e ainda está, em alguns casos) ocupada em reproduzir o passado de escravização dos povos africanos, contribuindo para que esse, de forma naturalizada (e até romantizada), fique registrado na memória, sem qualquer problematização da questão.

É relevante notar que são muito mencionadas as personagens de Monteiro Lobato<sup>31</sup>, especialmente os do *Sítio do Picapau Amarelo*, que povoam o imaginário do brasileiro/a por ser uma obra de literatura infantil bastante popularizada, inclusive com versões, produzidas ao

<sup>31</sup> José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), escritor brasileiro, um dos primeiros a produzir obras de literatura infantil no Brasil e na América Latina.

longo de várias décadas, para a televisão. Nesse contexto, vale ressaltar o que afirmam Silva et al. (2020, p. 179) sobre a ambiguidade presente nas obras produzidas por Lobato, especialmente na construção dos discursos e representação das personagens negras:

A literatura, assim como outras produções artísticas, tende a refletir os valores e ideologias presentes na sociedade. Areladas à mentalidade eugenista, as obras lobatianas tendem a refletir posturas de inferiorização dos seus personagens negros (tia Nastácia, Barnabé, Saci Pererê), endossando estereótipos comumente atribuídos a esta população em posições de servilismo e subalternização (Silva et al., 2020, p. 179).

Por outro lado, na contribuição de D8, é possível perceber que o personagem Raimundo, da obra “*O mulato*”, consegue construir uma considerável trajetória de ascensão profissional, no entanto, isso não o isenta das mazelas do racismo estrutural, por ser filho de uma escravizada e também pela cor da sua pele.

Também foi possível perceber, pela resposta do participante D15, presente no quadro 6, reproduzido a seguir, a presença de indícios que podem ser reveladores do ideal de branqueamento da sociedade brasileira. De acordo com Bernardino (2002) “o ideal de embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca”. Dessa forma, a ideia de que, devido à miscigenação, a população brasileira estaria a caminho do embranquecimento e de que essa condição seria necessária para apresentar caráter positivo e ser capaz de bons feitos é reforçada em obras, em alguns momentos, tomadas como romances abolicionistas, como é o caso de “*A escrava Isaura*”, de Bernardo Guimarães.

**Quadro 6** - Resposta que condiz com a ideia de embranquecimento do/a negro/a.

D15	A escrava Isaura, de Bernardo Guimarães. Existiam personagens negros, mesmo Isaura não sendo preta, ela contribuiu para impactar a sociedade na época, em relação à abolição da escravidão.
-----	---

Fonte: Idem (2021).

Em contrapartida, é possível inferir, por alguns relatos, a presença de personagens e autores/as que apontam para o rompimento da ideia pré-estabelecida sobre o “ser negro”, segundo afirma Cuti (2010, p. 25) “[...] as rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil”. Como é possível verificar no quadro 7:

**Quadro 7** - Respostas que vão de encontro à estereotipação negativa do negro/a.

Respostas dos/das docentes	Respostas dos/das discentes
<p>D16 -Foram tantos: em Becos da Memória de Conceição Evaristo destaque - Negro Alírio, Maria Nova, Tio Totó todos moradores da favela que estava no processo de urbanização vivendo as dores de não aceitar perder seu lugar, sua identidade, seu espaço.</p> <p>Um Defeito de Cor - Kehind, a menina que foi capturada em África junto com sua avó e irmã, foi feita escrava no Brasil, se envolveu na <i>revolta dos males</i> (Revolta dos Malês) e viveu a dor de ter o filho que nasceu livre ter sido vendido como escravo pelo pai.</p> <p>Torto Arado - relata a saga das irmãs Bibiana e Belonisa que lutam pelo direito de viver com dignidade no campo tirando da terra o sustento para suas famílias, lutam também pelo direito de suas tradições religiosas.</p> <p>A Gloriosa Família - O escrevo sem nome, identificado nas palavras dele " meu dono Baltazar Van Dun que conseguiu se fazer de tolo, idiota e o dono dizia que ele não sabia de nada, ledo engano, o escravo sabia tudo, tudo mesmo, inclusive sabia falar francês”.</p>	<p>E18 - A maioria são personagens secundários, que só servem para os autores dizerem que tem alguma diversidade nas obras, eu só acho que deveria haver mais protagonistas negros, ou que tivessem papéis mais importantes no desenrolar da história.</p>
<p>D17 - Muitas <i>história</i> (histórias), principalmente da formação do nosso país. São tristes e vivenciamos até hoje essa negação de direitos e preconceitos.</p>	<p>E19 -Eles não são bem representados.</p>
<p>D18 - Carolina Maria de Jesus escreveu "Quarto de despejo: diário de uma favelada". Trata da <i>historia</i> (história) de uma mulher negra, moradora de uma favela que ganhava a vida com reciclagem que enfrenta muitas <i>dificuldade</i> (dificuldades) na vida mas consegue vencer.</p>	<p>E20 - Eram pessoas, boas negras que sofriam preconceito e racismo dos brancos.</p>
<p>D19 - Infelizmente, os personagens eram tratados como meros coadjuvantes.</p>	
<p>D20 - São personagens marcados pela resistência, pela fé, pela luta.</p>	

D21 - Personagens de personalidade forte e destemidos.	
D22 - Em um defeito de cor, Becos da Memória, Olhos d'água, Ponciá Vicêncio, Quarto de despejo, Pai contra mãe e tantos outros, vejo o preconceito e discriminação que sofrem, mas também vejo e aplaudo a força de resistência desse povo que tanto admiro.	

Fonte: Idem, 2021.

Nesses relatos, constata-se a recorrência de vocábulos de cunho positivo para caracterizar os/as personagens negros/as, nas palavras dos respondentes D20, D21 e D22, especialmente pelas palavras “*fé*”, “*resistência*” e “*luta*”, ratificando o que aponta Santos (2018) quando afirma que “torna-se importante para que o público leitor tenha contato com ideias positivas (tão raras) de negros brasileiros”.

Significativo notar também o emergir da consciência de que o racismo permeia o nosso cotidiano e que influencia o decorrer da história, como nas afirmações de que “*tivessem papéis mais importantes no desenrolar da história*”, “*lutam também pelo direito de suas tradições religiosas*”, “*não aceitar perder seu lugar, sua identidade, seu espaço*”, “*vivenciamos até hoje essa negação de direitos e preconceitos*”, “*eles não são bem representados*”. Outrossim, essas falas deslocam o/a negro/a da condição de objetos para a de sujeitos, atuantes, donos de discursos, capazes de marcar posição no tempo e no espaço.

Infer-se ainda que falas como essas são também possibilitadas pelo irreversível e potente movimento literário vivenciado no Brasil, especialmente pela produção de mulheres negras, como é possível perceber nas falas dos/as respondentes D16, D18 e D22, observa-se a menção de obras como *Um defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, *Becos da Memória* (2006), *Olhos d'água* (2016), *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo, *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, *Pai contra mãe* (1906), de Machado de Assis, *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. De tal maneira, essas obras contribuem para descortinar a história, construir novas narrativas, decolonizar o conhecimento, corroborando o pensamento de Chimamanda Adichie (2019, p. 33) quando afirma que “...quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”.

#### 4.2.5 Sobre autores/as negros/as...

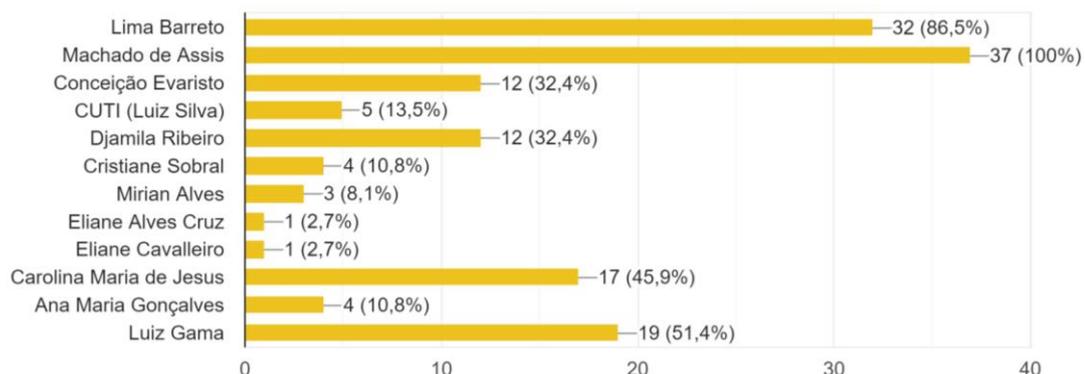
Lembro-me da emoção que senti, certa vez, ao saber que um autor de quem lia a obra estava vivo. Na minha experiência de leitura, até então, o/a autor/a, era alguém muito distante, fosse espacialmente, culturalmente e até metafisicamente, pois, por muito tempo, li autores/as que já haviam falecido. A partir desse pensamento, reflito o quanto, na produção literária canônica, os/as autores/as estiveram distantes de seus leitores/as, o quanto pouco refletimos sobre quem são os que são lidos por nós e, não poderia deixar de mencionar, o quanto os textos de autores/as negros/as (assim como os próprios) foram/são obliterados. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 62):

[...] É um fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultação das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade (RIBEIRO, 2019, p. 62).

No Brasil, a produção Cadernos Negros, iniciada no final da década de 70, foi uma valiosa medida para publicação de poemas e contos de escritores/as negros/as e para o reconhecimento da voz desses. Enfatizo também que essas produções são importantes veículos para denúncias sobre a cumplicidade da sociedade com o sistema escravagista e para difusão da história e cultura negra.

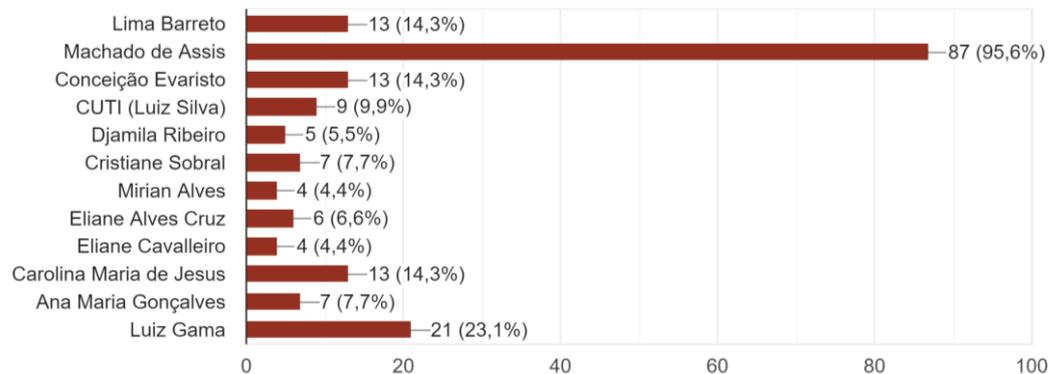
Dessa forma, incluí no questionário alguns/algumas autores/as para que fossem assinalados aqueles/as que os/as partícipes da pesquisa conhecessem. Esclareço que, nessa questão, *conhecer* corresponde a ter lido ou ouvido falar sobre a vida e obra dos/as escritores/as. Assim, as figuras 15 e 16 demonstram os resultados:

**Figura 16 - Autores assinalados pelos docentes**



Fonte: Lopes, B. A. de L., 2021

**Figura 17 - Autores/as assinalados/as por discentes**



Fonte: Idem, 2021

Entre os/as autores/as, havia alguns que foram incluídos na tradição literária canônica e estão entre os que são trabalhados na escola, outros fazem parte do contemporâneo potente movimento de literatura negra brasileira, como teóricos/as ou como literatos/as. Justifico essa escolha pelo intuito de verificar os sinais de apagamento da produção negra, ratificando a rara indicação em bibliografias de obras produzidas por negros/as, mais raro ainda as de mulheres negras (RIBEIRO, 2019, p. 63).

Nota-se que tanto no que se refere a docentes como discentes, Machado de Assis, que por longos anos passou por um processo de branqueamento, e Lima Barreto foram os mais indicados, corroborando a ideia de que estar presente no currículo escolar, fazer parte do conteúdo programático contribui para o acesso aos/às autores/as. Em seguida, é possível destacar Luiz Gama, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, nomes mais populares que têm se destacado, inclusive nas redes sociais, e que, aos poucos, têm marcado presença no espaço escolar, embora, em se tratando de números, os últimos ainda estão bem abaixo do número de menção dos dois primeiros.

## 5 MOMENTO UBUDEHE

### 5.1 Instante de planejar

Essa foi a etapa mais difícil dessa caminhada. Isso porque estamos vivenciando um momento muito complexo para os/as professores/as do Brasil: passamos cerca de dois anos

(2020 e 2021) em isolamento social por causa da Pandemia de Covid-19, em virtude disso houve necessidade de implantação do ensino de maneira remota. Para que acontecesse, foi necessário um esforço de Ogum<sup>32</sup> por parte dos educadores, pois além das exigências em relação à capacitação para trabalhar com plataformas digitais, também foi preciso lidar com a adequação do ambiente doméstico (na maioria das vezes, compartilhado com outras pessoas) para o trabalho, sem apoio governamental no que diz respeito a condições para que isso acontecesse. Ademais, não poderia deixar de enfatizar a situação da mulher, que, nesse período, teve descortinada a sua sobrecarga, tendo que desempenhar os papéis de profissional, dona de casa, mãe, tutora dos estudos dos/as filhos/as, cuidadora de crianças/familiares, em uma situação pandêmica caótica.

Somados a esse contexto, estiveram presentes o medo do adoecimento e da morte, o luto (por familiares, amigos e por um modelo de vida que deixou de existir instantaneamente), problemas financeiros, insegurança, solidão. Todo esse quadro resultou em doenças emocionais como fobia, ansiedade e depressão. Assim, no fim de 2021/início de 2022, quando, graças à vacina contra a COVID-19, as escolas puderam voltar a funcionar presencialmente, esses/as profissionais já estavam muito abalados e ainda tiveram que enfrentar o total descaso no tocante a um período de adaptação ao retorno, visto que as instituições de ensino receberam-nos como se não houvesse o contexto histórico anteriormente mencionado, além disso tivemos que conviver com os/as alunos/as que também apresentavam problemas emocionais e, mais que isso, estavam totalmente alheios/as à rotina escolar de modo presencial.

De tal maneira, quando cheguei à fase da pesquisa em que se fazia imperativo convidar professores/as para participar de vivências, senti que estava diante de um desafio, já que me senti desestimulada a propor atividades que tomariam mais tempo de suas já atribuladas e sofridas rotinas, isso porque eu também vivenciei todo esse processo e tinha noção de como estava difícil aceitar atribuições extras. Além disso, precisaria preparar momentos que despertam o interesse dos/das partícipes e não se tornassem mais um fardo a carregar.

Depois de pensar em inúmeros possibilidades, foram enviados convites, via WhatsApp, aos/às professores/as de Língua Portuguesa da EEMGAB. Essa escolha se justifica pelo fato de ter tentado articular um grupo composto por educadores das diversas áreas de ensino, no entanto, não houve êxito nas tentativas, visto que os horários de trabalho, de folgas, de planejamento eram muito diversos. Dessa maneira, resolvi agrupar os/as professores/as da área supracitada.

---

<sup>32</sup> Orixá da guerra, das lutas, geralmente representado com uma espada na mão.

**Figura 18:** Imagem do convite enviado aos professores.



Da autora (2022)

Foram convidados 10 (dez) professores/as que estão em efetivo exercício, ministrando aula em turmas de ensino médio. Além desses, foi convidada uma professora, licenciada em Letras, readaptada em outra função (auxiliar de biblioteca), devido a problemas de saúde. Sete profissionais aceitaram e, assim, foram acertados datas, horários e formatos para as atividades de acordo com a disponibilidade da maioria. Nesta etapa a intenção é fomentar a discussão, a reflexão acerca da temática a fim de estimular práticas educacionais antirracistas.

## 5.2 Instante de encontrar

Para realização deste momento, os/as professores/as foram divididos/as em 02 (dois) grupos, pelo critério de disponibilidade de dias e horários. Assim, para o primeiro encontro, inscreveram-se duas professoras e, para o segundo, 05 (cinco). A intenção primeira era que esse evento acontecesse presencialmente, entretanto considerando as dificuldades já mencionadas, foi realizado de forma remota síncrona, por intermédio da plataforma Google Meet<sup>33</sup>, o que, infelizmente, não possibilitou a prática da Pretagogia como percurso metodológico, de forma consistente.

O quadro 8 apresenta os pseudônimos de cada participante, formação e as séries ou espaço em que atuam.

**Quadro 8:** pseudônimos, formação e atuação dos participantes.

Pseudônimo	Formação	Atuação
Nala	Graduação em Letras	1a. série do ensino médio (Novo

<sup>33</sup> Plataforma digital por meio da qual é possível realizar encontros/reuniões de forma remota e síncrona.

		Ensino Médio <sup>34)</sup>
Mandisa	Cursando Especialização Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Africana.	2a. ano do ensino médio
Kendi	Especialização em Literatura Brasileira	3º ano do ensino médio/ 1a. série do ensino médio (Novo Ensino Médio)
Adilah	Especialização em Língua Portuguesa	Biblioteca escolar

Da autora (2022)

Os pseudônimos escolhidos são nomes de origem africana, escolhidos para fazer a identificação das participantes do Momento *Ubudehe*.

### 5.3 Primeiro encontro

Nesse momento, estiveram presentes as professoras Nala e Mandisa. Para início de conversa foram dadas as boas-vindas, foi explicado o sentido da palavra *Ubudehe*, que nomeia o encontro, e foi especificado o cronograma de atividades para aquele evento. Como foi solicitado, com antecedência, que as participantes tivessem, em mãos, uma obra (já lida por elas) que considerem leitura decolonial, pedi que relatassem suas experiências com as obras que trouxeram abordando os seguintes pontos:

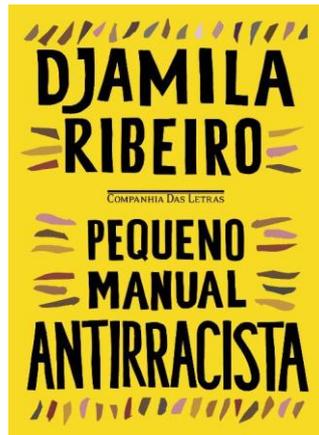
- 1) motivação para leitura da obra;
- 2) atravessamentos<sup>35</sup> proporcionados pela leitura;
- 3) situação/situações didática(s) criada(s), para trabalhar com alunos/as, por intermédio dessa leitura.

A professora Nala apresentou como leitura decolonial o livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro:

**Figura 19:** Capa do livro “Pequeno Manual Antirracista”

<sup>34</sup> Alteração implantada no Ensino Médio, no Brasil, pela Lei n°. 10.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996), estabelecendo mudanças na estrutura do ensino médio.

<sup>35</sup> Nesse contexto, “atravessamentos” significa conexões entre a leitura e história de vida, memórias, conhecimentos e atitudes do/a leitor/a.



Fonte: Site Companhia Das Letras

Em seu relato, Nala revelou que essa leitura faz parte de sua trajetória de formação visando trabalhar em prol do combate ao racismo, por achar essa uma questão muito relevante, inclusive para que possa melhorar como pessoa e conviver melhor. Nesse viés, ela ressaltou que isso faz parte de uma iniciativa pessoal, visto que a formação acadêmica não abordou devidamente esse processo, sendo insatisfatória, inclusive, no que diz respeito à Literatura Africana e Afro-brasileira. A esse respeito o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará - DCRC (2019) aponta o seguinte:

Entendemos que as formas de discriminação, obviamente, não têm seu nascedouro na escola, mas o racismo, as desigualdades e as discriminações, correntes na sociedade, perpassam esse lugar e, por vezes, são ali perpetuados. Por isso, para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que elas se constituam como um espaço democrático e de respeito à diversidade e isso inclui educar para as relações étnico-raciais (CEARÁ, 2019, p. 85).

Dessa maneira, compreende-se a importância da implementação de ciclos de debates e práticas que favoreçam a educação das relações étnico-raciais, desde a formação inicial dos educadores/as, pois são estes que farão escolhas teóricas e metodológicas. Nesse contexto, quando a EREER constitui um pilar da formação de professores/as, há possibilidades da sua presença na prática pedagógica.

No entanto, a professora fez uma ressalva à afirmação que tinha feito anteriormente, mencionando as obras do escritor negro Lima Barreto que abordam temáticas raciais e são trabalhadas nos cursos de graduação em Letras, visto que os textos desse autor estão colocados entre os que estão na lista canônica<sup>36</sup> da Literatura Brasileira.

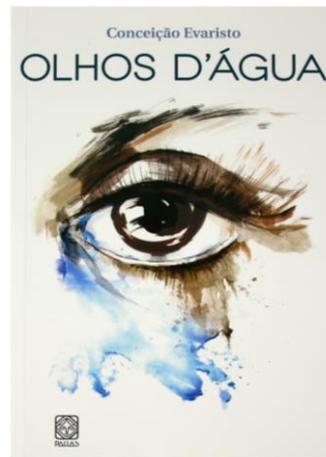
---

<sup>36</sup> Nessa ocorrência, a palavra “canônica” significa normatizada, padronizada, convencional.

Nas turmas em que ela trabalha, foi indicada a leitura individual de *Pequeno Manual Antirracista* (2019) e, neste momento, estão encaminhando-se para a fase de debates em sala. Além disso, a educadora narrou que o interesse em debater temáticas relacionadas às questões étnico-raciais está acompanhado de uma certa insegurança em relação a que caminhos percorrer e a como lidar com determinadas situações que surgem ao longo dos momentos que proporcionam esse debate.

Já a professora Mandisa, apresentou o conto *Olhos d'água*, da obra homônima (2016), de Conceição Evaristo.

**Figura 20:** Capa do livro “Olhos d’água”



Fonte: Site Editora Pallas

Mandisa relatou que, na graduação, não há muito foco no trabalho com Literatura Africana ou Afro-brasileira. No entanto, está cursando uma especialização que aborda também Literatura Africana, o que proporcionou uma identificação com esses textos literários, desejo de aproximação dessa literatura e, por isso, tem levado-a para a sala de aula. A professora contou que desenvolveu uma oficina, baseada numa que vivenciou em uma das aulas do curso de especialização, usando como artefato de mediação o conto *Olhos d'água*. Para isso, utilizou várias aulas, trabalhou a representatividade da autora negra, fato que remete à Pretagogia (SILVA, 2013), quando defende a afirmativa que somos partícipes de uma sociedade formada por negros/as e marcada por africanidades. Essa experiência fez com que alunos/as solicitassem outros contos parecidos com aquele trabalhado nessa oportunidade.

A influência da formação na trajetória do/a educador/a também se faz notável quando Mandisa declara que “na escolha de livros paradidáticos do Plano Nacional do Livro Didático

(PNLD), eu escolhi livros de escritores/as negras e um que trazia contos africanos”. Isso corrobora a ideia de Coelho (2022) ao afirmar que:

O enfrentamento ao racismo parte da compreensão de dimensões da vida brasileira, sobretudo no reconhecimento, principalmente, das implicações éticas desse racismo no âmbito da Escola Básica. Realizar tal reflexão da ERER na Escola Básica requer necessariamente uma relação orgânica com a Formação Inicial Docente, com o currículo e com o(a) agente a quem se voltam os referidos processos” (COELHO, Wilma, 2022, p. 06).

Logo, percebe-se a necessidade de implementar ações que favoreçam a educação antirracista na formação (inicial e continuada) do/a professor/a, a fim de que esses/as possam influenciar os processos de relações étnico-raciais que são construídos também nas escolas de educação básica.

Em seguida, sugeri que lêssemos, de forma compartilhada, o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, texto que integra a obra *Olhos d’água* (2016), dessa mesma autora. No entanto, uma das participantes solicitou que a leitura fosse individual e silenciosa, visto que ela tem mais facilidade de apreender dessa maneira. Então concordamos e foram destinados alguns minutos à leitura silenciosa do conto. Pedi que sinalizassem quando terminassem.

Esse texto narra a trajetória de Maria, uma empregada doméstica, que retorna para casa, de ônibus, depois de um cansativo dia de trabalho. Ela leva consigo restos de uma ceia que aconteceu na noite anterior na casa da patroa e uma gorjeta, que daria para comprar remédios e mais algumas coisinhas para os filhos, em quem pensa durante o trajeto. No entanto, essa viagem é marcada por um (re)encontro que une passado e presente, faz lembrar o que poderia ter sido, faz ter medo do que pode ser... e finaliza em tragédia-dor, assim como a vida de muitos sujeitos negros no Brasil.

Ao término da leitura, foi possível constatar o peso das expressões faciais e um silêncio incomum que denunciava a sensação de angústia, corroborando as palavras de Geranilde Costa e Silva (2013) quando afirma que:

Na perspectiva da Pretagogia, falar de aprendizagem é falar de um corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que pensa e sente. Daí o entendimento de que a aprendizagem envolve vivências corporais, o recordar experiências, envolvendo pessoas negras ou a negritude, visitas a alguns espaços-recursos e ainda rodas de conversa com pessoas e grupos detentores de saberes relevantes para os temas estudados (SILVA, G., 2013, p.72).

Nesse instante, notei que, embora o encontro não tenha ocorrido de maneira presencial, a literatura em questão foi capaz de fazer os corpos sentirem. A partir da leitura do conto, foram evocadas memórias, sensações que vivificam a protagonista e tornaram possível coletivizar o

enredo, aparentemente, peculiar a ela. De tal modo, essa experiência proporcionou o envolvimento com uma situação-plural da coletividade negra.

Rompendo a taciturnidade, Nala declarou: “*Nossa! Que história!*”, respirou como se quisesse complementar, mas interiorizou a fala. Logo, postei um link o qual direciona a um mural do Padlet<sup>37</sup> e requisitei que clicassem e preenchessem com as sensações percebidas durante a leitura, o que resultou no que mostra a Figura 21:

**Figura 21:** Print do Padlet “Nosso Baobá de sensações”



Da autora (2022)

Observa-se, pelos vocábulos escritos, que essa literatura promove o necessário incômodo para sair da zona de conforto, provocando o desejo de mudança, de luta contra injustiças e consciência sobre a falácia da democracia racial, o que pode mover no sentido de busca por conhecimento e promoção de ações que visem ao combate ao racismo. Na escola de Educação Básica, isso representa uma virada epistemológica importante que evita a perpetuação da "história única".

Prosseguindo, a partir das sensações colocadas no painel, foram relatadas questões étnico-raciais brasileiras que podem ser abordadas a partir da leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo. A professora Nala lembrou que a narrativa trata da fome, da dificuldade de acesso a alimentos, como é possível perceber nesse trecho da narrativa:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela (Maria) levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. [...] As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, Conceição, 2016, p. 39-40).

<sup>37</sup> Aplicativo que consiste numa tela digital para montagem de painéis por meio de compartilhamento e colaboratividade.

Então, a educadora associou essa temática à realidade dos/das estudantes da escola, quando refletiu: *Quantos deles vêm para a escola pelo lanche? Quantos deles têm como única refeição completa o lanche da escola?* Nesse contexto, constata-se um deslocamento de fato tratado na narrativa para realidade local, o que pode ser indício de territorialidade, pois, sendo a escola pública um território ocupado, predominantemente, por negros/as, essa questão nos faz refletir sobre as condições de alimentação, que estão invariavelmente, ligadas a questões socioeconômicas e históricas, levando-nos a perceber o quanto o fenômeno racial é determinante para essas circunstâncias. Mais que isso, quando se pensa na realidade da própria instituição escolar, revela-se o quanto o problema do racismo é nosso, e não um fenômeno abstrato e distante sobre o qual falamos.

Além disso, Nala acrescentou que encontra um lugar de fala<sup>38</sup> na narrativa, pois sua mãe vivenciou a mesma realidade de Maria (protagonista do conto), pois trabalhou como empregada doméstica e voltava para casa, trazendo alimentos para os/as filhos/as. Sobre esse ponto, a professora declarou: *“Talvez, por não ter a cor da pele escura, minha mãe sempre conseguiu voltar para casa. A cor contou bastante para que ela não enfrentasse a fúria de outras pessoas. Se Maria fosse branca, não teria sofrido isso”*. Assim, nota-se a referência à desigualdade de tratamento pela cor da pele no Brasil, ocasionadora de tantas injustiças sociais. Portanto, é imprescindível o reconhecimento desse fato, a fim de que estratégias sejam traçadas para o combate, excluindo o processo de negação que constitui um instrumento para perpetuação do racismo.

Já Mandisa declarou que a narrativa é muito forte, envolvente e que acha que os/as alunos/as familiarizar-se-ão com as situações narradas no texto, pois a narrativa trata de desigualdade social, maternidade solo, solidão, marginalização, violência, sonho de ter um futuro melhor. Por essa razão, ela sugeriu que esse texto também poderia ser trabalhado nas aulas de Formação Cidadã<sup>39</sup>, pois *“extrapola o campo da Literatura”*. Pela fala da professora, compreendo essa extrapolação como possibilidade de promoção de discussões e reflexões sobre as relações étnico-raciais.

---

<sup>38</sup> “A ideia central no Lugar de Fala é entender que, mesmo que diferentes pessoas possam compreender situações sociais e teorizar sobre as mesmas, quem possui argumentos de autoridade sobre essas situações são os grupos que possuem experiências com essas realidades”. ([Lugar de fala - conceito, o que é, exemplos - Sociologia - InfoEscola](#))

<sup>39</sup> Disciplina que faz parte da grade curricular do Estado do Ceará por meio da qual um/a professor/a é indicado/a como Diretor/a de Turma e trabalha temas ligados à cidadania e competências socioemocionais, além de ser responsável pelo atendimento individualizado dos/as alunos/as da turma.

Depois disso, Nala perguntou o que fazemos quando os/as alunos/as demonstram atitudes racistas nos momentos em que o/a professor/a está com trabalho direcionado ao combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo. A isso ela acrescentou: “*Isso acontece só nas minhas aulas ou acontece como vocês também com vocês?*”. Tal questionamento aponta para a percepção da prática racista no cotidiano e para a preocupação com o como lidar com a situação. Ambas respondemos que também acontece nas nossas aulas e que, em geral, quando isso ocorre, reclamamos verbalmente, tentando fazer o/a estudante entender o que está envolvido na sua fala e gesto. Além disso, sugeri que sejam lidos e discutidos, com as turmas, textos sobre racismo recreativo<sup>40</sup> e racismo estético<sup>41</sup>, que estão entre as práticas mais comuns.

Intervir na situação é imprescindível, Eliane Cavalleiro (2001) concorda com esse pressuposto quando indica que:

A ausência de atitude por parte dos professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Por fim, quando fiz os agradecimentos pela participação, Mandisa sugeriu que momentos como esse deveriam acontecer com mais frequência e que poderia ser formado um grupo de estudos sobre Literatura Negra. Isso indica a valorização desse momento e interesse sobre a temática.

#### **5.4 Segundo encontro**

Para o segundo encontro, confirmaram presença (05) cinco outros/as professores/as da área de Linguagens. No entanto, apenas duas compareceram, essas foram nomeadas de Kendi e Adilah. Esse momento, também foi realizado no modelo remoto, síncrono, por meio da plataforma Google Meet. Iniciei desejando boas-vindas às educadoras e comentando sobre o significado da palavra “decolonial”, por curiosidade de uma delas sobre isso. Em seguida, solicitei que falassem sobre as leituras decoloniais que tinham escolhido para apresentar no nosso encontro, obedecendo aos mesmos critérios adotados no primeiro momento: motivação para leitura, atravessamentos e inserção da obra no trabalho pedagógico.

---

<sup>40</sup> Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. (Adilson Moreira, 2019)

<sup>41</sup> Essa expressão diz respeito à ideia de que há uma beleza superior, representada por características físicas daqueles/as que possuem fenótipo branco.

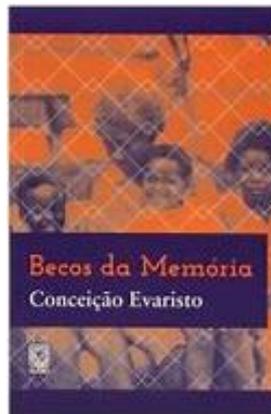
Kendi iniciou e relatou que gostaria de falar um pouco sobre as obras *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, e de *Becos da Memória* (2006), de Conceição Evaristo. As figuras 22 e 23 representam as capas desses livros:

**Figura 22:** Capa do livro “Um defeito de cor”



Fonte: Site Editora Record

**Figura 23:** Capa do livro “Becos da Memória”



Fonte: Site Pallas Editora

A educadora revelou que começou a ler as obras por indicação de um colega professor da mesma área de ensino dela, mas, especialmente, em se tratando de “*Um defeito de cor*”, a própria leitura é instigante, tanto que começou a ler e não conseguia parar, nas palavras dela: *Não queria me separar de Kehinde*<sup>42</sup>. A professora afirmou que ainda hoje não conseguiu parar de ler a obra, toda semana relê um ou dois subcapítulos.

Ao terminar a primeira leitura da obra de Ana Maria Gonçalves, a educadora leu *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo. Segundo ela, dá para traçar um paralelo entre essas duas obras, já que, na sua percepção, o primeiro representa a realidade da população negra antes de

<sup>42</sup> Personagem da obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves.

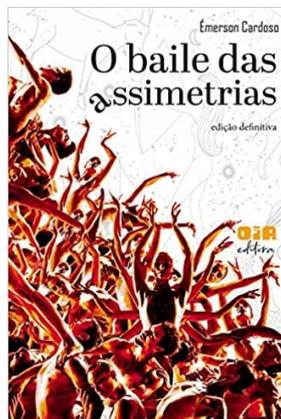
1888 e, a segunda, depois desse ano. Para ela, é como se “*os sonhos plantados em Um defeito de cor fossem colhidos em Becos da Memória*”.

Em sala de aula, Kendi conta fatos da narrativa da obra *Um defeito de cor*, todavia não o coloca como leitura obrigatória, pois o livro é bem extenso e custa caro. Então espera que, por seus comentários, os/as alunos/as sintam-se instigados a ler e encontrem mecanismos para conseguir o livro. Já sobre *Becos da Memória*, recomendou a leitura da obra, promoveu discussões sobre a narrativa, sempre no sentido de mostrar aos/às estudantes “*como nós devemos a esse povo*”<sup>43</sup>.

Nesse ponto, percebo a conexão do trabalho da professora com a negação da falácia de democracia racial brasileira, um dos pilares que suleiam a Pretagogia (SILVA, 2013), à medida que a leitura dessa obra permite descortinar desigualdades, preconceitos, discriminações e encaminha para o pensamento de dever com a reparação histórica. Além disso, esse trabalho aproxima os/as estudantes da noção de ancestralidade ao passo que os/as conecta com a cultura e história negra e pode desenvolver o sentimento de pertencimento.

Terminado o relato de Kendi, passamos à fala de Adilah, professora de Língua Portuguesa, readaptada por questões de saúde e que, neste momento, está lotada na biblioteca da EEM Governador Adauto Bezerra, instituição em que desenvolvi esta pesquisa. A educadora afirmou que, inicialmente, pensou em apresentar a obra *Olhos d'água* (2016), de Conceição Evaristo, por ser uma obra muito rica, porém decidiu trazer o livro *Baile de Assimetrias* (2021), de Émerson Cardoso, escritor cariense.

**Figura 24:** Capa do livro “Baile de assimetrias”



Fonte: Site Oia Editora

---

<sup>43</sup> Referente ao povo negro.

Adilah revelou que a motivação para apresentação dessa obra como leitura decolonial é a valorização do escritor regional e de uma excelente obra e acrescentou:

Durante a escolha dos livros paradidáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) percebi que os livros que estão na lista e o direcionamento das escolhas não são diretamente relacionados à potencialidade do escritor e da obra. Na maioria das vezes, o que acaba prevalecendo é o capitalismo do mercado editorial, em que obras de autores da região sudeste, de editoras que podem investir em divulgação, acabam ganhando relevo. (Adilah)

Essa assertiva corrobora a ideia de Cuti (2010) que defende a formação do escritor/a como um processo caro, “pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo, etc)” e deve contar com fatores essenciais: “acesso à alfabetização, à leitura e à prática de escrita literária, aquisição de bens culturais, disponibilidade de tempo, isolamento físico com espaço adequado para produção de textos, equipamentos para a escrita e pesquisa”, além disso o escritor/a deve contar com a recepção branca.

Assim, ela continuou sua fala descrevendo a obra “*Baile de Assimetrias*”:

É um livro composto por doze contos que abordam temas como preconceito, discriminação, homofobia, entre outros temas. Cada um dos textos está ligado a um signo do zodíaco e foram escritos no ano em que Bolsonaro<sup>44</sup> foi eleito. Para este momento, escolhi o conto ‘Grita, Auxiliadora, grita’, que aborda a situação de uma empregada doméstica... fala de negação da voz, negação de direitos trabalhistas, aborda a exploração arraigada em nossa cultura. (Adilah)

A professora afirmou que por tratar desses temas e pela forma como os trata, considera essa uma leitura decolonial e que, inclusive, pensa em promover um evento e convidar o escritor do livro para falar aos/as discentes, para reforçar a ideia de proximidade com autores/as. Acrescentou, ainda, que o afastamento da sala de aula foi um incentivo à leitura, visto que o cotidiano de um/a professor/a, muitas vezes, não permite que façamos isso como gostaríamos.

Para o segundo momento do nosso encontro, selecionei o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, da obra *Olhos d’água* (2016). Esse texto narra fatos sobre a vida de Zaíta e Naíta, irmãs gêmeas, e de sua família, que vive numa comunidade. A trama se desenrola em torno do sumiço da figurinha preferida de Zaíta: a figurinha-flor. No entanto, ao longo da busca incessante da menina por sua figurinha, atravessamos a realidade sofrida e solitária de sua mãe, a trajetória de seus dois irmãos, a exploração do trabalhador, a violência, a inocência da infância, a dor, a morte.

---

<sup>44</sup> Presidente do Brasil (2019-2022).

Como as duas participantes já conheciam o texto, optaram por relê-lo, em particular, para reviver as sensações e, depois, apresentar as conclusões. Posteriormente, eu enviei dois links: um que dava acesso ao mural “Nosso Baobá de emoções” e outro, a um formulário no qual é possível listar uma sugestão didático-pedagógica mediada pelo conto em questão. Assim, elas poderiam registrar suas impressões e opiniões. No entanto, esse instrumento, embora seja prático, não chegou a atingir a produtividade e diversidade que alcançamos quando, no primeiro encontro, lemos o texto e discutimo-lo, de forma síncrona.

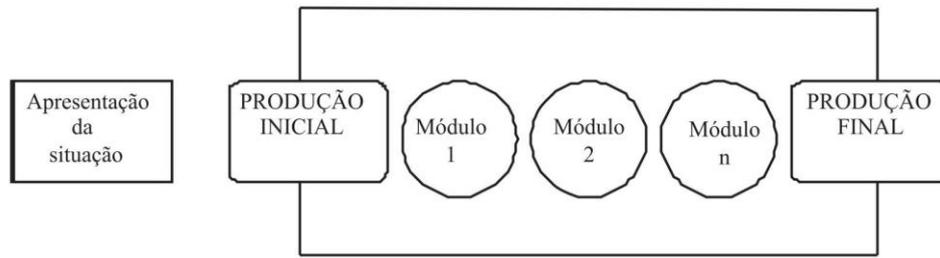
## 6 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para compor o produto educacional resultante desta pesquisa, escolhi elaborar sequências didáticas (doravante SD) que oportunizem desenvolver habilidades para educação das relações étnico-raciais (ERER), por meio de alguns contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97 *apud* Denise Araújo 2003, p. 323), que tornaram conhecida essa expressão, no Brasil, por intermédio de suas publicações, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse procedimento didático-pedagógico está a favor da promoção do conhecimento através de atividades interligadas.

Para esses autores, a SD deve ter a seguinte estrutura: **seção de abertura**, em que será apresentada a “situação de trabalho” que os/as alunos/as deverão desenvolver; **produção inicial**, na qual serão avaliadas as capacidades já adquiridas pelos/as estudantes e pode servir como um direcionamento para elaboração das atividades seguintes; **módulos**, que são atividades sistematizadas e progressivas (podem variar em quantidade de acordo com os objetivos a serem atingidos); **produção final**, momento de produção dos/das alunos/as em que é possível avaliar as aprendizagens construídas ao longo do processo. A Figura 25 mostra o esquema desses autores sobre a composição de uma SD:

**Figura 25:** Modelo de estrutura de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Dessa maneira, inspirei-me nesse modelo para elaborar as SD apresentadas neste trabalho. Vale destacar que os estudos de Gonçalves e Barros (2010) e de Araújo (2013), assim como as concepções de Dolz et al (2004), relatam que uma parte considerável das sequências didáticas em Língua Portuguesa são voltadas para o estudo e produção dos gêneros textuais. No entanto, nas produzidas por intermédio desta investigação, priorizo as atividades voltadas para ERER, assim os contos de *Olhos d'água* (2016), de Conceição Evaristo, permeiam todos os momentos das SD, mas dialogam com outros gêneros textuais e não constituem a produção final; ademais, as atividades baseiam-se nos fundamentos e pilares da Pretagogia (2013).

## 6.1 Sequência 1

### Objetivos:

-Ler o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, e a partir dele:

- (re)conhecer a escritora Conceição Evaristo, sua obra “Olhos d’água” e sua Escrivência;
- problematizar desigualdades;
- elaborar releituras de processos histórico-sociais;
- entender que as relações étnico-raciais do Brasil não obedecem à lógica da democracia racial;
- promover o combate ao racismo;
- produzir *fanzines* a partir de situações didáticas vivenciadas.

**Material utilizado:** Cópias de textos para leitura, material para montagem de murais, notebook, datashow, caixas de som, internet, quadro e pincel.

**Segmento:** Ensino Médio.

**Tempo estimado:** 11 aulas

## Aula 1

- 1) **Para começo de conversa:** em equipes, os/as alunos/as devem analisar os seguintes anúncios e dizer o que percebem das relações de trabalho: quem seriam os/as contratantes? Quem seriam os/as contratados/as? O pagamento é justo? O que percebem em relação ao tempo que o/a contratada/a dedicaria ao serviço? Os/as estudantes devem ter tempo para pensar em possibilidades, discutir e organizar suas considerações, que devem ser apresentadas de maneira oral. Durante a apresentação, observar que elementos foram evidenciados pelos/as alunos/as e que memórias foram evocadas para compô-los.

Olá!  
 ALGUMA DIARISTA AFIM DE TROCAR  
 SERVIÇOS?????

Sou cartomante, trabalho com Petit Lenormand (baralho cigano) e ofereço meus serviços em troca de uma diária de faxina, QUEM TOPA?

Minha casinha é pequena, o apê tem 56m², seria o serviço básico só. Tirar pó, limpar chão, louças, limpar geladeira, fogão, micro, lavar banheiro, janelas e etc. Coisa simples.

Podemos até fechar essa troca semanal ou mensal, E AÍ, TOPA?  
 To prox ao Metrô Saúde, linha azul.

QUEM QUISER VEM DE ZAP 


**PRECISANDO DE**

## DOMÉSTICA

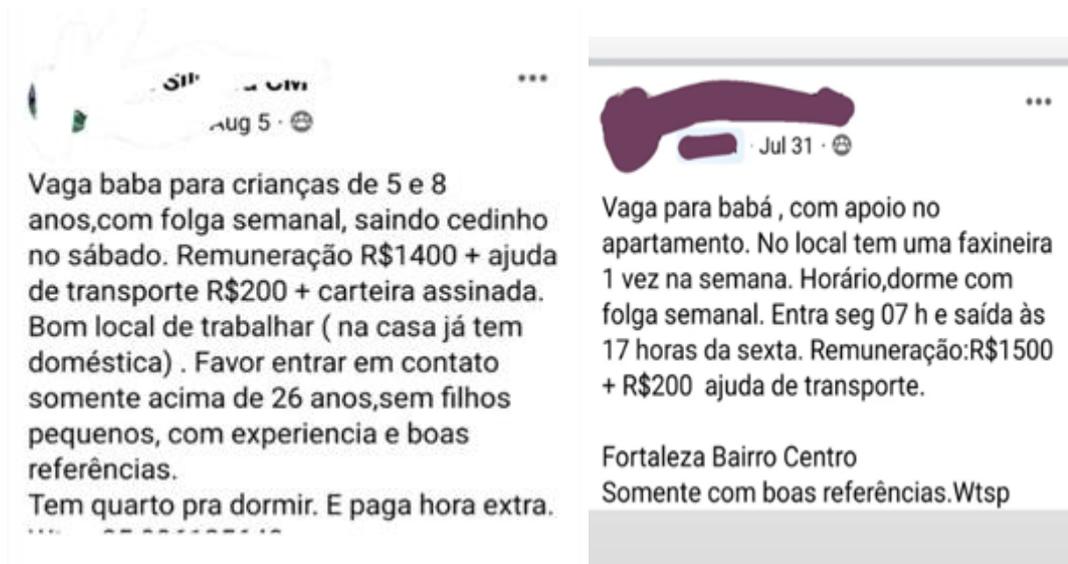
- 3 VEZES NA SEMANA DAS 8 AS 16 HRS
- RESIDA PROXIMO AO CENTRO DE JUAZEIRO
- SEJA PONTUAL
- LAVAR, PASSAR, CUIDAR DA CASA E COZINHAR
- TENHA EXPERIENCIA
- CASA PEQUENA

DISPENSO CURIOSOS

# R\$600,00

 (11) 95 





**Fonte:** Os anúncios estão disponíveis no perfil do Instagram @elaesoababa

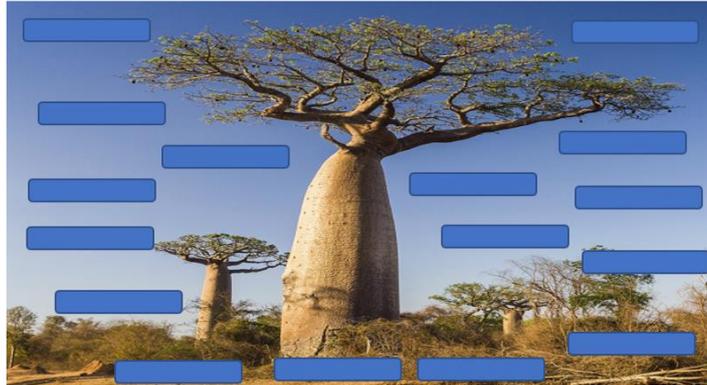
## Aula 2

- 2) **Momento da leitura:** retomar os principais pontos das falas dos/as estudantes e anunciar que será lido um conto que (provavelmente) dialogue com algumas das considerações que fizeram acerca dos anúncios. Em seguida, convidar os/as alunos/as a fazer a leitura compartilhada do conto “Maria”, de Conceição Evaristo.

Texto disponível na obra “Olhos d’água”, p. 39, e também no site: [Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira \(ufmg.br\)](http://Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira (ufmg.br))

\*Se achar pertinente, trabalhar o gênero discursivo conto, suas características, a linguagem, os suportes, as intenções comunicativas e a prosa poética de Conceição Evaristo.

- 3) **Nosso Baobá de emoções:** produzir um mural e pedir que os alunos o preencham com as sensações/emoções que sentiram no momento da leitura do texto. À medida que eles/as forem revelando, pedir que justifiquem o porquê, a fim de promover uma discussão acerca do poder de estesia (de fazer-nos sentir) da Literatura.

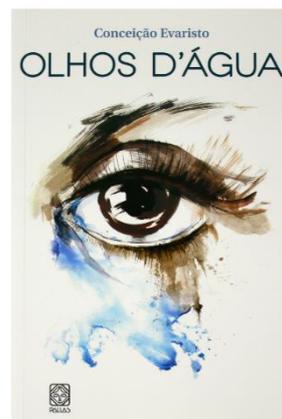


### Aulas 3 e 4

- 4) **As imagens e o texto:** revelar que as ilustrações são cenas deste conto e relacionar às narrativas dos/as alunos/as. Aproveitar esse momento para perguntar se quando criaram as narrativas, pensaram em experiências do cotidiano ou se “deram asas à imaginação”.
- 5) **A autora, a obra e a Escrevivência:** apresentar Conceição Evaristo, a autora do conto; a obra “Olhos d’água”, produção na qual foi publicado o conto; e a Escrevivência, um dos principais recursos criado e utilizado pela autora.



Foto: Itaú Social



Fonte: Site Editora Pallas

## **ESCREVIVÊNCIA**

Para este momento, são sugeridos a reprodução dos seguintes vídeos:

1) *Conheça a história da escritora Conceição Evaristo*: <https://youtu.be/9POX2gtfmFI>

Após assistir a esse vídeo, levantar comentários sobre questões como:

- Você conhece outros/as escritores/as negros/as?
- As obras que você lê são, predominantemente, escritas por homens ou por mulheres?
- Na sua opinião, o que é necessário para ser um/a escritor/a de sucesso no Brasil?
- A escritora Conceição Evaristo classifica o Prêmio Jabuti, recebido em 2015, como prêmio da solidão, pela ausência de outros/as negros/as no evento. O que você acha que causa essa ausência?
- Você acha que nas escolas ainda são reproduzidos casos de racismo como os narrados por Conceição Evaristo?
- Pelo conto lido (conto “Maria”), é possível supor que Conceição Evaristo aborda as próprias vivências nas suas obras?

2) *Vídeo olhos d’água*: <https://youtu.be/bbe3gxU97B8>

Após assistir a esse vídeo, levantar comentários sobre questões como:

- Quais as características do gênero textual conto? Você costuma ler contos?

Não deixe de mencionar a produção *Cadernos Negros*!  
Saiba mais em: [www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/](http://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/)

- Pelo que a escritora relata, você consegue creditar importância ao protagonismo feminino nas obras de Conceição Evaristo?
- Conceição Evaristo cita outras obras da Literatura Brasileira em que há protagonismo feminino, mas há diferenças na maneira como isso é abordado. Comente um pouco sobre esse aspecto.
- A escritora menciona **culturas africanas** em vez de cultura africana, como você explicaria o porquê dessa escolha?
- Você conhece ou vivencia experiências oriundas das culturas africanas? Conte um pouco sobre elas.

3) *Escrevivência: episódio 1 da série Ecos da palavra*: <https://youtu.be/4EwKXpTIBhE>

Depois de assistir ao vídeo, levantar comentários sobre as seguintes questões:

-Você entendeu o que é Escrevivência? Como percebemos esse recurso no conto “Maria”, de Conceição Evaristo?

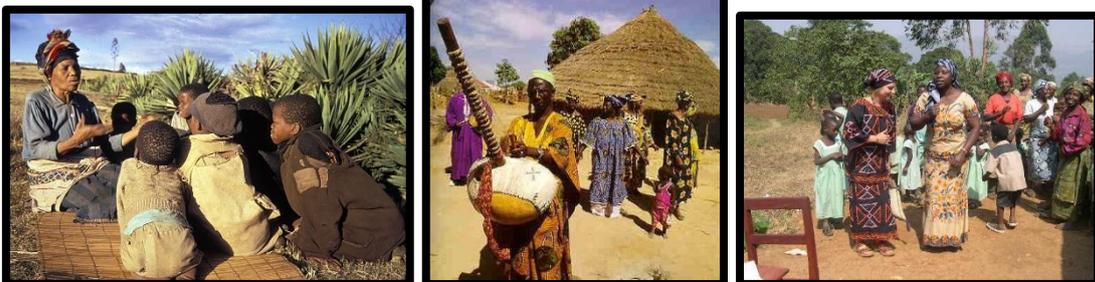
-Uma das frases mais famosas de Conceição Evaristo é “Nossa Escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. O que você entendeu dessa ideia? Como acha que esse propósito pode ser alcançado por meio da Literatura?

\*As aulas 3 e 4 necessitam de recursos audiovisuais para serem executadas. Na ausência desses, sugerimos que o/a professor/a assista aos vídeos e apresente seus conteúdos aos/às alunos/as de maneira expositiva e dialogada.

**PREPARANDO A MIOLAGEM<sup>45</sup> PARA PRÓXIMA AULA:** Na sua família ou na sua comunidade, vocês costumam se reunir para contar histórias? Converse com seus familiares ou vizinhos e pergunte se há ou houve esse costume. Pergunte quem, geralmente, eram os/as oradores/as, quais os assuntos, como costumavam se reunir, qual a finalidade das conversas.

### Aula 5

Preparar a sala de aula com imagens de comunidades envolvidas em atividades de oralidade:



<sup>45</sup> Conversa feita de maneira à vontade, em que todos podem interagir livremente. O termo foi emprestado do vocabulário, utilizado no Terreiro das Pretas (Crato-CE), para denominar uma de suas atividades.



\* Imagem 1: [TRABALHANDO A ORALIDADE DA CULTURA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL \(oralidadeafricana.blogspot.com\)](http://oralidadeafricana.blogspot.com); Imagem 2: [WFP Griots-2011 made me hungry, #hungry4change | Operation Zero Hunger \(wordpress.com\)](http://wordpress.com); Imagem 3: [GOODNESS AND MERCY MISSIONS, CAMEROON, WEST AFRICA - WOMEN \(gmmafrica.org\)](http://gmmafrica.org); Imagem 4: [UN Special Political Missions in Colombia on Women, Peace and Security | SecurityWomen](http://SecurityWomen); Imagem 5: [Profissão do contador de histórias recebe homenagem na Câmara - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br)

- 1) Pedir que os/as alunos/as iniciem seus relatos a respeito dos dados que conseguiram conversando com familiares ou membros de suas comunidades.
- 2) Em seguida, reproduzir o seguinte vídeo: *Griot: o conhecimento transmitido através da oralidade*: [https://youtu.be/VxM\\_2332cxg](https://youtu.be/VxM_2332cxg)

Professor/a: Perguntar se os/as alunos/as já conheciam a tradição africana dos griôs e se eles reconhecem a importância dessa atividade. Além disso, averiguar se eles relacionam essa prática à cultura indígena, questioná-los sobre o contato com *podcasts* e se essas produções orais teriam relação com a tradição oral.

**PREPARANDO A MIOLAGEM PARA PRÓXIMA AULA:** Os/as estudantes devem pesquisar o que é racismo estrutural.

## Aula 6

**Retornando ao conto “Maria”:**

- 1) Pedir que os alunos relatem as informações que encontraram sobre racismo estrutural e, a partir das falas deles/as (e outras intervenções), sistematizar um conceito para o termo. Ademais, fazê-los refletir se ocorre racismo estrutural no Brasil e, havendo respostas afirmativas, solicitar que relatem como isso ocorre. Incluir na discussão a expressão **relações étnico-raciais**, explicar o que são e pedir que os/as estudantes que comentem como elas ocorrem no Brasil.

- 2) Retomar o enredo do conto “Maria”. Se necessário, fazer uso das imagens que foram utilizadas na aula 1. Questionar os alunos sobre a presença de situações que podem estar relacionadas ao racismo estrutural nesse conto e montar um painel com as informações escritas pelos/as alunos/as. (Podem ser distribuídas tarjetas de papel para que eles/as escrevam e depois fixem num mural.)
  
- 3) Promover discussão sobre o que está sendo colocado no painel. No conto “Maria”, são abordadas questões como a situação da empregada doméstica, a solidão da mulher negra, as condições de vida da mãe solo, o desejo de que os filhos tenham um futuro diferente daquele para o qual é impelida a população negra, o discurso de ódio, a violência, a (in)justiça com as próprias mãos, dentre outras. Observar as que os/as alunos/as conseguem perceber e ampliar a discussão, se necessário. (Lembrar de citar os trechos do conto para referenciar)

### **Aulas 7 e 8**

Depois de retomar o que foi afixado no painel da aula anterior, lembrar que a protagonista do conto “Maria” trabalha como empregada doméstica e apresentar, aos/às alunos/as, os seguintes textos:

#### **TEXTO 1**



Notícia completa disponível em: [Caso Miguel: Sarí Corte Real é condenada - 31/05/2022 - Cotidiano - Folha \(uol.com.br\)](https://www.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/31/caso-miguel-sari-corte-real-e-condenada-a-8-anos-de-prisao/)

#### **TEXTO 2**



Notícia completa disponível em: [Esposa de Wesley Safadão diz que 'ganharia' empregada negra de presente \(terra.com.br\)](https://www.terra.com.br/brasil/Esposa-de-Wesley-Safad%C3%A3o-diz-que-ganharia-empregada-negra-de-presente)

### TEXTO 3



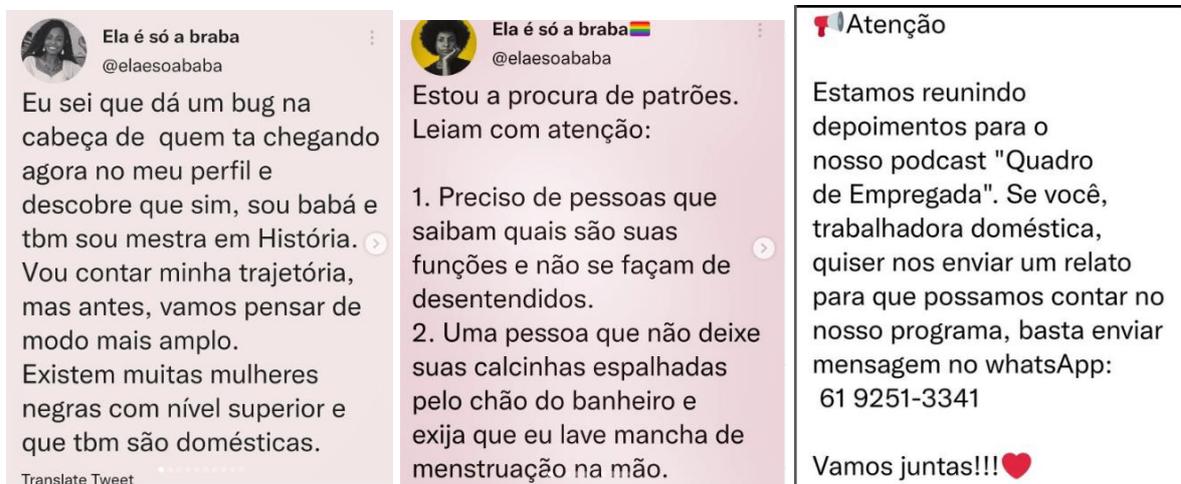
Notícia completa disponível em: [Na pandemia, aumentam denúncias de empregadas domésticas mantidas em cárcere privado \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/na-pandemia-aumentam-denuncias-de-empregadas-domesticas-mantidas-em-carcere-privado)

- 1) Fazer cópias das notícias, na íntegra, e dividir os/as alunos/as em equipes, entregando textos diferenciados às equipes (em caso de formação de seis equipes: duas ficam com o texto 1, duas com o texto 2 e duas com o texto 3).
- 2) Solicitar que os/as alunos/as leiam os textos e discutam sobre a condição da empregada doméstica no Brasil, destacando aspectos sociais, econômicos, raciais, culturais e de gênero. (A discussão pode ser aprofundada incluindo aspectos linguísticos. No texto 2, por exemplo, há um trecho que afirma que a empregada “optou por não se pronunciar sobre o assunto durante a gravação do vídeo”. Será que foi mesmo uma escolha?!)
  - 3) Promover **roda de conversa** para que os/as estudantes apresentem suas conclusões.

### Aula 9

- 1) Retomar o que foi discutido na aula anterior e convidar os/as estudantes a assistir ao seguinte vídeo: *Colcha de retalhos*: [https://youtu.be/tJw\\_xdmGcbM](https://youtu.be/tJw_xdmGcbM)

- 2) Perguntar aos/às alunos/as: vocês têm conhecimento sobre leis trabalhistas para as/os empregadas/os domésticas/os? A aplicabilidade desses direitos narrada em uma das situações do vídeo é uma realidade no Brasil? Por que a aprovação de direitos básicos para as/os empregadas/os domésticas/os ocasionaram dispensa de pessoas? Que relação de trabalho é construída a partir do “ela é (quase/como) da família?”
- 3) A mestra em História, babá, ativista, negra e influencer Janaína Costa desenvolve um perfil no Instagram (@elaesoababa) em que rompe ciclos e sai da invisibilidade do trabalho doméstico. Mostrar aos alunos as seguintes postagens e relatar que, na sua página, Janaína divulga leituras, estudos, relatos seus e de outras empregadas domésticas que denunciam e fazem-nos refletir sobre a necessidade de mudanças.



Fonte: Instagram @elaesoababa

\*Promover reflexões sobre os conteúdos dos posts.

- 4) Janaína Costa usa o poder da palavra para marcar posição no mundo, mais que isso, através da voz dela, uma coletividade é representada. Esse é um movimento semelhante ao que é feito por Conceição Evaristo em sua *Escrevivência*. Agora é a vez de os/as alunos/as fazerem uso da escrita! Vamos produzir um *fanzine*<sup>46</sup>! Essa produção será intitulada “**Meu encontro com Maria, de Conceição Evaristo**”.

<sup>46</sup> A palavra vem da junção da expressão em inglês *fanatic magazine*. Os Fanzines são publicações caseiras feitas por entusiastas de algum assunto. Em: [Fanzine: saiba o que é e como fazer o seu! – Adoro Papel](#)

\*Para a próxima aula, o/a professor/a deve adiantar a intenção de produzir, com os/as alunos/as, o *fanzine* e solicitar que tragam as informações que colocarão nas suas produções anotadas no caderno.

## Aulas 10 e 11

Produzindo o *fanzine*... orientar a montagem do livrinho conforme o modelo que segue:



Fonte: UH, TENDEL!!!: TUTORIAL: Como fazer um Fanzine... (utendel.blogspot.com)

Essa produção tem como objetivo registrar informações, percepções, aprendizagens dos/as alunos/as ao longo dessas atividades a partir do conto de Conceição Evaristo. Então aconselha-se relembrar todas as etapas aos alunos, visitar os murais.

Quando montado, o fanzine terá sete faces (sem contar o verso da capa), de tal modo, sugere-se que sejam usadas da seguinte forma:

- 1) **CAPA:** deve conter o título “*Meu encontro com Maria, de Conceição Evaristo*”, o nome do/a autor/a (aluno/a) e deve ser ilustrado e/ou colorido de acordo com a criatividade de cada um.
- 2) **PÁGINA 1:** Sobre Conceição Evaristo - pedir que os alunos selecionem informações da biografia dessa autora, a fim de apresentá-la no fanzine.

- 3) PÁGINA 2: A obra “Olhos d’água” - pedir que selecionem informações sobre a obra para apresentá-la no fanzine.
- 4) PÁGINA 3: Resumo do conto “*Maria*” - escrever um resumo do conto.
- 5) PÁGINA 4: O conto e as questões sociais: citar as principais temáticas sociais que são abordadas no conto.
- 6) PÁGINA 5: O conto e as questões sociais - citar as principais questões sociais abordadas no conto.
- 7) PÁGINA 6: O conto e eu - relatar que aprendizagens foram construídas a partir do trabalho com o conto.
- 8) PÁGINA 7: Quem sou eu- nessa página, o/a aluno/a se apresenta, escreve sobre si próprio.

## 6.2 Sequência didática 2

### Objetivos:

-Ler o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, e a partir dele:

- (re)conhecer a escritora Conceição Evaristo, sua obra “Olhos d’água” e sua Escrivência;
- problematizar desigualdades;
- elaborar releituras de processos histórico-sociais;
- entender que as relações étnico-raciais do Brasil não obedecem à lógica da democracia racial;
- promover o combate ao racismo;
- discutir sobre a vida e futuro nas comunidades do Brasil;
- produzir podcasts a partir das situações didáticas vivenciadas.

**Material utilizado:** Cópias de textos para leitura, material para montagem de murais, notebook, datashow, caixas de som, internet, quadro e pincel.

**Segmento:** Ensino Médio.

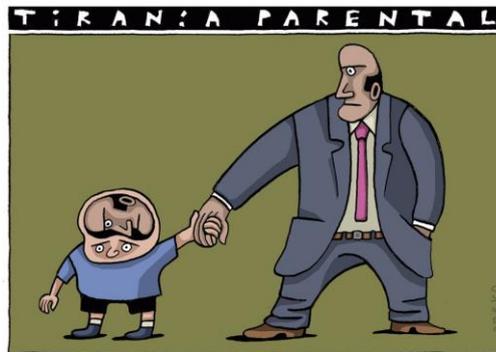
**Tempo estimado:** 12 aulas.

### Aula 1:

Para início de conversa, propomos um trabalho de análise dos seguintes textos e discussão sobre a situação da criança em cada um deles. Sugerimos que os/as alunos/as sejam divididos/as em equipes e que, cada uma delas, receba um texto. Em seguida, depois de conversarem entre si, apresentam suas conclusões para toda a sala.



Disponível em: [trabalho-infantil-campo-elihu-duayer.jpg](http://trabalho-infantil-campo-elihu-duayer.jpg) (640×453) ([rrinterativo.com.br](http://rrinterativo.com.br))



Disponível em: [pub-088-72-padre-1024x726.jpg](http://pub-088-72-padre-1024x726.jpg) (1024×726) ([publico.es](http://publico.es))



Disponível em: [menino.jpg](http://menino.jpg) (400×320) ([bp.blogspot.com](http://bp.blogspot.com))



Disponível em: [ca414a762f583f9f49985c23f3f9750f.jpg \(554×323\)](#) (pinimg.com)



Disponível em: [violencia-infantil.jpg \(710×420\)](#) (reservanews.com.br)



Disponível em: [b4e42d93faa553c40483a3b0bbcdee1c.jpg \(3308×2339\)](#) (pinimg.com)

## Aula 2

Neste momento, os/as estudantes são convidados a fazer a leitura compartilhada do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo. Esse texto está disponível na obra “Olhos d’água”, p. 71 e também no seguinte endereço eletrônico, por meio do Prezzi: [Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos by Lívía Ribeiro \(prezi.com\)](#).

Depois da leitura, promover uma discussão retomando pontos que relacionam a vida de Zaíta, Naíta e sua família ao que foi apresentado na aula anterior, no momento de interpretação das imagens.

\*Se achar pertinente, trabalhar o gênero discursivo conto, suas características, a linguagem, os suportes, as intenções comunicativas e a prosa poética de Conceição Evaristo.

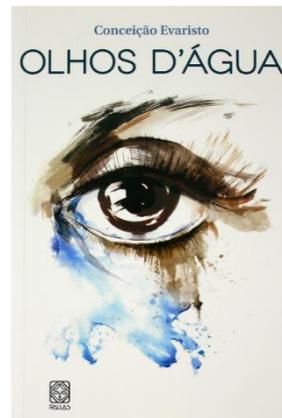
### **AULAS 3 e 4:**

Nestas aulas, recomendamos que sejam realizadas as seguintes atividades com intento de apresentar a autora, a obra em que o conto foi publicado e a Escrivência, além de discutir assuntos pertinentes a esses três tópicos.

- 1) **A autora, a obra e a Escrivência:** apresentar Conceição Evaristo, a autora do conto; a obra “Olhos d’água”, produção na qual foi publicado o conto; e a Escrivência, um dos principais recursos criado e utilizado pela autora.



Foto: Itaú Social



Fonte: Site Editora Pallas

### **ESCREVÊNCIA**

- 2) Para este momento, são sugeridos a reprodução dos seguintes vídeos:

*Conheça a história da escritora Conceição Evaristo:* <https://youtu.be/9POX2gtfmFI>

Após assistir a esse vídeo, levantar comentários sobre questões como:

- Você conhece outros/as escritores/as negros/as?
- As obras que você lê são, predominantemente, escritas por homens ou por mulheres?
- Na sua opinião, o que é necessário para ser um/a escritor/a de sucesso no Brasil?
- A escritora Conceição Evaristo classifica o Prêmio Jabuti, recebido em 2015, como prêmio da solidão, pela ausência de outros/as negros/as no evento. O que você acha que causa essa ausência?

-Você acha que nas escolas ainda são reproduzidos casos de racismo como os narrados por Conceição Evaristo?

-Pelo conto lido (conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”), é possível supor que Conceição Evaristo aborda as vivências de uma coletividade nas suas obras? Em caso afirmativo, de que coletivo ela trata?

3) *Vídeo olhos d’água*: <https://youtu.be/bbe3gxU97B8>

Após assistir a esse vídeo, levantar comentários sobre questões como:

-Quais as características do gênero textual conto? Você costuma ler contos?

Não deixe de mencionar a produção ***Cadernos Negros!***  
Saiba mais em: [www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/](http://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/)

-Pelo que a escritora relata, você consegue creditar importância ao protagonismo feminino nas obras de Conceição Evaristo?

-Conceição Evaristo cita outras obras da Literatura Brasileira em que há protagonismo feminino, mas há diferenças na maneira como isso é abordado. Comente um pouco sobre esse aspecto.

-A escritora menciona **culturas africanas** em vez de cultura africana, como você explicaria o porquê dessa escolha?

-Você conhece ou vivencia experiências oriundas das culturas africanas? Conte um pouco sobre elas.

4) *Escrevivência: episódio 1 da série* Ecos da palavra: <https://youtu.be/4EwKXpTIBhE>

Depois de assistir ao vídeo, levantar comentários sobre as seguintes questões:

-Você entendeu o que é Escrevivência? Como percebemos esse recurso no conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo?

-Uma das frases mais famosas de Conceição Evaristo é “Nossa Escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

O que você entendeu dessa ideia? Como acha que esse propósito pode ser alcançado por meio da Literatura?

\*As aulas 3 e 4 necessitam de recursos audiovisuais para serem executadas. Na ausência desses, sugerimos que o/a professor/a assista aos vídeos e apresente seus conteúdos aos/às alunos/as de maneira expositiva e dialogada.

### **Aula 5:**

Para esta aula sugerimos a leitura da notícia “*Criança morre atingida por bala perdida na Baixada Fluminense*”, disponibilizada no site [Criança morre atingida por bala perdida na Baixada Fluminense | Rio de Janeiro | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2018/07/27/crianca-morre-atingida-por-bala-perdida-na-baixada-fluminense-g1.html).

Depois da leitura, discutir sobre o que é narrado no conto “*Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*” e na notícia lida. Promover reflexões sobre a realidade (racializada<sup>47</sup>) dos moradores das comunidades no Brasil, literatura e sociedade, *Escrevivência*, infância. Aproveitar o momento e refletir sobre os parágrafos finais do conto:

“*Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:*

– *Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!*”

(Olhos d’água, p. 76)

**PREPARANDO A MIOLAGEM<sup>48</sup> DA PRÒXIMA AULA:** *No lugar onde moro, como é a infância?* Solicitar que os/as alunos/as registrem por meio de foto ou desenho como é a infância em suas comunidades. Esse material será usado para montar um painel, na próxima aula, e facilitar a fala dos/as alunos/as acerca da infância nas suas realidades.

### **Aula 6:**

Nesta aula, indicamos que seja montado um painel com as imagens (fotos/desenhos) e que os/as estudantes sejam incentivados a falar sobre o que as imagens que eles trouxeram representam, numa roda de conversa, de forma espontânea. Conduzir a conversa, destacando fatos e reflexões sobre as semelhanças, diferenças e fatores econômico-sociais do que for

<sup>47</sup> A expressão “racializada” refere-se à inclusão da variável raça para análise de algum tema.

<sup>48</sup> Conversa à vontade, em que todos/as têm a oportunidade de interagir livremente. Expressão emprestada do vocabulário utilizado, no Terreiro das Pretas (Crato-CE), para nomear uma de suas atividades.

narrado em sala, enfatizando as condições que influenciam no cotidiano das pessoas que vivem numa comunidade.

### **Aula 7:**

Para esta aula, indicamos que sejam entregues aos/às alunos/as a letra da música “*O meu guri*”, de Chico Buarque de Holanda e que, em seguida, eles possam ouvir a produção musical. Essa canção está disponível em: [O Meu Guri - Chico Buarque - LETRAS.MUS.BR](http://O_Meu_Guri_-_Chico_Buarque_-_LETRAS.MUS.BR)

Depois da audição, refletir sobre:

- 1) Quem seria o locutor/a?
- 2) Quem seria o interlocutor/a?
- 3) O que podemos inferir do verso “*Ele me disse que um dia chegava lá*”?
- 4) O que conseguimos deduzir a partir dos versos “*Chega suado e veloz do batente/ Traz sempre um presente pra me encabular/ Tanta corrente de ouro, seu moço/ Que haja pescoço pra enfiar*”? Qual a visão do/a interlocutor/a sobre essas ações do guri?
- 5) Que problema social é denunciado nos seguintes versos “*Um lenço e uma penca de documentos/ Pra finalmente eu me identificar, olha aí!*”?
- 6) Como o/a interlocutor/a fica sabendo da morte do filho? Que palavras ou expressões nos levam a essa inferência?

### **A música e o conto**

Há semelhanças entre a trajetória do guri, da música de Chico Buarque, e dos irmãos de Zaíta? Leve os alunos a refletirem a partir desse trechos do conto:

*“A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também.”*

(Olhos d’águas, p. 72)

*“Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco.”*

(Olhos d'água, p. 72 e 73)

*“O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas que queria seguir carreira, buscava outra forma local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. via os seus trabalharem e cumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal em construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas.”*

(Olhos d'água, p. 73 e 74)

*“O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E, sem que o segundo filho soubesse, Benícia colocava uns trocadilhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel.”*

(Olhos d'água, p. 75)

### **Aula 8 e 9:**

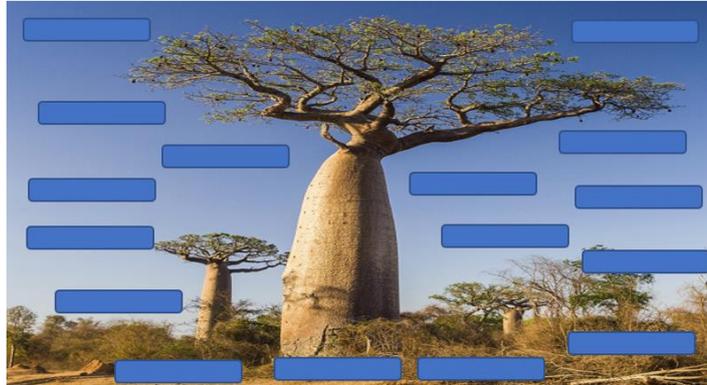
Para começar esta aula, escreva a palavra UBUNTU no quadro e pergunte se os/as alunos/as sabem do que se trata. Ouça-os e, em seguida, reproduza o filme “O menino que descobriu o vento”, disponível na plataforma Netflix, observando que, a partir da narrativa do filme, é possível entender o que significa a palavra escrita no quadro.



Disponível em: [o-menino-que-descobriu-o-vento-netflix-resenha-poster.jpg \(2025×3000\)](https://www.metagalaxia.com.br/o-menino-que-descobriu-o-vento-netflix-resenha-poster.jpg) (metagalaxia.com.br)

### **Aula 10:**

Depois da reprodução do filme, montar o painel “Nosso Baobá de emoções”, destacando as emoções que os/as alunos/as revelaram durante a reprodução da obra:



Em seguida, apresente informações sobre a filosofia Ubuntu (sugerimos algumas informações da matéria disponível em [Ubuntu, o que a África tem a nos ensinar \(ensinarhistoria.com.br\)](http://ensinarhistoria.com.br)). Logo, pedir que os alunos que comentem como isso fica perceptível no filme e se eles/as consideram que esse seria um caminho para dirimir as desigualdades e promover o bem-estar.

\*Vale ressaltar o trabalho da Central Única das Favelas - CUFA e do Movimento Negro no Brasil.

### **Aulas 11 e 12:**

Produzindo *podcasts*<sup>49</sup>...

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” também aborda a situação da mãe solo, condição muito comum à mulher negra no Brasil. Os trechos a seguir revelam algumas das dificuldades enfrentadas por Benícia, mãe daquela família:

*“A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos.”* (Olhos d’água, p. 72)

*“...Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. [...] A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se*

---

<sup>49</sup> Arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na internet pode criar um podcast. ([Podcast: o que é e o que significa - Significados](http://Podcast: o que é e o que significa - Significados))

*toda. [...] Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite acordada.” (Olhos d’água, p. 72 e 73)*

*“A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha que aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana.” (Olhos d’água, p. 74 e 75)*

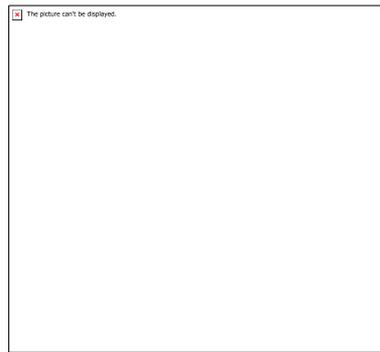
*“A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada.” (Olhos d’água, p. 75)*

Pela leitura dos trechos, percebemos a difícil e injusta situação da mãe de Zaíta e Naíta, sobrecarregada pela função de mãe, trabalhadora, cuidadora, dona de casa, responsável pela educação dos filhos, mulher... muitos são os momentos de angústia e alguns, de violência, protagonizados por Benícia. Ao considerar a vida dela, podemos refletir sobre a intrincada trajetória da mulher na sociedade. Há um conjunto de conquistas, que carecem de muitos questionamentos: ao “conquistar” o mercado de trabalho, a mulher continuou a ser responsável pelo cuidado doméstico, pelo cuidar do marido, dos filhos, dos pais idosos, assim muitas desempenham jornadas tripla, quádruplas que acarretam em problemas físicos e psicológicos; no trabalho, há pagamentos diferenciados para homens e mulheres; no caso de separações conjugais, quando há filhos/as, esses, geralmente, ficam sob responsabilidade apenas da mulher, inclusive financeiramente; exigências com aparência, idade são sempre maiores em relação a mulheres. Quando se faz o recorte racial, concluimos que, quando se trata da mulher negra, a realidade é ainda mais angustiante.

Pensando nisso, socialize as seguintes imagens com os/as estudantes, pedindo que comentem sobre o que é possível perceber através delas. Em seguida, divida a turma em equipes e proponha que produzam *podcasts*, designando, para cada grupo, um eixo temático.



Disponível em: [98aa8760245962e262859d5e24e0bdb6.jpg](http://98aa8760245962e262859d5e24e0bdb6.jpg) (552×616) ([generoytrabajo.com](http://generoytrabajo.com))



Disponível em: [maju-Ribs.jpg](http://maju-Ribs.jpg) (599×555) ([nossacausa.com](http://nossacausa.com))



Disponível em: [7c80128c65f4c7fe8395ea799e5dfe57\\_XL.jpg](http://7c80128c65f4c7fe8395ea799e5dfe57_XL.jpg) (900×599) ([diarioliberalde.org](http://diarioliberalde.org))



Disponível em: [Mulheres-Negras-Femicidio-no-Brasil-900x471.jpg](http://Mulheres-Negras-Femicidio-no-Brasil-900x471.jpg) (900×471) ([jornaltornado.pt](http://jornaltornado.pt))



Disponível em: [0958691885f53b169b39d059ce2aa8e8.jpg](http://0958691885f53b169b39d059ce2aa8e8.jpg) (320×320) ([pinimg.com](http://pinimg.com))



Disponível em: [ilustra2finalgabi.png](http://ilustra2finalgabi.png) (1800×972) ([jornalismojunior.com.br](http://jornalismojunior.com.br))

Boa parte dos/das alunos/as já deve ter tido contato com o *podcast*, no entanto é importante que, antes de solicitar a produção, o/a professor/a apresente as características desse gênero textual, assim como modelos.

Sugerimos a leitura, pelo/a professor/a, da matéria do site [Nova Escola Box | Como produzir áudios e trabalhar com podcasts](http://NovaEscolaBox.com.br) sobre como produzir *podcasts*, de forma simples, com os/as alunos/as.

Por último, decidir qual será o público para o qual essas produções serão encaminhadas.

\*Para quem não dispõe dos meios necessários para a produção de *podcasts*, sugerimos que sejam produzidas mini reportagens escritas, que podem ser expostas em um painel na escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos achados apresentados nesta pesquisa, percebo que apesar de haver leis específicas (Lei n°. 10.639/2003, Lei n° 11.645/2008 e legislação complementar) para tratar da inclusão da História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, a inserção das relações étnico-raciais e de práticas de combate ao racismo, na educação básica, dependem da preparação do/a educador/a para fazê-lo e da incorporação do debate e de epistemologias negras, como a Pretagogia, que tratem dessas questões, na formação inicial e na formação continuada.

Além disso, vale enfatizar a potência da literatura negro-brasileira para decolonização do pensamento e substituição de discursos e práticas educacionais eurocentradas. Observo o quanto a leitura dessas obras pode contribuir para o conhecimento de outras narrativas, culturas e para o fortalecimento da identidade e ancestralidade negras, acredito que essa Literatura vem fazendo um trabalho que ainda não foi feito pela História.

Essa Literatura, em especial a que constrói os contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, pretende despertar no público uma reação contra valores estereotipados, assim o/a educador/a deve se sentir desafiado e sensibilizado a refletir sobre aspectos em comum encontrados “entre o conteúdo a ser estudado e a realidade vivenciada diariamente em seu contexto social” (MATOS, 2021, p. 65). Além disso, a literatura negro-brasileira apresenta a situação da população negra brasileira contemporânea, mostrando-se como artefato de mediação adequado para trabalhar as relações étnico-raciais, com ênfase nos sujeitos negros.

Assim, constato o potencial dessa obra (*Olhos d'água*), no momento *Ubudehe*, quando três das professoras que participaram já leram a obra, uma delas a escolheu para apresentar como leitura decolonial e outra mencionou como uma das possibilidades para este momento. Ademais, o produto educacional resultante deste trabalho são sequências didáticas que foram elaboradas tendo como mote alguns contos desse livro. Em vários momentos, foi possível perceber o poder de estesia da escrita de Conceição Evaristo, proporcionando, em alguns casos, o duplo movimento de identificação de si próprio e de identificação com sua coletividade.

Além disso, foi possível averiguar que há forte influência da forma como o negro/a foi representado/a na literatura brasileira na compreensão do *ser negro*, corroborando a ideia de que para inferiorizar um povo, também é necessário dominar as narrativas sobre ele. Entretanto, são reveladas vozes que lamentam a subordinação, inferiorização e desumanização do personagem negro/a, como também reverbera em alguns discursos o conhecimento sobre a trajetória de resistência e luta do povo negro e, em alguns casos, isso se volta para o contato com textos de literatura negro-brasileira.

É perceptível, em algumas respostas, a manutenção da ideia de que o Brasil constitui uma democracia racial e de que os casos de racismo acontecem em espaços distantes, sempre com o outro, apontando para uma crença de que há um isolamento de alguns sujeitos das práticas racistas. No momento da afrovivência, por exemplo, há dois fatos a serem considerados: ao passo que se detecta na fala das partícipes o interesse por práticas educativas não racistas, inclusive narrativas de autoformação em relação a isso, houve a ausência de alguns/algumas inscritos/as para participar desse evento. Compreendo que, no segundo caso, como foi explicado no texto, a pandemia e a retomada presencial das aulas foram tempos de exaustão para o professor/a, no entanto, essa falta também pode ser indicativa de pouca familiaridade e/ou interesse pelo tema.

Enfatizo ainda que os princípios e fundamentos pedagógicos, as respostas dadas pelos/as alunos/as e professores/as nos questionários e a afrovivência realizada com educadoras foram de grande relevância para elaboração das sequências didáticas. Além disso, os contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, mostram-se favoráveis e relevantes para experiências escolares que favoreçam a educação das relações étnico-raciais (ERER), com ênfase na população negra.

A partir das leituras, levantamento de dados, escutas e redação deste trabalho foram construídas muitas aprendizagens sobre o eu, sobre o outro, sobre o eu que está no outro, assim como sobre o outro que está em mim, num movimento de circularidade-coletividade, muito peculiar ao conhecimento africano e afrodescendente. No mais, a realização deste trabalho colabora para meu aprimoramento como pessoa e profissional, então acredito que esta investigação favorece a interação entre conhecimento científico e realidade social, visto que “o conhecimento é uma mediação para intervir e organizar a realidade social” (TONET, 2016).

No entanto, vale ressaltar que o caminho não indica que teremos uma chegada estanque a um ponto final, pelo contrário, mostra que ainda despontarão muitos questionamentos, os quais deixarão margens a mais contribuições à temática da literatura negro-brasileira como artefato de mediação para as relações étnico-raciais.

Escrever é um ato político de se inscrever no espaço-tempo, então, se durante todo o percurso da nossa história, combinaram de nos matar, “a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 108), assim, a literatura negro-brasileira grita o que era apenas sussurrado, produz narrativas sob novos olhares, denuncia condições obliteradas, engaja à nossa trajetória a luta, a força, a resistência e a beleza.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- BRASIL. PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_. Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio – OCNEM. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 05 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em 01 mar. 2022.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 03/2004 CNE/CP. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mar. de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> . Acesso em 30 abr. 2022.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC\\_2019\\_OFICIAL.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf). Acesso em: maio 2021.
- CONCEIÇÃO EVARISTO: **ESCREVIVÊNCIA. Leituras brasileiras**. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em 25 de maio de 2021.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CRUZ, Rosângela A. C. **Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá Vicêncio e Becos da Memória**. Em: Anais do V Simpósio Internacional em Educação Sexual. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3142.pdf> . Acesso em 07 de fev. de 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros Orais e Escritos na escola. | tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2004.

DOMINGUES, P. J. Uma história não contada. Negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Nossa Escrivência**. Blogspot. Disponível em <https://nossaescrevencia.blogspot.com>. Acesso em 20 de maio de 2021.

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

GONÇALVES, Adair Vieira; DE BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2019 [citado 2022 maio 04] Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>

LIMA, Maria S.L.; COSTA, Elisângela A. da S.; GRANGEIRO, Manuela F.; ROCHA, Silviane da S. **Gestão Pedagógica**. Monografia. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2015.

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

MATOS, Virgínia Maria da Costa. A CONDIÇÃO DA MULHER NEGRA EM CLARA DOS ANJOS. **Revista Docentes**, v. 6, n. 15, p. 58-68, 2021.

MEIJER, Rebeca A. e S. Saberes docentes necessários à prática educativa de questões étnico-raciais e suas avaliações institucionais. In: OLIVEIRA, Jurema. **Africanidades e Brasilidades: Literaturas e Linguística**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

MELO, Henrique Furtado De; GODOY, Maria Carolina De. (Re) tecendo os espaços de ser: Sobre a escrivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. **De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 1285-1304, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de antropologia**, p. 109-117, 1990.

NASCIMENTO, Janaína. Literatura & Pertencimento. **Revista Outsider**. Editora Alpheratz, p. 18-25, 2022.

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei n.º. 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2007

NUNES, Cícera; COELHO, Wilma de N. B. **Educação das relações étnico-raciais no Cariri cearense: orientações didático-pedagógicas** (org). Editora Parentes. Crato, 2022.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Jurema. **Africanidades e Brasilidades: Literaturas e Linguística**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. **Literafro**, 11 set. 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/120-maria-anoria-de-jesus-oliveira-a-tessitura-dos-personagens-negros-na-literatura-infantojuvenil-brasileira>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

PASSOS, Joana Célia dos, NASCIMENTO, Tânia Tomázia do e NOGUEIRA, João Carlos. **O patrimônio cultural afro-brasileiro: São José, um estudo de caso**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) [online]. 2016, v. 29, n. 57, pp. 195-214. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21862016000100011>>. ISSN 2178-1494. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862016000100011>. Acesso em 04 de maio de 2022.

PIVA, Caroline Tito Miranda. **Educação das relações étnico-raciais e prática pedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 04, Vol. 02, pp. 49-61. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacoes-etnico-raciais>. Acesso em 01 de maio de 2022.

RETRATOS, DA LEITURA NO BRASIL. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. **Acesso em: out, 2022**.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 99, pp. 225-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?lang=pt> Acesso em 15 de dez. de 2022.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educ. Pesquis., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020

SILVA, Geranilde Costa e. **O uso de literatura africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo caminhos para repensar o negro**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2009.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3º Ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. **História, Memória e Educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos**. 2018.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Transformando o ensino da língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2012.

## APÊNDICE A – Questionário para o/a aluno/a.

### Questionário para o/a aluno/a.

Este formulário é composto por questões cujo objetivo é conhecer melhor o corpo discente da EEM Governador Adauto Bezerra e subsidiar uma pesquisa que vem sendo desenvolvida nesta mesma instituição. Não há resposta certa ou errada, já que a nossa intenção é conhecer como vocês se veem e o que pensam a respeito de determinados assuntos.

\*Obrigatório

1. Nome completo: \*

\_\_\_\_\_

2. Assinale a alternativa que julga mais adequada em relação ao seu sexo \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino  
 Masculino  
 Outro

3. Como você se considera? \*

Marcar apenas uma oval.

- Negro/a  
 Pardo/a  
 Branco/a  
 Amarelo/a

4. O conceito de ANCESTRALIDADE está ligado ao que se recebeu das gerações anteriores, hereditariedade. Considerando essa informação, que povo você cita como aquele que é mais importante para sua formação pessoal, cultural e histórica.

5. Escreva três palavras que descrevam a seguinte imagem. \*



\_\_\_\_\_

6. Assinale as manifestações culturais que você conhece e consegue identificar a origem, significado e praticantes \*

Marque todas que se aplicam.



Capoeira



Maculelê



Afonê



Bloco Afro



Bumba-meu-boi



Reisado



Maracatu



Samba de Coco

7. Se você marcou alguma(s) imagem(ns) na questão anterior, especifique em que locais você as conheceu ou teve contato. Pode ser espaço físico (rua, escola, comunidade) ou meio de comunicação (internet, tv).

\_\_\_\_\_

8. Durante sua trajetória, você já participou de eventos ou atividades ESCOLARES que abordaram a história e cultura africanas e/ou afro-brasileiras? Em caso afirmativo, relate um pouco sobre essa(s) experiência(s).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Durante sua trajetória, você já participou de eventos ou atividades COMUNITÁRIOS/AS que abordaram a história e cultura africanas e/ou afro-brasileiras? Em caso afirmativo, relate um pouco sobre essa(s) experiência(s).

\_\_\_\_\_

10. Seu/Sua professor/a costuma trabalhar com textos literários? \*

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
- Algumas vezes.
- Nunca.

11. Na sua opinião, é importante ler textos literários? Por quê? \*

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

12. Nos textos literários que você leu ao longo da sua vida, havia personagens negros/as? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não lembro.

13. Caso tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, fale um pouco sobre esses personagens.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

14. Assinale os autores que você conhece. Entenda CONHECER como, no mínimo, ter lido ou ouvido informações sobre a vida e/ou obra. \*

Marque todas que se aplicam.



Lima Barreto



Machado de Assis



Conceição Evaristo



CUTI (Luiz Silva)



Djamilá Ribeiro



Cristiane Sobral

		<p>Caso tenha respondido a questão anterior de maneira afirmativa, escreva o que mais chamou sua atenção nessa(s) obra(s).</p> <hr/> <hr/> <p>Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.</p> <p>Google Formulários</p>
<input type="checkbox"/> Mirian Alves	<input type="checkbox"/> Hiiane Alves Cruz	
		
<input type="checkbox"/> Fiiane Cavalleiro	<input type="checkbox"/> Carolina Maria de Jesus	
		
<input type="checkbox"/> Ana Maria Gonçalves	<input type="checkbox"/> Luiz Gama	

15. Você já leu textos literários produzidos por autores/as negros/as? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

Não lembra.

## APÊNDICE B – Questionário para o/a professor/a

<p><b>Questionário para o/a professor/a</b></p> <p>Este formulário faz parte de uma pesquisa do Mestrado em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE e visa coletar informações sobre a prática docente. Os nomes dos sujeitos que participam deste processo não serão publicados no trabalho final nem em outro momento de registro ou apresentação dos resultados. Sua participação é valiosíssima para nossa investigação!</p> <p>*Obrigatório</p> <p>1. Nome completo: *</p> <hr/> <p>2. Assinale a alternativa que julga mais adequada em relação ao seu sexo *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Outro</p> <p>3. Qual a sua área de atuação como docente? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Linguagens</p> <p><input type="radio"/> Matemática</p> <p><input type="radio"/> Ciências Humanas</p> <p><input type="radio"/> Ciências da Natureza</p>	<p>4. Como você se considera? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Negro/a</p> <p><input type="radio"/> Pardo/a</p> <p><input type="radio"/> Branco/a</p> <p><input type="radio"/> Amarelo/a</p> <p>5. O conceito de ANCESTRALIDADE está ligado àquilo que se recebeu das gerações anteriores, hereditariedade. Considerando essa informação, que povo você cita como aquele mais importante para sua formação pessoal, cultural e histórica. *</p> <hr/> <p>6. Escreva três (03) palavras que descrevam a seguinte imagem: *</p> 
--	---

7. Assinale as manifestações culturais com as quais você já teve contato e sobre as quais consegue identificar origem, significado e praticantes \*

Marque todas que se aplicam.



Capoeira



Maculelê



Afoxé



Bloco Afro



Bumba-meu-boi



Reisado

10. A lei 10.639/03 incluiu a temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino. Há, na sua prática, alguma atividade ou ação que favoreça a aplicabilidade dessa lei? Em caso afirmativo, descreva-a. \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Durante o seu exercício como professor/a, você presenciou algum caso de racismo entre alunos/as ou entre discentes e funcionários? Qual a principal forma de intervenção para esses casos? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Nos textos literários que você leu ao longo de sua vida, havia personagens negros/as? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não lem bro.

13. Caso tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, fale um pouco sobre esses personagens.

\_\_\_\_\_



Maracatu



Samba de Coco

8. Nas instituições de ensino em que você trabalha, há eventos/atividades que visam integrar a história e cultura africanas e afro-brasileiras à prática pedagógica? Em caso afirmativo, relate de que maneira isso acontece. \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Ao longo de sua formação, você participou de algum curso sobre práticas pedagógicas para educação antirracista? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

14. Você já leu textos literários produzidos por autores/as negros/as? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não lem bro.

15. Caso tenha respondido à questão anterior de maneira afirmativa, escreva o que mais chamou sua atenção nessa(s) obra(s)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Assinale os autores que você conhece. Entenda CONHECER como, no mínimo, ter lido ou ouvido informações sobre a vida e/ou obra. \*

Marque todas que se aplicam.



Lima Barreto



Machado de Assis



Conceição Evaristo



CUTI (Luiz Silva)



Djamilia Ribeiro



Cristiane Sobral



Mirian Alves



Eliane Alves Cruz



Eliane Cavalleiro



Carolina Maria de Jesus



Ana Maria Gonçalves



Luiz Gama