

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

LARA SANTOS ROCHA

Denegrir-se: Leituras de Leite do Peito, de Geni Guimarães, na Educação Básica

Versão Corrigida

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

LARA SANTOS ROCHA

Denegrir-se: Leituras de Leite do Peito, de Geni Guimarães, na Educação Básica

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientação: Prof.a Dra **Vima Lia de Rossi Martin**

Versão Corrigida

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Denegrir-se: Leituras de Leite do Peito, de Geni Guimarães, na Educação Básica

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientação: Prof.a Dra [Vima Lia de Rossi Martin](#)

Banca examinadora

Prof. Dra Iracema Santos do Nascimento
Universidade de São Paulo

Prof. Dra Rejane Vecchia
Universidade de São Paulo

Prof. Dra Rute Reis
Universidade Federal do ABC

São Paulo
2022

Dedico este trabalho à minha avó, Diva Ribeiro de Moraes, minha maior professora, que mais do que ler e escrever, me ensinou a ouvir e contar histórias. A toda/o a/os estudantes que já tive, que tanto me ensinam.

À Geni Guimarães, sondadora e escritora de tantos mundos.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de um trabalho-afetivo-coletivo, que nasceu da vontade de contribuir um pouquinho com a educação, acreditando em seu papel transformador e em seu caráter público, gratuito e de qualidade. Sua existência só é possível graças à luta do Movimento Negro Educador e de pensadora/es como Paulo Freire e bell hooks, minhas maiores referências.

Além disso, é fundamental agradecer àquela/es que cotidianamente possibilitaram a realização deste sonho:

À minha mãe, sempre disposta a escutar e acolher mesmo à distância.
A meu pai, por tanto incentivar minha trajetória.

À Júlia Daher, minha companheira, parceira de vida, que me apoiou sem hesitar durante todos os momentos e que a cada dia torna a minha vida melhor. Sem ela esse trabalho não seria possível.

A toda a família Daher, em especial minha sogra Tereza, grande apoiadora deste trabalho.

A meus irmãos e primos, que me fazem querer construir caminhos melhores.

À Rosa, pelo enorme carinho desde sempre.

Às melhores amigas do mundo, melhores partes de mim, que acompanham esta pesquisa desde que era semente e sonharam este sonho junto comigo. Não poderia deixar de mencionar Victor Augustus, que mesmo obrigado a ler e reler esse trabalho, não deixou de sorrir e me fazer rir - o melhor colega que a vida poderia me dar. Esdras, cuja irmandade tornou possível passar pela vida (acadêmica) com alguma leveza. Zé Mariano, pela escuta e leitura atenta. Oluwa, com quem cada conversa me transforma. Eduarda Ribeiro, sempre disposta a derramar amor. Anna Paula, Larah Coutinho e Camila Ribeiro, amigas da e para a vida inteira. Juliana, Inácio, Camila, Pedro, Pupi, Bruno, Denise, Tati, Caio, Hussani, Maria: sem vocês esse percurso teria sido muito mais difícil.

À equipe do CENPEC e do programa Escrevendo o Futuro, em especial Maria Aparecida Laginestra e Claudiana Cabral, por todas as vezes que apostaram em mim.

À Fernanda Souza, cuja leitura cuidadosa me permitiu ampliar o olhar sobre minha pesquisa.

À minha orientadora Vima Martin, que me abriu o coração para a literatura afro-brasileira.

À Rute Reis, que desde a qualificação dedicou uma leitura carinhosa a esta pesquisa.

À Iracema Nascimento, que em pouco tempo se tornou uma referência profissional e acadêmica.

À Ednéia Gonçalves, uma das maiores inspirações para a realização deste trabalho.

À Talita Zanatta, por permitir que nossa amizade tomasse novas dimensões ao abrir as portas de sua sala de aula para que esse trabalho pudesse existir. À Flávia, que embarcou conosco nessa jornada. À Raimunda, Reinalda, Cristiano e Mayrielle, estudantes da EMEF Enéas Carvalho de Aguiar e *sujeitos* centrais desta pesquisa, cujas reflexões tanto me inspiraram.

Ao Cursinho Popular Florestan Fernandes, por me ensinar a maior parte do que sei sobre educação.

Às minhas alunas e alunos, por diariamente me lembrarem que ainda é possível.

“A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” bell hooks em Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.

"Os patriarcas brancos nos disseram: "Penso, logo existo." A mãe negra dentro de cada uma de nós - a poeta - sussurra em nossos sonhos: "Sinto, logo posso ser livre". A poesia cria a linguagem para expressar e registrar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade." Audre Lorde em Irmã Outsider

RESUMO

A lei 10.639/03 é um marco para a educação brasileira, uma vez que altera a LDB ao instituir a obrigatoriedade do ensino de culturas e histórias africanas e afro-brasileiras no currículo escolar. Considerando a importância de compreender e valorizar experiências concretas de implementação dessa legislação, esta pesquisa visa, valendo-se da experiência de mediação de leitura da obra *Leite do Peito*, de Geni Guimarães, junto a uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal da Zona Norte de São Paulo, reconstituir momentos da experiência de leitura compartilhada da obra, interpretar a maneira como a trama os afeta, apreender os olhares dos/as estudantes sobre a narrativa e analisar como as relações raciais são evocadas em seus discursos. A partir destas reflexões, buscamos apresentar caminhos para uma educação comprometida com a luta antirracista.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Literatura Afro-brasileira; Geni Guimarães; Leite do Peito; Negritude; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracista; EJA.

ABSTRACT

Law 10.639/03 is a milestone for Brazilian education, as it amends the LDB by establishing the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian cultures and histories in the school curriculum. Considering the importance of understanding and valuing concrete experiences of implementing this legislation, this research aims, using the experience of reading mediation of the work *Leite do Peito*, by Geni Guimarães, together with a group of Youth and Adult Education at a School Municipality of the North Zone of São Paulo, reconstituting moments of the experience of shared reading of the work, interpreting the way in which the plot affects them, apprehending the students' perspectives on the narrative and analyzing how racial relations are evoked in their speeches. From these reflections, we seek to present ways for an education committed to the anti-racist struggle.

Keywords: Law 10.639/03; Afro-Brazilian Literature; Geni Guimarães; Blackness; Education of Ethnic-Racial Relations; Anti-racist Education; Youth and Adults Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alerj - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAASO - Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira

Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIAPN + - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, trans, queers, pansexuais, agêneros, pessoas não binárias e intersexo.

MASP - Museu de Arte de São Paulo

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa

ONU - Organização das Nações Unidas

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

Procem - Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PVNC - Pré-vestibular para Negros e Carentes

SD - Sequência Didática

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília (UnB)

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Figura 1 - “Nosso Programa”, trecho do Jornal O Quilombo

Figura 2 - Convenção Nacional o Negro e a Constituinte em 1986

Figura 3 - Marcha Zumbi dos Palmares em 1995

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos

Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo

Gráfico 3 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo cor e raça

SUMÁRIO

Introdução	11
1. A (des)educação do negro e a EJA	18
1.1 O direito à Literatura Afro Brasileira	18
1.2 Epistemicídio ou a máscara	26
1.3 A educação como espaço-tempo em disputa	29
1.4 A educação política de Jovens e Adultos	37
1.5 O direito conquistado: 10.639/03 em vigor	42
2. “A cabeça pensa onde os pés pisam”: um projeto em prática	47
2.1 Breve panorama sobre a literatura na escola	47
2.2 Sujeitos, território e leitura literária	49
2.3 Dentro do meu dentro”: a experiência literária de Geni Guimarães	54
2.4 A mediação de leitura ou Leite do Peito e seus afetos	58
3. Um guia para professoras e professores: Material de apoio	82
3.1 O contexto do trabalho	82
3.2 Uma proposta de trabalho com Leite do Peito	83
3.3 Especial Geni Guimarães	107

Considerações finais

Bibliografia

Anexos

1.	Entrevista	com	Geni	Guimarães	
2.	Perfil	e	produção	de	estudantes

INTRODUÇÃO

denegrir¹

verbo transitivo direto e pronominal

Tornar escuro, com aspecto obscuro, sem brilho; obscurecer: a sujeira denegria os móveis.

Reduzir a transparência de; manchar-se.

[Figurado] Denegrir; manchar a reputação ou difamar: ela denegriu-se com o rumor; certos comportamentos denegriram sua imagem.

Formado a partir da derivação prefixal e sufixal: *de* + *negr*+ *ir*, o vocábulo “denegrir” tem origem latina, da palavra *denigrare*, surgindo, assim, a partir da junção das palavras *de* + *niger*. Dentre os possíveis significados para o prefixo *de*, estão a noção de movimento, de negação ou de proveniência, enquanto *niger* significa negro ou escuro. Assim, *denigrare* significaria “tornar mais escuro”. Em português, o uso corriqueiro do verbo está atrelado à difamação, a manchar a reputação, sendo raramente utilizado como sinônimo de enegrecer.

Há alguns anos tem-se questionado o uso dessa expressão vinculando-a a uma origem racista². Esquivando-nos de anacronismos, a tentativa aqui não é atrelar integralmente a etimologia da palavra ao seu uso corriqueiro, ignorando as transformações intrínsecas à língua. Por outro lado, há que se ponderar. Ao reconhecermos a violenta estrutura racial que se relaciona, inclusive, à nossa construção linguística (DA MATTA, GOMES, GONÇALVES & MOURA, 2016), isentar o uso de uma expressão que aproxima, de algum modo, a difamação ou a desonra ao enegrecimento, é ser conivente com a tônica racista que perpassa nossa história.

A elite brasileira, entre o final do século XIX e o início do XX, buscava construir uma identidade nacional e, para isso, apoiava-se nas teorias raciais da época (MUNANGA, 2004). Tomando o mito da herança genética inferior do negro como teoria pseudocientífica, acreditava-se que *denegrir* a identidade étnica brasileira seria prejudicial à nação. Fortalecem-se aí políticas de Estado que visavam acabar com o “problema do negro” (RAMOS, 1979), como o projeto de branqueamento (BENTO, 2002), a criminalização das práticas culturais e religiosas negras, como o candomblé e a capoeira. Essa política de Estado deixou graves consequências físicas, psíquicas, políticas e intelectuais para a população negra, de modo que a interpretação da cultura e da identidade negra ainda hoje é contaminada pela discriminação (BENTES, 1993).

Na contramão dessa concepção, nomear esta pesquisa de *Denegrir-se: Leituras de Leite do Peito, de Geni Guimarães, na Educação Básica* é uma forma de ressignificar o termo, compreendendo

¹ DENEGRIR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 18/06/2022

² Tomo como base para a conceituação de racismo as reflexões do Prof^o Dr. Kabengele Munanga (2003), que o compreende enquanto a crença sociológica de hierarquização de raças e a essencialização histórico-cultural de grupos, não apenas por seus aspectos físicos, mas também por características morais, psicológicas, intelectuais e culturais, inerentes a esta “raça social”.

o processo de enegrecimento enquanto estratégia de fortalecimento identitário, político e cultural da população negra, o que pode ser potencializado a partir do estímulo literário à narrativas que promovam a (auto) identificação por um viés afetivo e emancipador.

Esta concepção vai ao encontro do que investiga Neusa Santos Souza em sua obra “Tornar-se negro”. Consciente dos prejuízos que o complexo de inferioridade traz à população negra, a autora diz que um dos aspectos que podem contribuir com o exercício da autonomia é a construção de um discurso sobre si mesmo (SOUZA, 1983, p.17). Além disso, a autora compreende a identidade negra enquanto um processo ideológico que se afasta e se aproxima a partir das narrativas criadas em torno de si. Entende, portanto, que “ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração” (SOUZA, 1983, p.77). Desse modo, o ser negro não é senão um devir, um longo processo para “tornar-se negro”.

A noção de negritude, constantemente acionada ao longo desta pesquisa, é baseada na concepção do Profº Dr Kabengele Munanga (2019), que aponta, em primeiro lugar, que este conceito transcende aspectos biológicos, relacionados apenas à cor da pele. A ideia de uma identidade negra refere-se a uma história comum que reúne grupos humanos bastante distintos entre si que o “ocidente branco” nomeou de negros. Esse grupo dominado unifica-se pelas constantes tentativas de desumanização e destruição sócio-político-cultural ao qual foram submetidos. Assim, “a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações e de suas culturas negadas.” (MUNANGA, 2019, p.19)

Conceito central neste trabalho, a noção de literatura afro-brasileira foi caracterizada, sistematizada e amplamente difundida pelo Professor Eduardo de Assis Duarte (2008). Segundo o autor, para que uma obra seja compreendida enquanto afro-brasileira, é pertinente que esta assuma uma voz autoral afrodescendente; que trate de temas afro-brasileiros; que utilize construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; que compreenda um horizonte de recepção afro-brasileiro; e, principalmente, que expresse um ponto de vista ou lugar de enunciação política e cultural articulado à afrodescendência.

Por outro lado, o autor Luís da Silva Cuti (2010) propõe o conceito de literatura negro-brasileira, contrapondo-se à Duarte. Cuti entende que a afro-brasilidade não necessariamente está vinculada à negritude e, conseqüentemente, à discriminação, uma vez que a afrodescendência pode originar-se também no processo de embranquecimento, decorrente da miscigenação. Desse modo, um autor afro-brasileiro, que tem em sua origem marcas de africanidade, mas já apresenta um fenótipo mais próximo da branquitude, não ocupam a mesma função que um autor ou autora de pele negra, uma vez que seus processos de socialização são fortemente discrepantes. Tal processo de embranquecimento e, por conseguinte, apagamento da negritude, ocorre não só com os escritores, mas também com as personagens das obras. Sendo assim, a africanidade e a negritude não são sinônimos. A miscigenação,

exaltada por Gilberto Freyre (1980), disseminou a africanidade, mas não a negritude, o que reflete-se na produção literária brasileira.

Para Cuti, essa questão vai muito além de um preciosismo conceitual. É uma estratégia de entender as relações socioculturais brasileiras e seus intercâmbios com o continente africano. O autor explica: “A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra.” (p.36) Ao nomear a literatura de “afro-brasileira”, as marcas de negritude diluem-se no imaginário miscigenado brasileiro e, simultaneamente, relega à África a incumbência de assumir as negras e negros do Brasil. Entretanto, “não há cordão umbilical entre a literatura negro-brasileira e a literatura africana (de qual país?)”. A literatura negro-brasileira é produzida pela população negra que se formou no Brasil, fora da África, assim, ainda que haja um resgate da ancestralidade Africana, existem especificidades do “ser negra/o” no Brasil e “a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer.” (pág. 45) Desse modo, seriam consideradas as singularidades de uma produção negra de autores que, apesar de descenderem de diversos países africanos, foram socializados e formados sendo negras e negros brasileiros.

Apesar da maior identificação com o conceito proposto por Cuti (2010), utilizo neste trabalho o conceito ‘literatura afro-brasileira’, uma vez que é a definição utilizada nas legislações e políticas educacionais.

Para aprofundar a reflexão sobre o uso da linguagem e suas implicações políticas, tomo como referência Grada Kilomba. Na abertura da obra *Memórias da Plantação*, a autora propõe a “desmontagem da língua colonial”, entendendo que “a língua tem, também, uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14). Em seguida, Kilomba apresenta um pequeno glossário, retomando tensões que surgiram durante a tradução do livro do inglês para o português, já que diversas palavras na língua inglesa possuem neutralidade de gênero, mas, quando traduzidas para o português, correspondem, no geral, a termos que assumem o gênero masculino, entre elas: *sujeito*, *objeto* e *outro*. Tais questões ganham destaque na política linguística analisada pela autora que questiona como a norma da língua portuguesa é permeada por formas que reforçam dinâmicas hierárquicas envolvendo questões como gênero, raça e sexualidade. Kilomba opta, então, por utilizar a marcação a/o em palavras que variam quanto a gênero, ou o itálico em expressões como *sujeito* ou *indivíduo*, que tem sua forma fixa no masculino. Neste trabalho, adotaremos o mesmo padrão: a dupla marcação de gênero em palavras em que ocorre a variação, e o destaque em itálico em palavras que dizem respeito a múltiplos gêneros, mas são grafadas exclusivamente no masculino.

No que tange às concepções pedagógicas, este trabalho nasce das premissas da Educação Popular (FREIRE, 1974), pois compreende que uma pedagogia engajada e libertadora é centrada na voz de seus *sujeitos* – “*Quem fala? Quem ouve e por quê?*” – e deve assegurar que estudantes e

professoras/es cumpram com seus direitos e responsabilidades de contribuir com a aprendizagem, defendendo o lugar do afeto no ambiente escolar para que, com tais elementos reunidos, sem deixar de lado a abertura e o rigor intelectual, uma “comunidade pedagógica” possa ser construída (hooks, 2013).

Para Paulo Freire, a educação é uma prática dialógica, de modo que linguagem, pensamento e mundo estabelecem uma relação dialética, processual e contraditória. Seu potencial crítico e humanizador se constitui a partir da práxis, que implica no movimento de ação e reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo: “Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 2002, p. 21). Nesse sentido, o processo de tomada de consciência enquanto parte da educação crítica pressupõe a compreensão de si e do mundo, com o objetivo de colocar em prática concepções capazes de transformar não apenas o *indivíduo*, mas também a estrutura social. As relações dialógicas possibilitam o encontro das crenças e pronunciamentos sobre o mundo a partir da reflexão sobre a realidade, encarando-a não enquanto algo abstrato ou estático, mas como resultado concreto dos processos em que *sujeitos* estão implicados. Desse modo, abstrato e concreto complementam-se e compõem um mesmo método de conhecimento.

Assim, o movimento dialético freiriano envolve não só o fazer pedagógico, mas também a reflexão teórica, que se expressa na escrita acadêmica deste trabalho. Em vista disso, tomamos, nesta pesquisa, a práxis como referência não só do projeto em prática, mas também de sua organização textual: existe um movimento que começou com a minha atuação em sala de aula desde 2012, mas que demandou reflexões teóricas, muitas delas consolidadas aqui, no primeiro capítulo. Há, em seguida, no segundo capítulo, a apresentação do movimento de ação: a construção de uma educação crítica junto aos *sujeitos* de pesquisa a partir da mediação de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No capítulo final há uma fusão: trata-se da sistematização teórica e propositiva da prática, com base no que foi desenvolvido no chão da escola e nos referenciais estudados ao longo dessa trajetória.

Apresentando de forma mais direta, a dissertação está organizada da seguinte maneira: o Capítulo 1 é intitulado “A (des)educação do negro e a EJA”, tomando como referência a obra *A deseducação do negro*, de Carter Godwin Woodson 2018 [1933]. A noção de (des)educação compreendida aqui envolve todo o movimento genocida (NASCIMENTO, 2016) e epistemicida (CARNEIRO, 2005) de negação de direitos à população negra, tendo a educação como um forte braço de exclusão e violência. Por isso, neste capítulo parto do olhar de Antonio Candido sobre o direito à literatura para a compreensão mais ampla da literatura afro-brasileira enquanto um potente direito historicamente negado pela máscara colonial (KILOMBA, 2019). Em seguida, retomo o histórico de luta e resistência da população negra brasileira para garantir o acesso à educação e a descolonização dos currículos e espaços educacionais, passando brevemente pelos séculos de escravidão e resgatando marcos que, ao longo do século XX e XXI, definiram os rumos do Movimento Negro. Na seção seguinte, apresento aspectos gerais da EJA no Brasil, considerando tanto sua função quanto sua (des)estruturação

contemporânea. Fecho o primeiro capítulo com uma reflexão sobre a Lei 10.639/03 e o papel que a literatura afro-brasileira pode ocupar nas escolas.

Adiante, o segundo capítulo se atém ao trabalho de campo. A frase “*A cabeça pensa onde pisam os pés*”, que dá nome a esta parte, foi escrita por Frei Betto numa carta que homenageia Paulo Freire e sintetiza um dos princípios epistemológicos freirianos: o de que não deve haver teoria sem prática. Nesse sentido, abrem este capítulo reflexões breves sobre a leitura literária nas escolas, seguidas pela apresentação da obra *Leite do Peito*, livro de contos de Geni Guimarães em torno do qual foi desenvolvido o trabalho de mediação de leitura. Apresento, por fim, a EMEF Enéas Carvalho de Aguiar, localizada na Vila Sabrina, zona norte da capital paulista, onde desenvolvemos o projeto de leitura literária, apresentado e comentado neste capítulo.

O terceiro capítulo, chamado “Um guia para professoras e professores: Material de apoio”, reúne dois projetos criados a partir das reflexões teóricas e práticas oriundas da pesquisa de mestrado, mas que tiveram educadoras/es da educação básica como principais interlocutoras/es, em parceria com a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). O *Especial Geni Guimarães* é um singelo reconhecimento da trajetória da autora na literatura e na educação, que envolveu uma pesquisa biográfica contendo manuscritos, registros fotográficos e relatos da autora, homenageada da sétima edição da OLP. O outro projeto é uma proposta prática de trabalho com a obra *Leite do Peito*, que instiga, aula a aula, estratégias intertextuais e a leitura protocolada da obra. Publicada no Portal Escrevendo o Futuro em setembro de 2020, a Sequência Didática é parte de um material que trata da presença da literatura afro-brasileira em sala de aula.

Na seção Anexos será apresentada ainda a terceira parte deste projeto: a transcrição de uma entrevista realizada por mim com a autora Geni Guimarães em julho de 2021. Além disso, compõem também essa parte materiais criados pelas/os estudantes como parte do encerramento do trabalho, com colagens literárias e a transcrição do vídeo gravado para a escritora, ambos apresentados para ela em 2019.

Nas considerações finais destaco a contribuição deste trabalho para a compreensão do potencial humanizador da literatura afro-brasileira, sobretudo no ambiente escolar, sendo capaz de aproximar estudantes ao texto, ao outro e a si, a partir da retomada de diálogos do trabalho de campo e de reflexões que emergiram dele.

Como imagino que ocorra em grande parte das pesquisas, o tema surgiu grande, megalomaniaco, tendo como curiosidade o processo de identificação racial e de percepção de si a partir da literatura afro-brasileira. Encontrar *Leite do Peito* foi um presente que recebi da poeta Dinha e da Prof^a Vima, que viria a ser minha orientadora. Nessa obra estavam muitas das questões presentes para mim em longas e densas discussões sintetizadas em primeira pessoa por meio do olhar da escritora/narradora Geni Guimarães, ainda menina. O seu olhar de criança, reconstituído na obra, traz a dor, a ternura e a inconformação que permeia diariamente as salas de aula. Suas palavras fazem com que nossas angústias também se derramem sobre o texto e caminhem junto com a trajetória da

protagonista, que acaba por se tornar professora. Então, num processo de identificação, admiração e reflexão teórica, *Leite do Peito* adentra minha pesquisa e toma o lugar central, tornando-se o eixo para toda a experiência pedagógica a partir do olhar sobre sua recepção na sala de aula.

Juntamente a isso, faz-se necessário cumprir a lei 10.639/03 e fomentar as reflexões teóricas da educação das relações étnico-raciais, essenciais por conferirem uma dimensão material à luta antirracista e colocar em prática sonhos ancestrais. A Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, legitima reivindicações históricas de movimentos sociais por uma pedagogia comprometida com a luta antirracista ao incluir obrigatoriamente o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas³ nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Em decorrência disso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), em que a Literatura, assim como a História do Brasil e a Educação Artística, constam como componentes curriculares que devem, em especial, contemplar sistematicamente as diretrizes apresentadas pela lei.

Debruçando-nos sobre as propostas da Lei 10.639/03 para o ensino de Literatura, é indispensável compreender como se dão os processos de aproximação ou distanciamento dos/as alunos/as com aspectos da negritude a partir da leitura literária, visto que estão diretamente relacionados à formação identitária do negro brasileiro e dos brasileiros em geral, até hoje contaminados pelo mito da democracia racial⁴. Buscar entender esse movimento por meio do contato dos/as estudantes com a literatura afro-brasileira é também uma maneira de compreender negras e negros enquanto *sujeitos* sociais, dotados de uma subjetividade há muito vilipendiada.

Considerando a importância de compreender e valorizar experiências concretas de implementação dessa legislação, esta pesquisa visa, valendo-se da experiência de mediação de leitura da obra *Leite do Peito*, de Geni Guimarães, junto a uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal da Zona Norte de São Paulo, reconstituir momentos da experiência de leitura compartilhada da obra, interpretar a maneira como a trama os afeta, apreender os olhares dos/as estudantes sobre a narrativa e analisar como as relações raciais são evocadas em seus discursos.

Portanto, o trabalho com essa temática em sala de aula, sobretudo com estudantes que já foram excluídos da escola e estão resgatando esse contato, é, acima de tudo, uma ação de cidadania, que possibilita uma valorização, na esfera das relações raciais, da própria constituição da identidade⁵ do *sujeito* negro.

³ Embora a legislação contemple a temática africana, afro-brasileira e indígena, neste trabalho nos ateremos às questões afro-brasileiras.

⁴ “[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos’. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar ‘mito da democracia racial brasileira’, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.” (MUNANGA, 2010, p. 1).

⁵ HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP & A, 2006.

Neste caminho, o que busquei registrar foi a concretude da subjetividade, num movimento ousado de interpretar as emoções que emergem da leitura literária. Assim, foi tomando forma esta pesquisa que tem muito de mim não só como autora, mas também como parte do processo relatado.

1. A (des)educação do negro e a EJA

“Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu
[...]

Repare como é belo
Êh, nosso povo lindo
Repare que é o maior prazer
Bom pra mim, bom pra você”

14 de maio - Lazzo Matumbi e Jorge Portugal

Quando escutei os versos acima pela primeira vez eu já estava no processo de escrita da dissertação, pesquisando sobre os movimentos históricos de resistência e de reivindicação por educação. O verso “Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu” ecoava em minha cabeça, parecendo sintetizar todo o primeiro capítulo em poucas palavras - a força, a tomada de consciência, o movimento organizado de luta por direitos. Nessa toada, optei por abrir esta parte com o tópico sobre o direito à literatura afro-brasileira, compreendendo que este é não só o tema central do trabalho, mas é também a consolidação do direito à palavra, da conquista “do que é bom”. Diante disso, abordo a estratégia colonial de destruição dos corpos e mentes negras e as diferentes tentativas de driblá-la, desde as irmandades informais entre pessoas escravizadas até a estruturação do Movimento Negro, responsável pelas conquistas educacionais para a população negra no Brasil. Assim, a ideia é apresentar articulações entre violências e resistências que constituíram político-pedagógica e literariamente *o legado da negritude brasileira.*

1.1 O direito à literatura afro-brasileira

Em 1988, convidado a dissertar sobre a relação entre Literatura e Direitos Humanos, Antonio Candido propõe que se compreenda a literatura como direito. Partindo do pressuposto de que a literatura se manifesta universalmente entre os seres humanos a partir de fabulações inerentes a cada um, como o sonho, ou cotidianas, como o ato de ficcionalizar histórias do dia-a-dia, Candido afirma que a literatura é, ou deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a fabulação implica na humanização dos sujeitos.

Uma vez que não é possível transcender um dia inteiro sem ter contato com a literatura - no sentido amplo proposto pelo autor - , esta “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1988, p. 112). A literatura é, para ele, “o sonho acordado da civilização” (p. 112) e, do mesmo modo que não é possível existir

equilíbrio psíquico sem sonhar durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (p. 112). Assim, a literatura é aspecto substancial de humanização, agindo tanto consciente quanto inconscientemente.

Embora Candido reconheça fábulas, lendas ou chistes como contribuições populares legítimas para a literatura, a reflexão central do texto reside na importância de garantir o acesso das camadas populares também aos textos clássicos:

“O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular.” (p.192)

Possivelmente, a consolidação de políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Obras Literárias - que resulta da fusão entre o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ou a legislação 13.696/18, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, é inspirada pela tese de Antonio Candido. Nesta, está explícita em seu art. 2º a proposta de universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. Neste sentido, seja por medo ou sentimento de culpa das classes dominantes, como supõe Candido, ou mesmo por uma ampliação séria dos debates acerca das desigualdades sociais, a noção de que o acesso à cultura deve ser universalizado deixou de ser pauta exclusiva dos movimentos de esquerda e foi incorporada nos programas de Estado e nos currículos dos cursos de Letras.

Há contudo, uma demanda que não está contemplada no texto de Antonio Candido.

Embora as produções populares conhecidas como “folclore, lenda, chiste” sejam compreendidas enquanto literatura para o autor, há uma evidente hierarquização entre essas produções e a literatura dita erudita em seu ensaio. Candido circunscreve o direito à literatura como a garantia ampla de acesso e fruição aos textos canônicos e desconsidera - ou desconhece - a demanda latente do direito às produções afro-brasileiras ou indígenas, até então escamoteadas pela crítica e pelas grandes editoras.

A tese de Antonio Candido nos inspira a olhar criticamente para a Literatura e Teoria Literária Brasileira e reivindicar o direito a outros textos literários, para além do cânone eurocêntrico, partindo da centralidade da literatura na humanização dos *sujeitos*. Nesse sentido, compreendendo o ponto cego⁶ do autor, tomamos emprestado seus pressupostos para ampliar o olhar e reivindicar o direito à literatura afro-brasileira.

⁶ Hooks, bell. Paulo Freire. In.: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

Diante dos alicerces desiguais sobre os quais é erguido o Brasil, tanto no campo material quanto no simbólico, e que seguem estruturando as relações sociais, culturais e políticas, é necessário expandir nossa perspectiva e reclamar explicitamente o acesso à fruição e à escrita de pessoas negras. É fundamental compreender que toda ação que vise à democratização do acesso à literatura deve passar pelo reconhecimento da diversidade e da permanência de condições desiguais de representação, lembrando os processos de apagamento, embranquecimento e esvaziamento de sentido das experiências negras ao longo da história da literatura. Desse modo, assim como Candido afirma que não há equilíbrio social sem a literatura, compreendemos que a produção literária negra é fundamental para garantir tal equilíbrio.

O que está posto, entretanto é que, diferentemente do que acontece com outras esferas artísticas, como a dança, a música ou a culinária, em que a presença negra é reconhecida e valorizada, a literatura afro-brasileira incomoda porque explicita a intelectualidade da negritude, situando o negro enquanto dono da palavra. A ideia de uma literatura afro-brasileira (des)organiza a epistemologia eurocêntrica ao questionar o embranquecimento e o silenciamento sobre o qual essa ordem se equilibra (MIRANDA, 2019).

Na busca por compreender o lugar da negritude, a literatura nos permite refletir sobre os conflitos e encontros sociais e, nesse sentido, evidencia tanto as ausências históricas quanto as presenças violentadas nas narrativas literárias. Não por acaso, a representação literária da negritude nas Américas se constituirá, a princípio, a partir do distanciamento de autores e autoras brancos/as: negras e negros - quando presentes - são objetos literários, “a/o Outra/o” violentamente narrada/o em terceira pessoa. O conceito de “Outro”, incorporado aqui para pensar a literatura afro-brasileira, foi criado por Simone de Beauvoir (1980) a partir de seu olhar para a categoria de gênero, compreendendo que a mulher não é definida em si mesma, mas a partir da e em relação ao olhar do homem. Esse olhar a aprisiona numa posição submissa que incorpora visões hierarquizadas estabelecidas através do sexismo.

Contemporaneamente, Grada Kilomba (2019) amplia e aprofunda esse conceito, entendendo que Simone de Beauvoir não dava conta em sua análise das desigualdades raciais. Assim, Kilomba afirma que se a mulher branca é “o Outro”, a mulher negra é “o outro do outro”, posto que é a antítese da branquitude e da masculinidade. A autora rompe também com a universalização do homem, apontando que a experiência de homens negros é muito distinta da de homens brancos. É possível, tomando a noção de Grada Kilomba como referência, compreender que os personagens negros na literatura são, então, marcados por essa alteridade, pelo distanciamento e pela hierarquização que enclausura homens e mulheres negras ao longo da história.

O olhar externo da autoria branca construiu personagens estereotipados, objetificados e irrealis, espelhando concepções estabelecidas pela epistemologia colonial e colonizadora, com figuras toscas, animalizadas, rasas, *sujeitos* negros subalternizados, infantilizados e violentados, contribuindo - intencionalmente ou não - com a legitimação da barbárie racial.

Desde o século XVI, representações eurocêntricas e estereotipadas de pessoas negras são evidentes e se perpetuam enquanto referências históricas, estabelecendo hegemonicamente uma perspectiva branca que violenta, ainda na contemporaneidade, a identidade negra. Assim, na produção literária hegemônica de autoria branca, ainda que inclua personagens negros em suas obras, há um ínfimo aprofundamento psicossociológico deles, contribuindo para o apagamento da complexidade do *sujeito* negro, o que implica o esvaziamento de sua humanidade. Suas singularidades tornam-se figurações do coletivo e impossibilitam qualquer representação de individualidade e subjetividade.

Uma das principais pesquisas acerca da produção literária brasileira foi coordenada pela professora Regina Dalcastagnè (2005, 2011, 2012), que analisou 258 romances publicados entre os anos 1990 e 2004 pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco.

Embora desde a publicação da pesquisa de Dalcastagnè o cenário tenha se transformado acentuadamente, considerando o aumento na publicação e venda de obras de autoria negra desde a década de 2010, os dados seguem relevantes para refletirmos sobre como o imaginário literário foi construído a partir de premissas racistas. Desse modo, reforçamos que os dados já não dizem respeito às publicações atuais, mas a um recorte pertinente que contempla 14 anos do mercado editorial.

O estudo aponta que 93,9% das personagens são brancas, em sua maioria, homens (62,1%) e heterossexuais (81%). Aos 7,9% de personagens negros estão relegados papéis como bandidos ou contraventores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravizados/as (9,2%). Destes, apenas 5,8% são protagonistas e 2,7% narradores. Os dados apontam ainda que os autores são, majoritariamente, homens (72,7%), brancos (93,9%) e naturais dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo (47,3% e 21,2%, respectivamente). Esses resultados não são exatamente imprevisíveis, mas a pesquisa contribuiu enormemente ao dar concretude para reflexões que ainda são negadas por parte considerável da crítica literária nacional. Vale ressaltar também que quando reconhecemos que apenas 2,7% das personagens negras são narradoras, torna-se perceptível o processo de emudecimento de suas vozes, impedidas de contar suas próprias histórias.

Buscando hipóteses que explicassem a ausência ou a violência, Duarte (2013) destaca os séculos de escravidão e discriminação racial sustentada, mesmo após a abolição, por meio de políticas de extermínio e de negação de direitos básicos, como à saúde e à educação, como principais fatores para a construção de um imaginário de superioridade e dominação, impondo limites à expressão de manifestações culturais negras e à identidade da população negra.

A literatura afro-brasileira busca interromper a narrativa hegemônica brasileira, não só ocupando as prateleiras das livrarias e bibliotecas com temas e personagens esteticamente diversos, mas também ressignificando os efeitos do tráfico transatlântico, uma vez que nega a ideia de desumanidade negra proposta pela colonização. No lugar do “outro” emerge o eu, a primeira pessoa e, assim, assumindo o poder narrativo, a literatura afro-brasileira torna-se a “oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Compreende-se que os primeiros textos associados à literatura afro-brasileira remontam aos séculos XVIII e XIX, com os denominados precursores⁷. Ao longo desses séculos a compreensão racial dos *sujeitos* negros estava fortemente vinculada ao sistema escravocrata, de modo que ser negro era praticamente sinônimo de ser escravizado. A literatura negra então produzida, embora não seja autodeclarada como tal, reunia autores que endossavam críticas à escravidão e à hierarquização das raças.

Entre estes, sobressai Machado de Assis. Funcionário público e dependente financeiramente de seu emprego, Machado era consciente das perseguições políticas contra aqueles que se manifestavam publicamente contra a escravidão. O autor se valerá, nesse sentido, da ginga para fazer valer seu ponto de vista, pois sendo um “capoeirista da palavra⁸” driblava as sanções por meio da ironia, dos pseudônimos e das associações sigilosas a abolicionistas nacionais e internacionais. Compõem também o grupo de precursores Cruz e Sousa, Lima Barreto, Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis. À sua maneira, esse/as autores/as preparam o caminho para a literatura autodeclarada negra que eclodiu no século XX.

O fenômeno das literaturas denominadas ‘afro’ pelas Américas tem início no século XX, enquanto parte de um complexo movimento: O Negrismo e a Renascença do Harlem na década de 1920, nos Estados Unidos, assim como o Movimento da Negritude na década de 1930, na França. Este, constituído por pensadores como Léopold Senghor, do Senegal, Aimé Césaire, da Martinica, e Léon Gontran Damas, da Guiana Francesa, e outros autores negros francófonos, fundou, em Paris, a revista *Legítima Defesa*, dando início a uma movimentação literária negra que se espalhou pelo mundo afora. O Movimento da Negritude incentivava a intelectualidade negra a reivindicar sua origem racial e pleiteava a liberdade de forma e conteúdo frente aos modelos literários europeus.

É, então, dentro de um amplo movimento, que repercute entre as classes dominantes pela curiosidade diante do folclórico e exótico em torno do “Africano”, que artistas ao redor do mundo encontraram a possibilidade de criar um espaço de denúncia e reivindicação de pautas político-sociais na literatura.

As literaturas afro-diaspóricas caracterizaram-se, a princípio, como o cruzamento de diferentes tradições culturais - a africana, marcadamente oral e popular, e a europeia, então escrita e erudita. A memória diaspórica contém resquícios da memória ancestral e, por isso, assume tamanha importância nas produções literárias negras. É, muitas vezes, a partir das tradições criadas pelos afrodescendentes com a intenção de salvaguardar elementos centrais de costumes africanos e afro-brasileiros que a literatura negra reinventa a memória do povo negro na diáspora. Somam-se a isso as experiências próprias, particulares e coletivas, tecendo aquilo que conhecemos hoje como escrevivência. Este

⁷ DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v. 1 (Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG.

⁸ DUARTE, E. A. Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

conceito, cunhado pela professora e escritora Conceição Evaristo, define o processo de escrita que emerge do cotidiano, das memórias e vivências individuais e coletivas do povo negro, sobretudo de mulheres negras. Desse modo, o processo de escrivência confere a sua autoria um lugar de enunciação de um eu-coletivo, agregando a partir da escrita individual a história de um "nós" compartilhado. (SOARES e MACHADO, 2017)

É, então, numa encruzilhada de saberes e heranças que se presentificam as literaturas negras diaspóricas, alimentando-se das complexidades, diversidades e fragmentos que compõem a negritude diaspórica. Nesse sentido, a pesquisadora Leda Maria Martins (1997) aponta que as culturas africanas, ainda que muito diversas entre si, cruzaram suas tradições e memórias com diferentes sistemas simbólicos com os quais se depararam, possibilitando articulações, por exemplo, com saberes indígenas. A encruzilhada enquanto metáfora dessa fusão dialoga com o que Muniz Sodré (1999) chamou de “reelaboração política do passado a partir da inteligência presente da vida social”. O autor declara que esse processo “não é repetição do igual, e sim o reencontro de pontos críticos do passado por um sistema (re)inventivo de valores que coincide com o quadro social presente, ele próprio uma recordação estável e dominante, porém aberto à indeterminação da realidade” (SODRÉ, 1999, 211).

Retomando os marcos históricos da produção literária negra, destaca-se no Brasil o surgimento da Imprensa Negra na década de 30, responsável por veicular produções literárias afro-brasileiras, e a criação da Frente Negra Brasileira, que incentivava o acesso da população negra à cultura e educação, abrindo espaço para que o discurso dos precursores se disseminasse na literatura. Estas instituições serão apresentadas com maior profundidade mais à frente, no tópico *A educação como espaço-tempo em disputa*. No campo literário, pode-se apontar nesta época o poeta Solano Trindade (1908-1974) o como um grande guia da literatura afro-brasileira, considerado por Nei Lopes (2011) o primeiro autor negro da poesia de temática e vivências negras no Brasil por ser o pioneiro a esquadrihar deliberadamente o legado africano, envolvendo-se artística e politicamente em questões relacionadas à negritude, a exemplo da participação no I Congresso Afro-Brasileiro, realizado em Recife em 1934.

Ao longo deste período, a tentativa de organização de espaços que pautassem a negritude, em meio à predominância de teses sobre o mito da democracia racial, explicita a percepção de que a abolição da escravatura não havia, por si só, garantido o fim de um sistema hierárquico baseado na cor da pele. Os ecos das lutas anticoloniais dos povos africanos, disseminadas a conta gotas no Brasil com autores como Frantz Fanon, inspiraram - direta ou indiretamente - intelectuais e ativistas negros/as brasileiros/as. Juntamente com isso os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos e pensadores como Malcolm X e Martin Luther King contribuíram para a tomada de consciência por parte desses grupos de intelectuais e ativistas negros de que a condição de subalternidade e de exclusão não se limitava à época da escravidão (ADESKY, 2011).

A partir dos anos de 1940, toda essa movimentação intelectual e artística nas Américas e na Europa em torno da negritude contribuirá fortemente para a criação e consolidação do Teatro Experimental do Negro (TEN), encabeçado por Abdias do Nascimento. O TEN foi um dos responsáveis

por popularizar o termo “negritude” e, a despeito do golpe de Estado de 1964 ter interrompido suas atividades, escritores/as negros/as já haviam se apropriado do termo, associando-o, principalmente, à beleza negra.

Em 1978 surge a série *Cadernos Negros*, em São Paulo, reunindo a poesia e a prosa de autores/as negros/as de todo país. A princípio composto por Cuti, Oswaldo de Camargo, Abelardo Rodrigues, Paulo Colina e Mário Jorge Lescano, o grupo posteriormente se altera, com a criação do *Quilombhoje*, que se torna responsável pela edição dos *Cadernos*, em 1983. Os *Cadernos Negros* surgem a partir da necessidade de ver a experiência negra representada em sua beleza e complexidade, em primeira pessoa, na contramão dos estereótipos historicamente construídos. Até hoje, os *Cadernos Negros* são destaque entre as publicações de autoria negra, servindo tanto como estímulo para a escrita de outros/as autores/as, como fértil material para pesquisas em literatura afro-brasileira contemporânea. Analisando suas publicações ao longo dessas décadas, é possível compreender as temáticas, formas, recursos linguísticos e estéticos comuns a diferentes períodos.

É nesse momento que se passa a constituir deliberadamente uma textualidade autodeclarada negra. Numa encruzilhada tipicamente diaspórica, em que o dito e o não dito se embrenham, torna-se evidente a possibilidade de vincular, aproximar e sistematizar produções de autoria negra em toda a diáspora e em diferentes períodos históricos, compreendendo que há, sobretudo, uma luta em comum: a garantia do direito à literatura a fim de humanizar a negritude.

Partindo da concepção de que a noção de literatura brasileira não incorporaria esses autores e não traduziria as particularidades de seus escritos, são desenvolvidos alguns conceitos na tentativa de compreender essas produções. Um dos mais difundidos é o de literatura afro-brasileira, elaborado por Eduardo de Assis Duarte. Aqui, optamos por adotar este conceito por ser o empregado nas legislações e documentos oficiais.

Em *Por um conceito de literatura afro-brasileira*, o autor elenca pontos fundamentais para a constituição de uma obra afro-brasileira, perpassando cinco tópicos: As obras devem ter como **tema** principal pessoas negras ou aspectos da negritude; a **autoria** deve ser de pessoas negras, associada a um **ponto de vista** afro-brasileiro, de modo que não basta a identificação racial, mas é necessário que se assumam uma perspectiva comprometida com a história e as questões da negritude. Outro componente é a **linguagem**, vinculada à construção de uma discursividade própria, sublinhada por ritmos, palavras e significados. O quinto aspecto contempla a formação de um **público leitor** negro como propósito dessa literatura. (DUARTE, 2008, p.2)

Conforme posto por Duarte, um dos pontos cruciais que contribuem para uma reestruturação do campo literário que, contemporaneamente, apresenta cada vez mais autoras e autores negros, é o estabelecimento de um público leitor também negro, o que legitima os/as escritores/as e suas obras, uma vez que o diálogo se daria diretamente com interlocutores/as que compartilham das experiências e de um imaginário comum. Só com o estabelecimento de leitores/as negros/as seria possível a compreensão total da experiência narrativa, como elucida Cuti (2010, p. 51): “Dizer-se implica

Outra potência da literatura afro-brasileira precisamente apontada pela pesquisadora Fernanda Miranda (2019) está na explicitação de uma categoria de compreensão do cânone: a literatura branca. Se os dados não são suficientes para nomear a “literatura brasileira”, a demarcação da negritude estabelece pela alteridade o que já é historicamente sabido:

“Dessa forma, enquanto ideia, a literatura negra não apenas cria quilombos na ordem discursiva, ela também produz uma crítica corrosiva às estruturas da casa grande, porque nos permite ler o campo literário filtrando nele suas posicionalidades em disputa.” (MIRANDA, 2019, p. 19)

A literatura afro-brasileira busca revelar as maneiras pelas quais sujeitos negros se colocam no mundo, interpretam suas alegrias e suas dores. A partir de suas perspectivas e seus posicionamentos, procuram transformar as experiências em textos literários. Porém, embora a literatura afro-brasileira seja perpassada por aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, ela é, acima de tudo, arte. A poética negra contemporânea, em paralelo à denúncia social, tem o objetivo de reconstruir a memória diaspórica do povo negro, dando visibilidade aos símbolos da luta negra que, na historiografia e literatura hegemônicas, não tiveram espaço. O que a literatura afro-brasileira intenta fazer é tecer o fio de afetividade e de humanidade da população negra. O ato de auto-representar-se corresponde, nesse caso, à busca por uma subjetividade capaz de retratar a complexidade de sujeitos e discursos afetados pela colonialidade do poder. Recompondo as narrativas fragmentadas na diáspora, os negros e negras tomam do poder de enunciação de maneira a confrontar os discursos de outrem sobre si.

Os chamados temas universais também estão presentes na literatura afro-brasileira: amor, ódio, solidão, ciúmes ou a busca por espiritualidade. Desse modo, é interessante reforçar a perspectiva de que a literatura afro-brasileira é, antes de mais nada, um texto literário. Assim, por mais que história e sociologia perpassem sua construção, é a partir dos estudos literários que olharemos para estas narrativas. Nesse sentido, a pesquisadora Fernanda Miranda (2019) afirma:

“Pela própria natureza das problemáticas que toca, essas obras podem requerer tais disciplinas em suas análises. Mas isso não significa que elas possam dispensar os instrumentais dos estudos literários, e muito menos que a teoria literária possa se isentar de pensar problemáticas centrais ao pensamento contemporâneo hoje, como aquelas veiculadas pela dicção negra na escrita.” (MIRANDA, 2019, p.17)

Tomando como referência os ângulos propostos por Antonio Candido para compreender a relação entre literatura e direitos humanos e parafraseando o sexto tópico de seu texto “O direito à literatura”, busco aqui sintetizar o papel da literatura afro-brasileira:

Sendo uma possibilidade de dar forma aos sentimentos e visões de mundo da população negra, a literatura afro-brasileira possibilita curas para marcas do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e

contribui para a humanização de tais *sujeitos*. Por isso, negar a fruição e a possibilidade de criação de narrativas a qualquer comunidade, sobretudo às historicamente marginalizadas, é mais uma estratégia de mutilação colonial. Além disso, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaração das relações de poder, do racismo epistêmico e estrutural, por meio do potencial de apresentar as situações de restrição ou negação de direitos de maneira sensível, pois “Tanto num nível quanto no outro, a literatura tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (p. 188).

A literatura está enraizada e diretamente vinculada à cultura, aos valores e à história dos povos da diáspora. É a partir do direito de lembrar, contar e fruir as histórias afro-brasileiras que será possível, pouco a pouco, devolver a humanidade a negras e negros. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira deve ser vista enquanto um movimento de aquilombamento cultural, que tenta estabelecer uma amarração epistemológica e identitária a partir das negras-narrativas-coletivas, reescrevendo memórias, construindo o presente e sonhando futuros.

1.2 Epistemicídio ou a máscara

O epistemicídio (CARNEIRO, 2005) foi um dos braços mais eficazes da escravidão. Além das tentativas de destruição física da população negra, o processo colonial buscava erradicar sistematicamente os fazeres e saberes não assimilados pelo Ocidente branco. A metáfora da máscara, elaborada por Grada Kilomba em *Memórias da Plantação*, explicita como o silenciamento de negras e negros foi um projeto: a máscara facial, utilizada para impedir que escravizados comessem enquanto trabalhavam nas plantações, era também um símbolo das “políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento” (KILOMBA, 2019, p. 33), pois, cerrando a boca, evitava-se ouvir qualquer “verdade desconfortável”. Essa ferramenta representa a violência epistêmica colonial, a tentativa histórica de opressão da/o Outra/o a partir do apagamento e/ou da hierarquização de saberes. Assim, o sistema escravocrata engendrou epistemologias que massacraram corpos, mentes e culturas negras.

Achile Mbembe (2014, p. 159) apontou três dimensões da escravidão: a da anulação do *sujeito* social, a da brutalidade e a que “atacava o sistema nervoso e procurava extinguir todas as capacidades de as suas vítimas criarem um mundo de símbolos próprios”. No Brasil, além das práticas de exclusão social, perdurava a obstrução do acesso à educação aos escravizados - principal caminho para a mobilidade social -, de maneira que a concepção da instituição escolar se estabelece como efeito de processos de apagamento dos saberes e costumes de negros. Isso se dá pelo aviltamento da dignidade intelectual e da autoestima provocados pelo racismo no cotidiano escolar, pela negação do acesso, pela desvalorização ou supressão das contribuições africanas e diaspóricas ou pela injunção do embranquecimento científico e cultural. A esses processos Sueli Carneiro denomina de epistemicídio (2005).

Ao longo da história brasileira, o epistemicídio sustentou e foi sustentado por práticas

institucionais que buscavam forjar uma conhecimentos e práticas embranquecidas. A condição de escravizado implicava a subalternização e a negação do acesso a espaços educativos, o que fica evidente em legislações ao longo do século XIX, como a constituição de 1824, que buscou garantir instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas pessoas escravizadas não eram consideradas cidadãos. Embora não houvesse nessa legislação menções que envolvessem critérios específicos para a matrícula, foram criadas, em 1834, as Assembleias Provinciais, incubindo às províncias a legislação sobre a instrução pública. Assim, coube às localidades determinarem quem poderia se matricular considerando critérios como gênero, condição de saúde e condição jurídica ou racial (livre, liberto, ingênuo, preto, filho de africano livre) (BARROS, 2016). Ainda que algumas províncias permitissem a matrícula de estudantes negro)s/as, mecanismos como a necessidade de atestar a liberdade ou o uso de “vestimentas adequadas” perpetuavam a exclusão.

Contudo, existia um número significativo de pessoas africanas que chegavam ao Brasil sabendo ler e escrever, ou ao menos assinar seus nomes, expressão simbólica da identidade social de tais sujeitos, como retoma Itacir Marques da Luz (2013) ao apresentar um trecho do Diário Oficial de Pernambuco que continha a descrição de um homem negro escravizado: “[...] tem escrito em hum dos braços o seu nome inteiro Innocencio de Santa Anna e Mello, e uma figura de mulher tudo feito com tinta azul [...]”.

Os primeiros muçulmanos a chegarem ao Brasil, oriundos de diferentes regiões africanas, ficaram conhecidos pelo nome de malês. Como os malês possuíam um grande desenvolvimento cultural – sabiam ler e escrever em árabe –, muitos foram destinados a atividades comerciais, tornando-se os então denominados “negros de ganho” (escravos que faziam serviços urbanos e recebiam um salário). Sobre o tema, Gilberto Freyre (1980) afirma:

“A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo Islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à de grande maioria dos colonos brancos – portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semianalfabetos na maior parte” (Freyre, 1980, p. 299).

Outras circunstâncias que possibilitaram o letramento da população negra envolviam o próprio trabalho, como acompanhar as crianças nas escolas – atividade comum entre mucamas. Existiam também escolas vocacionais, destinadas à formação profissional em funções como cozinheira(o), jardineira(o) ou cocheira(o), mas que possivelmente também introduziram o universo da escrita a homens e mulheres negras.

De todo modo, foram as articulações entre negras e negros que efetivamente possibilitaram o acesso à educação: irmandades e associações, aulas ministradas por mestres particulares, ou mesmo os processos não formais de alfabetização que aconteciam entre escravizados apontam para a presença – ainda que desigual – de pessoas negras nos processos educativos e, principalmente, para a latente demanda por educação. Para além de uma tentativa de ascensão social, o direito à educação consistia

numa estratégia de sobrevivência psicossocial em busca da humanização e da dignidade intelectual que lhes era negada.

Embora em 1831 já houvesse sido declarada a Lei Feijó, que visava extinguir o tráfico de escravizados no Brasil, é apenas ao final da segunda metade do século XIX que tal prática se encerra, já às vésperas da Lei Áurea. Proclamada em 1888, o documento não significou concretamente a caminhada do Brasil para uma sociedade igualitária. No Brasil pós-abolição, ser livre significava simplesmente não ser escravo e, assim, mesmo sendo livres, os ex-escravizados eram marginalizados e tinham poucas chances de ascender socialmente.

Antes de sua concretização, a construção da luta abolicionista foi extensamente debatida para além dos órgãos oficiais. Luiz Gama, José do Patrocínio e André Rebouças são alguns dos muitos negros que se organizaram para planejar o fim da escravidão, elencando sonhos para um possível futuro livre. Dentre as demandas, a educação sempre foi prioridade, como pode ser observado no Manifesto da Conferência Abolicionista do Rio de Janeiro, elaborado por Patrocínio e Rebouças (1883), em que retomam o art. 254 de uma proposta constitucional anteriormente apresentada e defendem que “Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros, e a sua educação religiosa e industrial.” (p.10)

A escolarização da população negra era apontada enquanto estratégia central para que a abolição de fato fosse completa. Entretanto, o documento da lei deixou de lado muito do que havia sido proposto, contribuindo para um processo de perpetuação da exclusão. Assim, no pós-abolição, ainda que a proibição do acesso à educação já não fosse mais explícita, mecanismos já citados, como a necessidade de roupas adequadas, junto a outros empecilhos, como obrigatoriedade de um adulto responsável para realizar a matrícula, ou verba para adquirir material escolar e merenda, seguiam inibindo a participação de negras e negros nas escolas. (BASTOS, 2016)

Nesse sentido, “O que significava ser livre para a população afrodescendente em diáspora no Brasil? [...] E ser cidadão, em um contexto no qual vicejavam os ideários do racismo científico [...] e as teorias do branqueamento da nação?” (DOMINGUES, 2008). Para driblar o contexto de violência, negras e negros buscaram fortalecer e oficializar articulações para demandar políticas públicas e construir espaços de resistência. Dentre as reivindicações prioritárias estava, mais uma vez, a educação, pois: o analfabetismo, que assolava $\frac{2}{3}$ da população negra, era um grande entrave para o ingresso no mercado formal de trabalho.

No período pós Proclamação da República, o Brasil passa por um momento de elaboração dos instrumentos políticos e institucionais do Estado. Sendo a educação um dos alicerces da construção de uma nação, havia forte pressão para que esta disseminasse os discursos eugenistas vigentes na época.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, as escolas públicas sofreram o impacto da implementação de reformas educacionais lideradas por Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Na obra *Diploma de Brancura*, o pesquisador Jerry Dávila (2006) aponta como os reformadores, sobretudo na década de 1930, colocavam em prática a crença de que o Brasil alcançaria

seu pleno desenvolvimento por meio da educação, à luz das ciências eugênicas e da lógica industrial moderna. Para o autor, estas reformas combinaram “as principais tendências científicas que governavam a política social: o nacionalismo eugênico, racionalização sistemática e profissionalização” (Dávila, 2006, p. 42). A educação eugênica almejava o “melhoramento racial”, entendendo que apenas por meio de seu discurso sistemático seria possível ensinar aos estudantes - futuros pais - os cuidados necessários para evitar que os fatores responsáveis pela degenerescência fossem transmitidos às gerações que viriam a constituir a nação (KERN, 2016). Além de impactar o currículo, os pressupostos eugênicos que guiaram as reformas educacionais também estabeleciam referências para a formação docente: “uma elite moderna treinada cientificamente, muito bem-educada, refletindo as normas rigorosas da saúde, temperamento e inteligência, e dotada de um senso corporativo de identidade e classe social semelhante ao dos militares” (Dávila, 2006, p. 165).

Jerry Dávila aponta ainda algumas contradições internas das reformas: se por um lado buscavam expandir o ensino público, de outro estimulavam fortes desigualdades no tratamento dos alunos pobres e negros.

1.3 A educação como espaço-tempo em disputa

A entrada no século XX nos permite consolidar o olhar para a educação como um direito conquistado pela população negra ao longo da história. As estratégias de sobrevivência e acesso ao conhecimento construídas durante séculos de escravidão aprimoram-se e intitucionalizam-se nas décadas que seguem a abolição. Aqui, buscaremos elencar e dialogar com algumas articulações engendradas ao longo dos séculos XX e XXI, tomando como referência a obra Movimento Negro Educador, de Nilma Lino Gomes (2017).

Entendemos aqui o Movimento Negro enquanto “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. (GOMES, 2017, p.23). Negras e negros em movimento no Brasil, nos mais diversos campos de atuação, que lutam pela superação da desigualdade, ainda que desvinculados de uma organização ou entidade específica, herdaram os saberes ancestrais e exercem também, cotidianamente, um papel educador. A ideia de um Movimento Negro Educador, cunhada por Gomes, contempla justamente a trajetória social, política e intelectual de militantes que contribuiu para a emancipação de negras e negros, e afirma o caráter educativo desse trabalho, que produz e sistematiza conhecimentos para educar e reivindicar políticas para a população negra. O papel educador do Movimento Negro consiste tanto na elaboração teórica acerca de questões como igualdade racial, saúde da população negra ou religiões de matrizes africanas, levando esses e outros temas ao cerne das Ciências Humanas na contemporaneidade, quanto na “tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade” (GOMES, 2017, p.17). Enquanto um ambiente de formação constituído historicamente por diferentes grupos sociais, a educação é afluência de pessoas, teorias e práticas, constituindo tensões

permanentes entre a mudança e o conservadorismo. Configura-se assim enquanto um “espaço-tempo inquieto” (GOMES, 2017, p.25), que simultaneamente questiona e é questionado, refletindo todos os conflitos de seu tempo.

Numa breve retomada histórica, apontaremos marcos, diretos ou indiretos, para a consolidação do direito à educação da população negra desde o início do século XX até as recentes conquistas do século XXI.

Nos anos 20, intensificou-se a produção de jornais e revistas publicadas por e para pessoas negras, rompendo com o imaginário racista de inferiorização intelectual da população negra. A imprensa Negra, como ficou conhecida, consistia em mais de 20 pequenos jornais em defesa do povo preto espalhados em diversas regiões do país. Neles estavam textos, artigos, reportagens que incentivavam os estudos e divulgavam escolas que difundiam de alguma maneira o antirracismo ou que eram compostas por docentes negra(o)s. Em jornais como “O alfinete⁹”, “A voz da raça¹⁰”, “O clarim da alvorada¹¹” eram frequentes os convites para que adultos se alfabetizassem. Além dos jornais, associações negras também enxergavam a educação como caminho para a emancipação. Apesar de não solucionar grande parte das urgências sociais, políticas, econômicas e culturais da população negra, a abolição possibilitou a organização em diferentes modelos, se comparados aos da escravidão, com diferentes nuances de liberdade. (DOMINGUES, 2009)

Em 1931 é criada a Frente Negra Brasileira, movimento social que lutava por igualdade racial, e visava a entrada na política partidária e institucional com o intuito de pautar a causa do negro no pós abolição, mas a tentativa foi frustrada pelo Estado Novo de Vargas e a Frente Negra foi posta na clandestinidade. Dentre diversas frentes de atuação, elaborava propostas didáticas para a população negra, o que culminou, inclusive, na criação de uma escola. O Centro Cívico Palmares funcionava na sede da instituição e oferecia aulas nos períodos diurno e noturno. Com corpo docente majoritariamente negro, ensinavam a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, matemática, entre outras disciplinas. Estima-se que em seu curso de alfabetização, matricularam-se mais de 4 mil estudantes. Junto com a formação escolar, existia também uma formação para o mercado de trabalho, tudo isso articulado com uma proposta de formação política. (DOMINGUES, 2009)

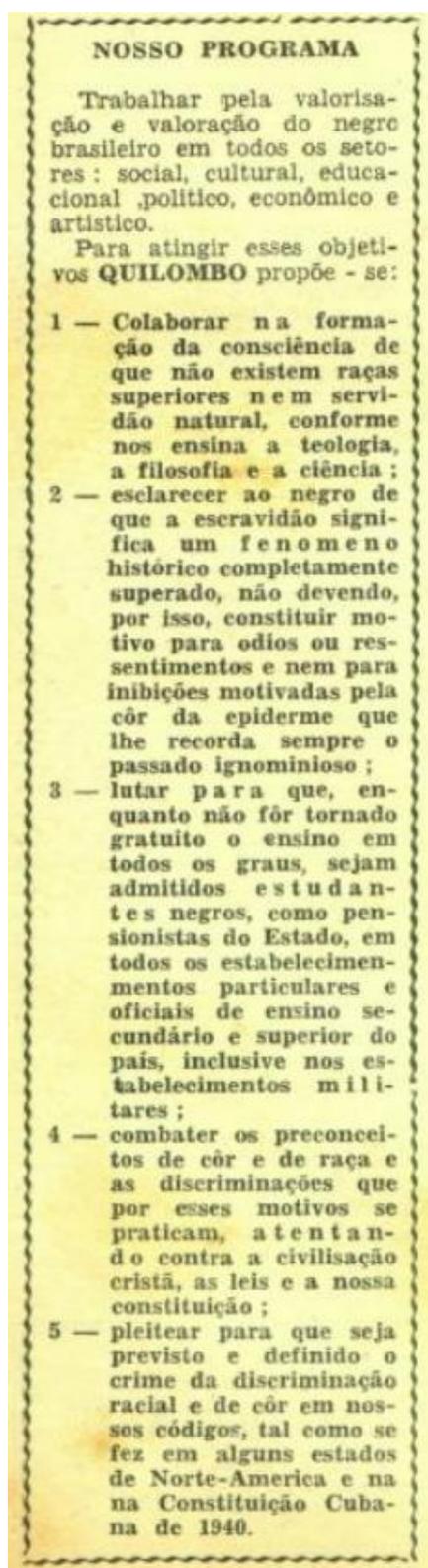
Com o fim da República Velha na década de 30, autores como Gilberto Freyre (1933) propõem uma espécie de “acerto de contas racial”, apresentando o Brasil como um país miscigenado e, conseqüentemente, livre de grandes conflitos raciais, o que ia na contramão dos discursos e ações da

⁹ São Paulo, 1918.

¹⁰ São Paulo, 1919.

¹¹ São Paulo, 1924.

Imprensa Negra ou da Frente Negra. Essa percepção desconsiderava a violência racista, forjando uma sensação de igualdade que se infiltrou no imaginário brasileiro.



É nesse contexto em que ocorre a Convenção Nacional do Negro. Realizada em 1945, ela é produto de um histórico processo de lutas, que tem origem nas movimentações abolicionistas ao longo do XIX e pela formação dos quilombos, do ponto de vista mais amplo. A Convenção foi construída a partir da articulação entre ativistas, políticos, professores, intelectuais e membros de coletivos negros, a exemplo de ex-integrantes da Frente Negra Brasileira (1931). O evento tinha por objetivo “traçar rumos sociais e políticos a todos aqueles que pretendem acabar com a hipocrisia social reinante e que procuram lutar para valorizar o negro brasileiro”¹². O conteúdo do manifesto explicita a emergência do protagonismo negro e a denúncia contra a precarização econômica e física em virtude das políticas eugenistas empreendidas pelos governos anteriores.

Outro importante marco é a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). Fundado por Abdias do Nascimento em 1948, o TEN nasce para combater a desigualdade racial e formar artistas negra(o)s, resgatando a herança africana. O grupo lança também o jornal “O quilombo”, que em todas as edições apresentava seu manifesto, o “Nosso Programa”, que dentre diversas proposições reivindicava ensino gratuito para as crianças brasileiras, inserção de negra(o)s nas universidades, combate ao racismo a partir de estratégias culturais e de ensino, por meio do fortalecimento de uma imagem digna da história da população negra. Ainda hoje, o TEN é um dos maiores expoentes artísticos da cultura negra brasileira.

No campo da educação, a presença negra nos fóruns sobre política educacional foi fundamental para que o debate sobre a inclusão de jovens negros/as nas escolas públicas ocorresse entre as décadas de 1940 e 1960. Em decorrência das discussões feitas, as questões raciais chegaram a aparecer de maneira genérica nos

¹² Diretrizes da Convenção do Negro Brasileiro. Aguinaldo de Oliveira Camargo. In SENZALA. Janeiro de 1946.

rascunhos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹³, mas foram desconsideradas após a instauração da Ditadura Militar .

Ainda sob o contexto ditatorial, em uma confluência de fatores sociais, econômicos e políticos, diferentes entidades do Movimento Negro reuniram-se para fundar uma organização de caráter nacional, o Movimento Negro Unificado (MNU), à época Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em 1978. Em oposição ao silenciamento do debate racial promovido pela ditadura, o MNU abriu espaço para uma série de discussões, a exemplo de trabalho e educação, eleitas como pautas prioritárias da entidade.

Figura 1: “Nosso Programa”, trecho do Jornal O Quilombo.

Quase duas décadas depois, chega ao fim a Ditadura Militar. O processo de redemocratização propiciou novas maneiras de organização do Movimento Negro. Valendo-se do clima de abertura política pós ditadura, o Movimento Negro trouxe para o debate a concepção de que um Brasil mais justo e democrático passava necessariamente pelo enfrentamento de problemas gerados pela escravidão. Havia, então, uma série de fatores que apontavam para tal consolidação democrática e que incitou o Governo Federal a adotar algumas medidas que, apesar de controversas, correspondessem às expectativas da sociedade, como a criação do Ministério da Cultura em 1985, em que foi alocada uma comissão responsável pelas comemorações do Centenário da Abolição, que aconteceria em 1988. A partir disso foi elaborado o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura (Procem), com a responsabilidade de estimular a reflexão na sociedade brasileira acerca da contribuição africana à formação nacional do país. Entre as conquistas dessas articulações estão a desapropriação e o tombamento da Serra da Barriga, região do Quilombo dos Palmares, que foi declarada Patrimônio Cultural Brasileiro. O mesmo aconteceu com o Terreiro Casa Branca, em Salvador, tornando-se o primeiro templo religioso não católico a ser reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro. Tais conquistas evidenciaram a demanda por uma instituição do Estado que se debruçasse permanentemente sobre as questões do povo negro, nascendo, a partir daí, a Fundação Cultural Palmares.¹⁴

Simultaneamente, estava em processo a elaboração da nova Constituição Brasileira. Em 1986, é realizado o evento “O Negro e a Constituinte”, com o intuito de acolher e sistematizar reivindicações que seriam então encaminhadas à Constituinte. Dentre as pautas “didático-pedagógicas” estão: o repúdio a todas as formas de racismo e de discriminação; a gratuidade do ensino público em todos os níveis; a adoção de um sistema de reserva de vagas para estudantes de baixa renda; e a liberdade de expressão, considerando para tal “o acesso aos bens da cultura na integridade de suas manifestações; a

¹³ A atual LDB está vigente desde 1996, mas tem origem na Assembleia Constituinte de 1934 que, pela primeira vez, dedicou um capítulo específico para o tema, determinando a elaboração de um plano nacional e uma lei que traçasse as diretrizes da Educação Nacional.

¹⁴ HISTÓRIA PRETA. Faremos Palmares. [Locução de]: Thiago André. Rio de Janeiro: B9, 14 de fevereiro de 2022. História Preta. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/faremos-palmares/>. Acesso em: 18/06/2022.

sua livre produção, circulação e exposição a toda a coletividade; preservação de todas as modalidades de expressão dos bens de cultura socialmente relevantes, bem como a memória nacional” (SANTOS, 2015, p. 138).



Figura 2: Convenção Nacional do Negro e a Constituinte em 1986. (Da esquerda para direita: Maria Luiza Júnior, Carlos Moura, Hélio Santos, Milton Barbosa e Januário Garcia). Créditos Imagem: Maria Luiza Junior

As demandas foram apresentadas pelos deputados constituintes Paulo Paim, Edilson Valentim, Benedita da Silva e Carlos Alberto Caó, que contribuiriam para que o Movimento Negro conseguisse inserir algumas pautas no documento, a exemplo do inciso 42 do artigo 5º, que prevê o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Consolidam-se também três importantes dispositivos para a atuação da Fundação Palmares: 1) a função do Estado de proteger manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras; 2) o tombamento de todos os documentos e sítios de reminiscências históricas dos antigos quilombos; 3) o direito das comunidades remanescentes de quilombos à titularidade das terras.

No campo educacional, há, nesse momento, a ampliação de estudos sobre a questão racial e sobre como esta foi afetada pelas experiências escravistas. Aos poucos, o negro emerge na academia como *sujeito* e não apenas como vítima do sistema escravocrata. É também em 1989 que o preconceito racial e religioso é criminalizado, importante marco na luta contra a intolerância religiosa, considerando a histórica criminalização e perseguição de religiões de matriz africana. (GOMES, 2017)

Imersos na efervescência política que banhava a América Latina nos anos de 1990, os movimentos sociais buscavam reconstruir o Estado democrático depois de décadas de ditadura militar. Nesse momento, debates sobre raça transcendem os fóruns do Movimento Negro e a academia. Dentre

as principais ações da década, destaca-se a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida.



Figura 3: Marcha Zumbi dos Palmares (Brasília-DF, 20 nov. 1995). / Crédito: Fernando Cruz.

A marcha, realizada em 20 de novembro de 1995, ganhou notoriedade ao reunir cerca de 30 mil pessoas em Brasília, exigindo a criação de políticas públicas para a população negra brasileira. O ato culminou na entrega do *Programa para a superação do racismo e da desigualdade* ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). As demandas educacionais do documento previam as ações afirmativas e o ensino de história e cultura africanas, concretizadas em um apêndice ao artigo 26 da LDB de 1996 que inclui o estudo das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar.

É também nos anos de 1990 que, em busca da democratização do acesso às universidades, movimentos sociais de Educação Popular se fortalecem. Embora desde os anos 1950 o Sindicato dos Estudantes da Escola Politécnica da USP e o Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) da USP de São Carlos estivessem oferecendo um curso preparatório para contribuir com o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, não havia um recorte racial e, além disso, ambos os cursos tornaram-se privados, deixando de lado o papel de garantir a educação gratuita ou de baixo custo para aqueles que não podiam pagar. Nas décadas de 1960 e 1970 outras organizações surgem, principalmente entre o movimento estudantil e as alas progressistas da Igreja Católica. Orientados pelos princípios da educação popular e buscando aproximar a juventude negra e periférica da academia, esses movimentos foram vistos como contraventores pelo regime militar, tornando-se alvo de repressão. A

partir de 1992, por sua vez, tem início a popularização de cursos pré-universitários com recorte racial e pautados por pedagogias críticas. No Rio de Janeiro, nasce o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que dará origem à Educafro e, posteriormente, à Uneafro – hoje duas das maiores redes de cursinhos populares do Brasil. Em São Paulo, surge o Cursinho Popular do Núcleo de Consciência Negra, criado por integrantes do Núcleo de Consciência Negra da USP. Em Salvador, o Pré-Vestibular Steve Biko vai além das aulas para estudantes negros de baixa renda e encabeça a luta por cotas raciais na Universidade Federal da Bahia.

Os anos 2000 foram palco de uma nova atuação do Movimento Negro. Em 2001, houve a Conferência de Durban, como ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na África do Sul. O encontro, que reuniu 173 países, foi incentivado pelo diplomata brasileiro José Augusto Lindgren Alves que, na condição de membro de um órgão subsidiário da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, sugeriu, em 1994, a convocação de uma conferência contra o racismo na contemporaneidade. A conferência abordou temas como a compensação para África pelo comércio de escravos por parte de nações que colonizaram o Novo Mundo entre os XV e XIX e a postura em relação à política de Israel quanto aos palestinos. O protagonismo brasileiro se deu pela delegação de quase 500 pessoas, pelo consistente envolvimento em fóruns de debate dentro e fora da conferência e pela eleição da ativista Edna Roland como relatora geral do evento. O Brasil entrou como signatário da carta de princípios, em que consta a condenação do tráfico de escravos como crime de lesa-humanidade, a urgência da aplicação de políticas que eliminem desigualdades sociais e a consagração do termo “afrodescendente” (ALVES, 2002).

O reconhecimento internacional da existência do racismo no país implicou o comprometimento em criar estratégias que promovessem sua superação, junto à criação de uma plataforma de ação entre os países signatários. São derivadas dessa conferência a implementação do critério de autodeclaração na categoria cor/raça do IBGE e a criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010. É também resultado da Conferência de Durban a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que se constituiu enquanto órgão fundamental de organização das demandas da população negra e de formulação de políticas públicas (CARNEIRO, 2002).

Considerada uma das maiores vitórias do Movimento Negro, é promulgada em 2003 a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas – e, posteriormente, em 2008, a história e cultura indígenas). Além disso, a lei passa a estimular a formação nessa área, aumentando o debate e redirecionando currículos não só para a abordagem do tema, mas também para a consolidação de práticas antirracistas, orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004).

É nessa década que tem início também a implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou uma lei que reserva metade das vagas das universidades estaduais para estudantes de escolas públicas. Um ano depois, uma

nova lei determinou que 40% dessas vagas deveriam ser destinadas a estudantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as. Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a primeira do país a adotar um sistema de cotas, passa a destinar vagas para estudantes de escolas públicas fluminenses, negros/as e pardos/as em seu vestibular. Em seguida, a Universidade de Brasília implanta uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, tornando-se a primeira instituição federal a implementar cotas raciais.

Contudo, não havia até então uma legislação que regulamentasse ou efetivasse tais ações como uma política de Estado. Apenas em 29 de agosto de 2012, quando foi sancionada a Lei 12.711 pela presidenta Dilma Rousseff (PT), que esse instrumento se tornará institucional, conduzindo instituições federais, estaduais e privadas a adotarem medidas correlatas. Com sua aprovação, todas as instituições de ensino superior federais do país devem, obrigatoriamente, reservar parte de suas vagas para alunos/as oriundos/as de escolas públicas, de baixa renda, negros/as, pardos/as e indígenas.

O programa de cotas nas universidades públicas levantou importantes discussões sobre acesso e permanência nas universidades públicas – se o fato de serem isentas de mensalidade lhes confere um ar democrático, dados oficiais evidenciam a falta de diversidade étnico-racial nesses espaços.¹⁵ Além disso, entidades do movimento negro questionaram contundentemente o compromisso das instituições públicas na superação das desigualdades raciais historicamente impostas às pessoas negras.

Interligar esses movimentos ao longo da história contribuem para respondermos às indagações feitas por Nilma Lino Gomes (2017) na introdução do livro *O Movimento Negro Educador*:

“O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? [...] O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? [...] Que sabedorias ancestrais o Movimento Negro nos ensina? Como ele nos reeduca?” (p.13)

O Movimento Negro Educador evocado por Nilma é assim designado por reconhecer que ele educou e vem educando historicamente toda a sociedade brasileira, construindo as bases intelectuais do país. Esse conhecimento pode, inclusive, atingir outros níveis se comparado ao conhecimento produzido no universo estritamente acadêmico, porque parte da luta, da experiência concreta, do corpo que vive tudo aquilo e que passa a pensar a partir das suas vivências, o que proporciona outra potência ao conhecimento produzido, que assume essa função de educar a sociedade, respingando em instituições culturais, educativas, políticas e religiosas.

¹⁵ De acordo com o IBGE, entre 2010 e 2019, o número de estudantes negros no ensino superior cresceu quase 400%. Pretos e pardos chegaram a 38,15% do total de matriculados, percentual ainda abaixo de sua representatividade no conjunto da população – 56%.

1.4 A educação política de Jovens e Adultos

“Inspetor: Bárbara faltou, Edimara faltou, Geovani faltou, Gustavo faltou, Itamar faltou, Francilene faltou, Jenifer faltou, João Vitor não, Leonardo não... Leonardo tá como desistente, prô.

Professora Talita: desistente?

Inspetor: Tá, o Leonardo de Oliveira tá como desistente. Aline faltou. Mayrielle? [...] Michaele faltou?

Talita: Faltou.

Inspetor: Reinalda tá aí?

Reinalda: Tô aqui!

Inspetor: É, né, 4 aluninhos. É, tiraram bastante, né? Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez...

Professora Talita: O Vinícius desistiu. O Anderson... O Anderson, sabe? Magrinho...

Inspetor: Aquele casal desistiu também, né?

Reinalda: Quantos alunos desistiram, prô?

Professora Talita: 10!

Reinalda: Nossa...”

Diário de campo, 22 de outubro de 2018.

Apesar de pouco otimista diante dos atuais desmontes educacionais, iniciarei este capítulo falando sobre conquistas. O direito à educação de pessoas negras, historicamente negado em nosso processo colonial escravocrata, é uma vitória dos Movimentos Negros e deve, ainda hoje, ser valorizado dessa maneira. Entendo que encarar o direito à escola enquanto façanha de negras e negros engajados e atentos confere a ela certa dignidade, assim como a todas e todos estudantes negros/as que seguem lutando para ocupar esse espaço.

É muito significativo, diante desse contexto, pensar, pesquisar e viver a Educação de Jovens e Adultos neste projeto: Instigar a sensibilidade e a força que é olhar para si em um espaço que há muito foi negado à grupos minoritários ou que reforçou opressões estruturais é parte da nossa responsabilidade em ressignificar a escola. A EJA é, assim, uma modalidade de ensino que nasce na contradição: “o fato de ser um direito que só existe pela fragilidade de outro direito, o direito à educação escolar no tempo regular” (VALENTIM e ASSIS, 2018, p.67). Seu percurso sócio-histórico é marcado por enfrentamentos político-pedagógicos e se firmará, ao longo dos anos de 1960, a partir de reivindicações por uma educação de qualidade, tendo como base os princípios da Educação Popular. (SILVA, 2010).

O caráter fortemente político da EJA colabora, sem dúvidas, para torná-la um alvo constante de ameaças. Além disso, existe uma perspectiva de que seria uma modalidade de educação pouco produtiva para o mercado de trabalho, considerando que a maior parte dos/as estudantes já estão em cargos pouco valorizados e o diploma não lhes faria, sob essa ótica, ascender significativamente. O crescente corte de programas governamentais, assim como a extinção da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)¹⁶ pelo governo Bolsonaro em 2019, inviabilizam, por sua vez, o fortalecimento e a ampliação da EJA. O órgão era responsável por programas e políticas em áreas como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em substituição, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. O fim da Secadi afetou diretamente, portanto, todas as ações que envolvem os 88 milhões de sujeitos da EJA (SILVA, 2019)¹⁷

Apesar da demanda – no Brasil, cerca de 69 milhões de jovens, com 25 anos de idade ou mais, ainda não concluíram o Ensino Médio¹⁸ –, tem ocorrido progressivamente uma redução de matrículas na modalidade. Segundo os resultados da primeira etapa do Censo Escolar de 2021, realizado pelo Inep, a Educação de Jovens Adultos (EJA) registrou variação negativa de 9,51%. Em 2022, pela primeira vez em cinco anos, o número de matriculados na EJA ficou abaixo de 3 milhões. Porém, mesmo com os números alarmantes, existe estabilidade nos índices progressivos da queda.

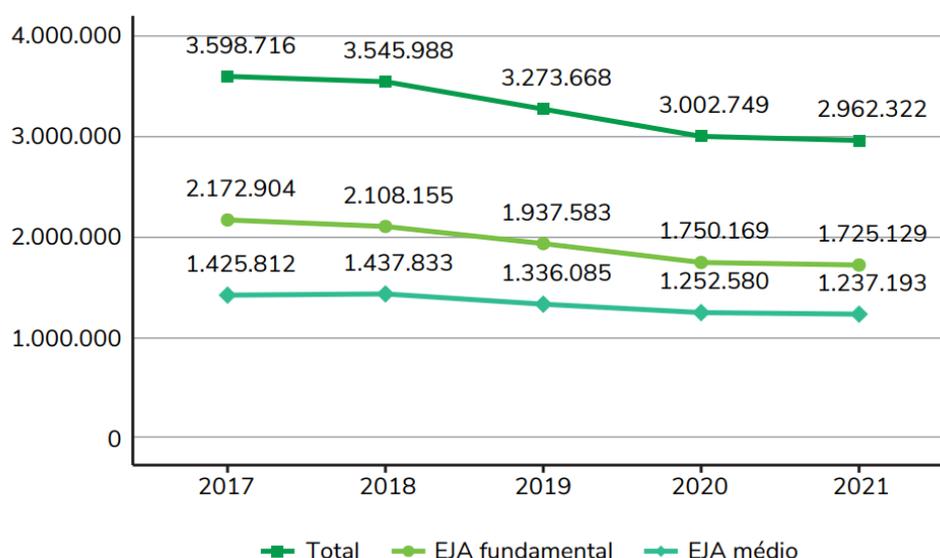


GRÁFICO 1
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
– BRASIL – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Escolar Educação Básica

É compreensível também que o fim da SECADI e, conseqüentemente, de políticas e ações de fomento à EJA, afete diretamente o acesso a ela por falta de divulgação, de financiamento, ameaças à continuidade dos projetos ou mesmo a aparente desvantagem frente a programas de supletivo

¹⁶ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) atuava com o objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade e era a responsável por programas relacionados à EJA, como o Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

¹⁷ SILVA, Analise. ESPECIALISTAS AVALIAM O IMPACTO DA DISSOLUÇÃO DA SECADI. [Entrevista concedida a] Júlia Daher Marques. Portal De Olho nos Planos, março, 2019.

¹⁸ Dado extraído da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019.

particulares que, muitas vezes, oferecem jornadas mais flexíveis para estudantes trabalhadores. A redução das matrículas, de acordo com Oliveira e Ventura (2020), está vinculada a uma tendência das políticas neoliberais: há um fortalecimento das políticas de certificação em detrimento das políticas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Enquanto os estados e municípios reduzem o oferecimento de turmas da EJA nas escolas públicas, há ampliação de oferta de cursos privados a distância. Essas ações vinculam-se à ênfase em exames de certificação de conclusão do Ensino Médio, como Enceja, práticas que contribuem para a desresponsabilização do Estado quanto à escolarização presencial e abrem espaço para modelos que abandonam o processo de escolarização e levam à educação não formal de jovens e adultos trabalhadores. Assim, compreendemos que a queda no número de matrículas não está vinculada ao desinteresse dos/as estudantes, mas a diversos fatores de cunho político, social e econômico que impactam no acesso e permanência na modalidade (OLIVEIRA E VENTURA, 2020)¹⁹.

Essa realidade de desmonte da EJA pôde ser comprovada durante o trabalho de campo, realizado junto a uma turma de 7º ano em 2018, pois no ano seguinte a modalidade já não seria mais oferecida. Dificuldades de acesso e permanência, além de uma estrutura curricular e disciplinar muito semelhante à da Educação Básica que, em momento anterior, já contribuíram para a evasão escolar, culminam na cena que abre este capítulo. Poucos meses após o início do semestre letivo, 10 estudantes já haviam desistido.

Para compreender melhor esse cenário, é preciso se atentar às especificidades dos *sujeitos* que compõem a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados divulgados no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2021, a EJA é composta, majoritariamente, por alunos/as com menos de 30 anos, que representam 53,5% das matrículas. Além disso nessa mesma faixa de idade, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 53,7%. Já no grupo de estudantes acima de 30 anos, as mulheres representam 59,1% do alunado.

¹⁹ Ventura, J. P., & Oliveira, F. (2021). As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. *Educação*, 46(1), e34/ 1–26. <https://doi.org/10.5902/1984644461413>

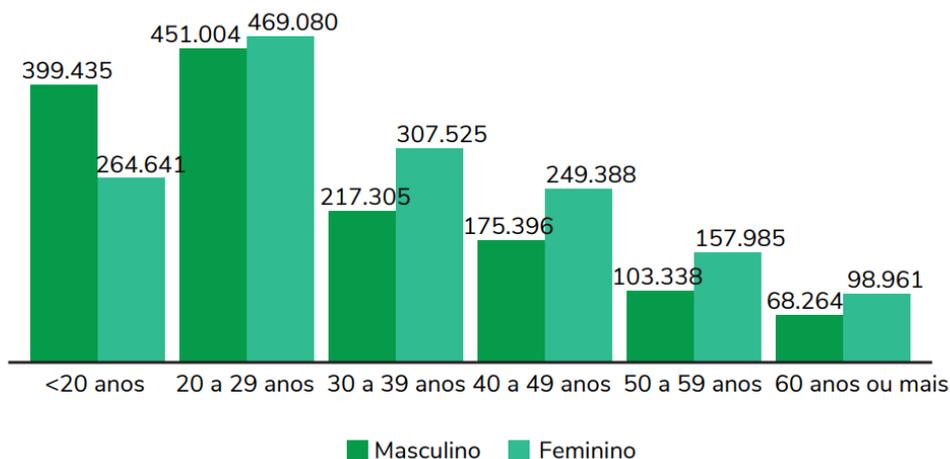


GRÁFICO 2
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO
 – BRASIL – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Com relação à categoria raça/ cor, estudantes pretos e pardos prevalecem na EJA tanto no Ensino Fundamental (76,1%), quanto no Ensino Médio (69,1%). Os alunos autodeclarados brancos constituem 21,1% da EJA – nível fundamental e 29,5% da EJA – nível médio.

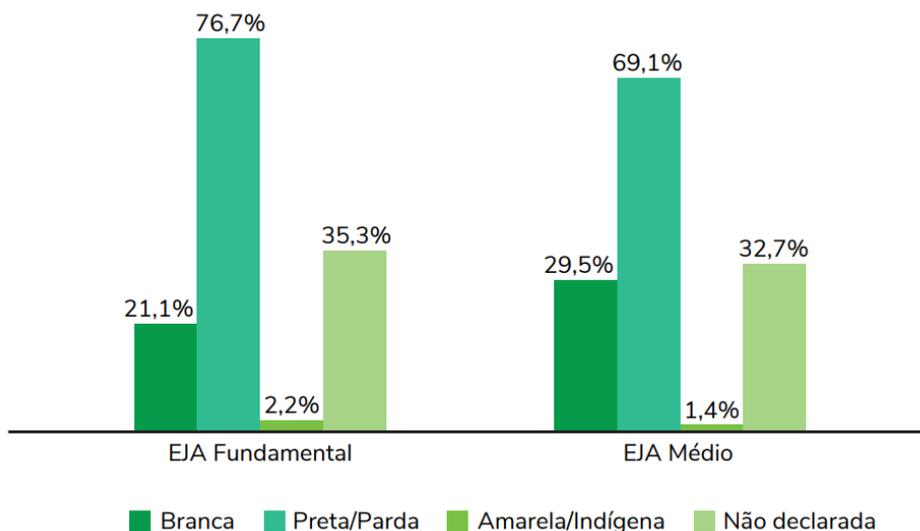


GRÁFICO 3
PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO, SEGUNDO A COR/RAÇA – BRASIL – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

No que se refere ao processo de evasão escolar na Educação Básica, o pico acontece entre os 14 e os 18 anos. Jovens negros/as dos gêneros masculino e feminino representam 59,8% do público fora

do ambiente escolar, sobretudo quando observados os de sexo masculino, que somam 34,7%. Entre a população LGBTQIA +, os números também são elevados: estima-se que 82% das pessoas trans e travestis tenham abandonado os estudos.

O público mais jovem, recém-egresso da Educação Básica, tem sido maioria em muitas escolas públicas, seja em busca de uma estratégia mais rápida de conclusão do ensino fundamental, seja em consequência da exclusão implementada pelas escolas de ensino regular dos estudantes de faixa etária mais avançada do que o público infantil ou adolescente e considerados “indisciplinados” ou “indesejáveis” (SILVA, Natalino, 2010) Embora esse não seja o perfil do grupo que acompanhou o trabalho de campo até sua conclusão, ele contempla parte significativa dos que evadiram ou dos que se ausentaram com frequência das aulas.

De modo geral, o público da EJA será formado então, principalmente, por esses *sujeitos* que, por diversos fatores, se afastaram ou foram afastados da Educação Básica e que retornam em busca de um novo contato com a escola, de maneira que é a partir da compreensão de quem são, dos motivos da evasão e do que buscam que essa modalidade se constitui.

Nesse sentido, a professora Analise da Silva, em entrevista ao portal De Olho nos Planos²⁰, ressalta o aspecto interseccional da EJA:

“Não dá para falar de política para pessoas com deficiência sem discutir a Educação de Jovens e Adultos. Não tem como discutir Educação do Campo, Educação Indígena, educação para as relações étnico-raciais sem discutir Educação de Jovens e Adultos. Porque uma parte significativa dos *sujeitos* da EJA são indígenas, do campo, negros, mulheres. Da mesma forma não tem como falar em Educação em Direitos Humanos e Cidadania sem discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a grande maioria dos jovens que estão hoje na EJA são jovens e foram crianças que não tiveram acompanhamento de frequência escolar e isso, por exemplo, era fundamental para a educação de qualidade social que a EJA exige e que vinha do programa bolsa-família.” (SILVA, 2019)

Em consonância com a reflexão de Analise, Carlos Roberto Jamil Cury, autor das Diretrizes e Bases da Educação de Jovens e Adultos, aponta que as origens da EJA têm caráter histórico-social, uma vez que, no Brasil, dados como o analfabetismo e a evasão escolar estão intrinsecamente conectados a suas raízes escravocratas, ainda perceptíveis no racismo estruturante de nossas instituições. Assim, “esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (CURY, 2010, p. 6). Desse modo, sua função transcende a alfabetização ou um caráter corretivo, pois, ao ter como

²⁰ SILVA, Analise. ESPECIALISTAS AVALIAM O IMPACTO DA DISSOLUÇÃO DA SECADI. [Entrevista concedida a] Júlia Daher Marques. Portal De Olho nos Planos, março, 2019.

eixo as dimensões do trabalho e da cidadania, a EJA busca formar e incentivar a leitura das múltiplas linguagens a partir de livros, de modalidades audiovisuais ou de uma leitura mais ampla das relações sociais.

Considerando, então, o perfil dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, podemos encará-la como um “arquipélago de exceções”. O conceito, elaborado por Zigmunt Bauman, se refere ao estado de profunda desigualdade ao qual estão submetidos homens e mulheres ao redor do mundo. A metáfora do ‘arquipélago’ remete a esse conjunto de ilhas das minorias, em que estão exilados aqueles que fogem da normatividade e têm seus direitos fundamentais negados pelo estado neoliberal, a exemplo das populações negras, indígenas, LGBTQIA +, pobres e trabalhadoras (SILVA, 2018).

Consequentemente, o trabalho com a EJA envolve implicações político-pedagógicas comprometidas com a descolonização das práticas e do currículo, concretizando o exercício decolonial de enxergar e exaltar a potência do arquipélago de interseccionalidades que a compõem.

1.5 10.639/03: O direito conquistado

Com a promulgação da lei 10.639/03 institucionaliza-se a obrigatoriedade da presença na sala de aula de produções literárias que tenham uma abordagem mais sensível às múltiplas existências e que contemplem as vozes das populações negras. Essa legislação atende a reivindicações históricas de movimentos sociais por uma pedagogia comprometida com a luta antirracista. Em decorrência disso, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que a Literatura, assim como a História do Brasil e a Educação Artística, consta como componente curricular que deve, em especial, contemplar sistematicamente as diretrizes orientadas pela lei.

Durante os últimos séculos de escolarização brasileira, *os sujeitos* e a cultura negra existiram a partir de sua ausência nos currículos, consequência de um apagamento histórico que é intencional e parte do projeto de epistemicídio. Há no currículo oculto (SILVA, 2003)²¹ concepções que corroboram a perpetuação da desigualdade racial, seja por conivência com teorias do embranquecimento, seja pela crença no mito da democracia racial, de maneira que um olhar ingênuo pode acreditar que os livros e outros recursos didático-pedagógicos são neutros no que diz respeito às relações raciais e outras desigualdades existentes na sociedade.

São poucos os elementos, fenômenos, atividades e fatos da realidade escolar que não têm qualquer implicação no currículo e não são por ela afetados. Questões como fracasso escolar, desmotivação, relação professor-aluno ou indisciplina são preocupações e práticas pedagógicas que devem, de alguma maneira, estar articuladas com o currículo. Este não é um conceito abstrato e deve

²¹ Currículo oculto é aquele utilizado para denominar as influências que afetam as aprendizagens dos/as estudantes e a prática docente, mas que são implícitas e, por vezes, não são percebidas de forma consciente pelos interlocutores do processo, ou seja, não estão sistematizadas nos planos de ensino, tampouco aparecem como objetivos de aprendizagens. (SILVA, 2003)

ser encarado e construído a partir das relações entre teoria e prática, de um lado, e educação e sociedade, de outro; afinal, o currículo, assim como as teorias que o explicam, são fruto de construções históricas que se dão sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção dos meios didáticos, práticas administrativas de controle e de supervisão do meio educacional²². Destaca-se aí a importância da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por criarem marcos legais que estimulam a materialização da produção africana e afro-brasileira no currículo brasileiro.

Os recursos didático-pedagógicos, tanto por questões político-sociais, quanto pela qualidade do material, precisam ter uma abordagem crítica e que inclua diferentes perspectivas. Esse caminho é fundamental para a construção de um currículo apropriado e amplo, que evite os perigos das histórias únicas²³. Nesse sentido, as legislações 10.639/03 e a 11.645/08 evidenciam a relevância de incorporar as contribuições negras e indígenas em todos os campos do conhecimento ao longo do currículo, abrangendo as diversas produções artísticas, acadêmicas e científicas que contemplam variados temas. Os materiais didáticos, assim como os currículos municipais, estaduais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são documentos que regem a prática docente e, por isso, é primordial que incorporem as legislações vigentes e adotem perspectivas qualificadas acerca das relações-raciais, considerando a diversidade de perfis, temas e produções brasileiras. A promulgação da Lei 10.639, além de uma enorme conquista pedagógica, contribuiu para a consolidação de um mercado consumidor e editorial negro, impulsionando a produção e a compra de obras afro-brasileiras.

A promulgação dessas legislações aponta, assim, para a possibilidade de rompermos com as limitações eurocêntricas que por séculos têm danificado a subjetividade e enclausurado o pensamento de sujeitos que foram invisibilizados na história mundial. Aníbal Quijano (1992) afirma:

É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, o que produziu paradigmas distorcidos do conhecimento e prejudicou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. (p. 447, tradução nossa)²⁴

²² SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

²³ ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009).

²⁴ "Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial" (QUIJANO, 1992, p. 447)

Não se trata, contudo, de invalidar as contribuições europeias, mas conceber, a partir da noção de identidade política (MIGNOLO, 2008)²⁵, a perspectiva descolonial do conhecimento. O que Quijano propõe, segundo Mignolo, é a desobediência epistêmica, postura primordial para desviarmos do domínio branco e eurocêntrico, “enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (Ibid., p. 288).

Se até então a instituição escolar tem sido um espaço difusor de representações negativas sobre negras e negros (GOMES, 2005), é sua responsabilidade assumir o compromisso de dignificar grupos historicamente discriminados no conjunto da comunidade escolar e criar condições para que todas as pessoas reconheçam a si e ao outro como detentores de experiências positivas. Para isso, é crucial dar continuidade às políticas públicas educacionais de fomento à igualdade e erradicar a ideia de que não se deve trabalhar a diversidade na escola. Este olhar intensifica-se numa modalidade como a EJA, composta predominantemente por pessoas negras.

As populações negras são responsáveis por uma vasta criação artística e produção intelectual, que transcendem a temática da violência e envolvem novos projetos de mundo. Embora seja indispensável reconhecer e debater o racismo a fim de combatê-lo, reduzir a presença de pessoas negras a esse assunto não contribui efetivamente para a superação da desigualdade, uma vez que reduz sua existência a experiências de violência, não contemplando a complexidade da negritude.

Nesse sentido, reconhecer, adotar e valorizar os conhecimentos e as identidades negras ao longo do ano é fundamental para fugir da “pedagogia do evento”. Essa prática, bastante comum em escolas, refugia-se nas datas comemorativas presentes no calendário, como o 19 de abril ou o 20 de novembro, fazendo delas os únicos momentos para tratar das relações raciais, ou da valorização da população negra ou indígena. Assim, as escolas forjam a implementação da lei por meio de eventos - interrupções temporais e pedagógicas - para abordar um assunto até então ignorado e que, em seguida, será novamente abandonado (BAKKE, 2011, p.86).

Esse tipo de trabalho, além de descumprir a legislação, é muitas vezes estigmatizante e irrelevante quanto à proposta de efetivamente incorporar os saberes no currículo escolar. Embora as datas comemorativas sejam momentos importantes para o reconhecimento da memória e a celebração da resistência e devam compor os calendários escolares, elas não podem, entretanto, ser limitadoras das práticas pedagógicas, que precisam estar continuamente comprometidas em apresentar diferentes autorias, pontos de vista, exemplos estéticos e intelectuais, a fim de contribuir para a representação da multiplicidade brasileira.

Ao mesmo tempo, sabemos que, para muitos docentes, o trabalho envolvendo as relações raciais é um desafio. Seja pela ausência do tema nos cursos regulares de formação de professoras, seja

²⁵“Irei argumentar que a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

pela apreensão em despertar a polêmica em sala de aula. O diálogo é complexo e só é possível quando existe uma compreensão mútua.

Neste sentido, compreendemos que, para muita\os professora\es, diálogos sobre raça, gênero, sexualidade ou classe social em sala de aula parece altamente arriscado por não lhe garantir o controle absoluto sobre o conteúdo. Deste modo, a pouca abertura para tratar destes temas tem origem, frequentemente, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que os sentimentos não sejam mais estancados. Isso porque, de alguma maneira, sabemos que certos temas, quando levados à sala de aula, despertam emoções, que vão do amor ao ódio, abrindo margem para o confronto de ideias (hooks, 2013). No entanto, bell hooks (2013) aponta que diversa\os professora\es confundem uma sala de aula "segura" com uma sala silenciosa, ignorando o fato de que, muitas vezes, estudantes que não se colocam, ou falam apenas quando são interrogados, não estão seguros naquele espaço. Por isso, ao assumirmos o compromisso de combater desigualdades na educação, precisamos compreender que uma escola transformadora também estará repleta de incertezas.

É parte também da insegurança docente o suposto distanciamento com a temática étnico-racial. É claro que apropriar-se dos debates teóricos ou de reflexões políticas contemporâneas podem contribuir enormemente para a mediação de leitura de obras afro-brasileiras. Contudo, encará-las, antes de tudo, enquanto textos literários é fundamental para minimizar tais apreensões. Sobre o tema, Audre Lorde (2019) recomenda:

"Que não nos escondamos por detrás das farsas de separação que nos foram impostas e que frequentemente aceitamos como se fossem invenção nossa. Por exemplo: "Provavelmente eu não posso ensinar literatura feita por mulheres negras - a experiência delas é diferente demais da minha". E, no entanto, quantos anos vocês passaram ensinando Platão, Shakespeare e Proust?" (p.55)

A leitura de um texto é também a leitura do *sujeito* por ele mesmo, de modo que o exercício da leitura literária possibilita não só conhecer o outro, mas também construir a própria identidade. (JOUVE, 2002). Partindo desse princípio, a leitura de obras afro-brasileiras intensificam o olhar de *sujeitos negros* para si mesmos, contribuindo para o fortalecimento identitário. Ao mesmo tempo, é compreensível que a formação de *sujeitos* brancos perpassa também por reconhecer a humanidade de pessoas negras e a literatura afro-brasileira pode contribuir para esse processo. Consequentemente, o trabalho com produções negras não deve ser exclusividade de escolas públicas ou de espaços com público majoritariamente negro. É extremamente significativo endossar que a construção da autoestima não é viável individualmente, mas resultado das relações e referências. A escola, consequentemente, tem um papel indispensável. Esta responsabilidade institucional está evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

“Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.” (BRASIL, 2004, p.12)

As maneiras como compreendemos os processos e os *sujeitos* que nos cercam estão vinculadas tanto a dimensões objetivas quanto subjetivas da existência. A cultura exerce, assim, um papel preponderante, uma vez que seus códigos, signos e significados impactam na criação de imaginários acerca de nós mesmos e do outro (SILVA, 2016). Do ponto de vista da formação do leitor literário, ao apresentarmos em sala de aula a produção literária de *sujeitos* há séculos oprimidos e estigmatizados contribuiríamos para transformar as figuras racistas consagradas no ambiente escolar e impulsionar uma nova conexão de estudantes negros/as – e não negros/as – com a leitura, a escola e, principalmente, com a negritude.

Vale ressaltar que o olhar subjetivo, e até mesmo individual, dos/as estudantes e para os estudantes, nesse caso, não ocorre de maneira isolada. Ao falarmos sobre a subjetividade de *sujeitos negros*, estamos falando da reconstrução coletiva de uma história, apagada pela colonialidade do poder, inferiorizada e deslegitimada enquanto saber e que até hoje deixa suas marcas em corpos e mentes negras.

2. “A cabeça pensa onde os pés pisam”: um projeto em prática

Aviso
Olha aqui, moço:
Aquela história
Que você inverteu,
Meus avós explicaram para meus pais,
Meus pais explicaram para mim,
Eu já expliquei para os meus filhos,
Meus filhos vão contar para os filhos
deles: Cuidado, pois.

GUIMARÃES, Geni. Da flor o afeto, da pedra o protesto. Barra Bonita: Ed. da Autora, 1981.

A teoria freireana é parte de um movimento dialético entre o real e o abstrato concebido pelo pensamento, em que a abstração ensimesmada é superada pela percepção crítica do concreto. Assim, o movimento aqui proposto parte da reflexão teórica para a prática pedagógica engajada, em que, à sua maneira, todos os *sujeitos* de pesquisa estão implicados na construção do conhecimento. Neste capítulo, apresento pressupostos teóricos que sustentaram a realização do trabalho e, principalmente, a ação, que reúne educadoras e estudantes para refletir e investigar a realidade, nesse caso, a partir da leitura literária de uma obra afro-brasileira: o livro de contos *Leite do Peito*, de Geni Guimarães. Uma breve análise da obra também será apresentada nesta parte, no tópico "Dentro do meu dentro": a experiência literária de Geni

Guimarães.

Não existe aqui a pretensão de reduzir as possibilidades de trabalho com a literatura afro-brasileira a essa experiência, muito pelo contrário. Trata-se de uma proposta, de uma reflexão que partiu de uma construção coletiva, mas que não deve ser tomada como parâmetro para a realidade das escolas públicas, da formação de educadores, das condições de ensino e aprendizagem que sabemos serem diversas e com diferentes limites e possibilidades. O intuito, apesar das dificuldades institucionais, materiais, políticas e pedagógicas, é reconhecer e valorizar os avanços, buscando inspirar outras práticas e apontar para caminhos possíveis. O que será compartilhado é uma experiência realizada em uma “escola real”, fugindo da cilada em que muitas vezes caímos em pesquisas de educação: buscar na prática a “escola ideal” evocada na teoria.

2.1 Breve panorama sobre a literatura na escola

Regina Zilberman, em seu artigo "Literatura, Escola e Leitura" (2008), retoma a relação histórica entre literatura e educação: Na Antiguidade Clássica, são apontados aspectos da educação moral e social fomentada pela tragédia e épica grega; na Idade Média, a literatura era compreendida como parte da

gramática, retórica e lógica; no Renascimento, foi usada para ensinar grego e latim.

Entre os séculos XVII e XVIII emerge o modelo de escola moderna, e a educação passa a ser dever e responsabilidade da instituição escolar. Nessa época, a literatura continuava tendo uma orientação pedagógica; contudo, afasta-se do caráter ético e aproxima-se de uma finalidade linguística. Num contexto de consolidação dos Estados-nação, os estudos da literatura nacional passaram a constituir os currículos escolares, tendo como escopo difundir a língua vigente e as ideologias dominantes.

“Desde então, o ensino da literatura move-se entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; e, arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história da região de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar.” (ZILBERMAN, 2008, p. 49.)

Na contemporaneidade, constata-se que a escola atual não passou ilesa a esse processo. No Brasil, até os anos 1970, a literatura era vista como um meio de veicular a norma culta da língua e inculcar valores morais. Desde então, com a entrada da literatura no ensino médio, é consolidada uma abordagem historiográfica, enfatizando as características socioculturais de cada período histórico de produção literária e buscando articular autores e escolas literárias a características cristalizadas sobre o período. Conseqüente, é possível dizer que, tradicionalmente, a literatura tem atuado em contextos escolares como uma ferramenta ou apoio (Todorov, 2010) que assessora no ensino da língua e difunde a história do país.

Por isso, na contramão da abordagem tradicional, historiográfica ou utilitarista, o que se propõe aqui é enxergar o texto literário como obra de arte e, a partir da mediação de leitura, viabilizar situações em que os/as estudantes se envolvam com a literatura, permitindo-se implicar subjetivamente tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual.

Pesquisas acadêmicas das últimas décadas²⁶ e documentos educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem as noções de “leitura literária” e “formação de leitores” ao invés do conceito de “ensino de literatura”. A noção de “ensino” pressupõe uma figura de autoridade que pode transmitir um “saber correto” sobre a literatura, enquanto os outros termos supõem um leitor, um *sujeito*, que participa ativamente do ato da leitura e da construção de sentidos, entendendo-a enquanto manifestação artística que deve ser fruída. Em consonância, Martins (1994) aponta que aprender a ler significa “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (p. 34). Essa perspectiva, calcada em reflexões sobre a relação da juventude com a leitura no Brasil, evidencia que há muito tempo existe uma exclusão do leitor nas

²⁶ AGUIAR, 2011; COSSON, 2012; LIBERATO, 2011; RIOLFI, 2008.

práticas educacionais, uma vez que a leitura na escola está majoritariamente voltada a características histórico-sociais e estéticas, no lugar de instigar o olhar para a subjetividade leitora.

Tendo como objetivo a formação de leitores, buscamos aqui instigar a potência que o texto literário tem de dialogar com cada um. A leitura não é somente uma atividade cognitiva e “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do *sujeito*” (Rouxel, 2012, p. 278). Assim, parece-nos que abordagens moralizantes, historiográficas ou instrumentais tendem a distanciar leitora/es do texto literário e impedir que leituras singulares afluam.

2.2 Sujeitos, território e leitura literária

Às 17h00 tomei o primeiro ônibus em direção ao metrô Butantã, Zona Oeste de São Paulo. Pela manhã já havia feito esse percurso, mas segui para o Capão Redondo, Zona Sul, para dar aula das 7h às 11h50. Agora o destino é a EMEF Enéas Carvalho De Aguiar, localizada na Vila Sabrina, Zona Norte. Butantã - Luz - Tucuruvi. Lotação para o Parque Novo Mundo. Chego na escola por volta das 19h e aguardo no pátio. É uma EMEF grande, arborizada, com um amplo pátio central, onde fico esperando o início da segunda aula.

Segundo o Censo Escolar 2018, a escola, que funcionava em três turnos, possuía 916 estudantes matriculados. Destes, 467 estão no Ensino Fundamental I (manhã), 360 no Ensino Fundamental II (tarde) e 89 na EJA (noite). Em 2019, entretanto, as turmas de EJA foram descontinuadas. O curso da EJA regular, que tem duração de 4 anos, está dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

Entre setembro e dezembro, acompanhei as aulas de Língua Portuguesa e Sala de Leitura da turma de 7º ano da EJA. Foram 11 encontros de 90 minutos realizados às segundas-feiras, sete deles destinados à leitura dos contos de *Leite do peito*.

A turma, que teve início em agosto de 2018, era composta, a princípio, por 27 estudantes. Em setembro, 10 já haviam desistido oficialmente. Dos 17 que seguiram matriculados, apenas quatro estudantes seguiram assíduos. Dados acerca dessa realidade foram apresentados no tópico *A educação política de jovens e adultos* e puderam ser confirmados no dia a dia escolar. As hipóteses que envolvem a evasão massiva e o fechamento das turmas transcendem questões de cunho pessoal e aproximam-se de estratégias políticas de desmonte da EJA, conforme apontamos anteriormente.

Ao formular o projeto, escola e série não estavam delimitadas; havia apenas a intenção de realizar o trabalho com um público acima de 15 anos, considerando a abordagem temática prevista. A possibilidade de realizar o trabalho com a turma de Jovens e Adultos surgiu quando a professora Talita Zanatta, parceira de trabalho no Cursinho Popular Florestan Fernandes, assumiu o cargo de Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de São Paulo e ficou responsável pelas turmas de EJA da escola. Assim, o interesse em dialogar com esse público, junto à possibilidade em realizar o trabalho junto com uma professora já conhecida e disposta a desenvolver a

proposta, culminaram na escolha de realizar o trabalho de campo na Escola Municipal Enéas Carvalho de Aguiar. Além da professora Talita, a professora Flávia Silveira, responsável pelas aulas de Sala de Leitura, também se dispôs a integrar o projeto, compartilhando seu encontro com aquela turma para que pudéssemos desenvolver o trabalho e compondo a mediação da obra.

Apesar de também ser professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, optei por realizar o trabalho de campo com a turma de outra professora por dois motivos: a possibilidade de observar com certo distanciamento a prática docente e a dinâmica de aula de outra pessoa e a possibilidade de atuar com estudantes mais velhos/as, da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que minha atuação se dava com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II regular. O distanciamento, entretanto, foi pequeno, uma vez que nos encontros destinados à leitura compartilhei a mediação com as professoras, de modo que também atuei como professora naqueles momentos. Assim, embora fosse a única registrando e sistematizando as observações acerca das atividades, a prática foi desenvolvida a seis mãos. As leituras e as rodas de conversa foram igualmente mediadas por todas as professoras ali presentes, possibilitando, inclusive, diferentes interpretações e intervenções ao longo das atividades.

Logo no início do trabalho foi entregue ao grupo um questionário que contemplava dados de identificação gerais, como gênero, data de nascimento e as categorias raciais estabelecidas pelo IBGE. Chamou atenção, no entanto, como os critérios raciais presentes na fala e no formulário nem sempre coincidiam. Esse fato coaduna com a noção de identidade de Claude Dubar (2005), que a compreende enquanto resultado ao mesmo tempo estável e provisório, objetivo e subjetivo, coletivo e individual, de diferentes processos de socialização que, conjuntamente, formam os sujeitos e estabelecem as instituições. Vale dizer que, considerando critérios de heteroidentificação, para além das oscilações presentes nas falas, há divergências quanto à identificação racial registrada nos formulários. De todo modo, tomarei aqui, para fins de tabulação, a autodeclaração registrada no formulário, mas mantereirei ao longo das análises das transcrições as identificações raciais tal qual foram ditas. Sendo assim, o grupo assíduo era composto por quatro estudantes e duas professoras: duas mulheres brancas, um homem pardo e três mulheres pretas.

Segundo dados da Rede Municipal de Educação, quanto às relações étnico-raciais na EJA Regular, em 2016 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. Porém, deve-se considerar que a autodeclaração na matrícula não é obrigatória, o que torna impreciso o perfil traçado. Na EJA Regular, apenas 48% dos estudantes se identificaram quanto ao critério raça/cor. Com relação ao gênero, constata-se um equilíbrio na EJA Regular, com presença de 50,4% de mulheres em 2016. Nenhum dos dados apresentados coincidem com o perfil da turma com que desenvolvemos o trabalho: seguindo os critérios de autodeclaração, apenas ¼ da turma era masculina ou branca, o que corresponde a 25% do total. Portanto, o grupo de mulheres pretas representava maioria expressiva no grupo.

Compreendendo tanto o perfil da EJA quanto as legislações educacionais nacionais, o currículo da Educação de Jovens e Adultos, documento orientador das práticas pedagógicas na Rede Municipal de São Paulo, parte do pressuposto de que é objetivo da escola a educação integral do sujeito para a

participação cidadã e, conseqüentemente, os chamados conteúdos tradicionais não dão conta da formação total. Portanto, é necessária uma abordagem crítica e contemporânea, que considere a complexidade da vida cotidiana:

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo. (Currículo da Cidade, 2019, p. 43)

Desse modo, a proposta temática e metodológica desta pesquisa dialoga com a legislação vigente e contempla os princípios da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Paulo.²⁷

Embora na escola a maior parte das práticas de ensino desenvolvidas com o grupo pesquisado ocorresse por meio da transmissão de conteúdos clássicos no contexto da sala de aula, pude observar que existia uma tentativa, principalmente por parte das duas professoras envolvidas neste projeto, de proporcionar à turma experiências que transcendessem o ensino tradicional. Um exemplo foi a excursão organizada pelas professoras Flávia e Talita ao MASP, que na época exibia a exposição *Histórias Afro-Atlânticas*²⁸. Foi notável como essa visita, assim como o trabalho contínuo com outras obras afro-brasileiras e africanas nas aulas de Língua Portuguesa, a exemplo de *Quarto de Despejo, de* Carolina Maria de Jesus, ou *Os da minha rua, de* Ondjaki, possibilitou a intertextualidade de maneira natural nos registros falados e escritos da turma.

Por se tratar de um projeto que busca compreender as possibilidades de se trabalhar relações raciais a partir da literatura e da fala de estudantes e docentes, optamos pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Uma vez que eu compartilhava os momentos de mediação com as professoras, meu papel transcendia o de observadora. A leitura literária foi o eixo das conversas, possibilitando uma aproximação orgânica do grupo. Aproximar-me da turma para envolvê-la na pesquisa, a ponto de

²⁷ Vale destacar que existe na Secretaria Municipal de Educação (SME) um Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, responsável por promover ações formativas e construir materiais curriculares com o objetivo de fomentar práticas antirracistas.

²⁸ De maneira inédita, a exposição reuniu obras de mais de 400 obras relacionadas aos “fluxos e refluxos” entre a África, as Américas, o Caribe e também a Europa ao longo de cinco séculos.

<https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>

compartilharem livremente suas impressões e sensações durante a leitura, foi um desafio enfrentado por meio do potencial literário em articular as subjetividades e da mediação estruturada, fundamental para a condução do processo.

Embora existisse liberdade para que tanto estudantes quanto docentes se colocassem, há um lugar de autoridade da pessoa que está responsável por mediar a leitura e vincular as experiências ao texto. O estudo prévio do texto, a preparação coletiva da Sequência Didática, a sistematização das impressões e a organização dos pontos a serem debatidos são etapas fundamentais para o trabalho de mediação de leitura. Essa estratégia é um convite para que os/as leitores/as se apropriem da narrativa e se deixem conduzir pelo texto, permitindo-se implicar subjetivamente tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual. É papel da mediação estimular o encontro entre a utilização e a interpretação (ECO,1996²⁹) da literatura, convocando tanto a experiência individual de quem lê quanto repertórios externos.

O trabalho de campo ocorreu ao longo de 11 encontros, divididos entre momentos de leitura compartilhada, produção escrita, ilustração e roda de conversa. Os momentos de leitura compartilhada dos contos “Tempos Escolares”, “Metamorfose”, “Alicerce” e “Força Flutuante” foram registrados em áudio e transcritos.

O projeto de mediação de leitura da obra *Leite do Peito*, de Geni Guimarães, aqui apresentado inspirou-se nos conceitos de Umberto Eco e nas “propostas metodológicas” elencadas por Vincent Jouve em *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*, que buscam estruturar estratégias de confrontação do leitor consigo mesmo, entendendo ser esta uma das dimensões maiores da leitura. O autor propõe um percurso em três tempos:

1. Relação pessoal como o texto: perguntar aos alunos como estão representados os objetos, o cenário, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante?
2. Confrontar as reações dos alunos aos dados textuais: partindo de respostas contraditórias, ver se o texto permite ou não respostas categóricas. "O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que se diz no texto e aquelas que não o são." (JOUVE, 2004, p.61)
3. Interrogar as reações subjetivas dos alunos: de onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? "A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo: ela permite também aprofundar o saber sobre si.

Os contos do livro *Leite do Peito* foram apresentados à turma por meio da leitura protocolada (SOARES, 2008): as professoras – ou eu – eram responsáveis por ler em voz alta e, a partir de perguntas

²⁹ “A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora.” (ROUXEL, 2004, p.162)

feitas durante a leitura, suscitamos a inferência e estimulamos a turma a acionar seus repertórios prévios, articulando com as informações extraídas do texto. Sabemos que existem detalhes e caminhos que estão presentes no texto, mas nem sempre são percebidos, então é nossa função provocar, alertar e apresentar elementos que possibilitem essa leitura mais completa da obra, além de viabilizar o diálogo entre diferentes interpretações.

Assim, aos poucos, foi possível constituir o que bell hooks (2013) nomeia como "comunidade de aprendizagem": um espaço seguro, em que a presença e a voz de estudantes e educadores/as é efetivamente valorizada. Para isso, é preciso compreender que cada *sujeito* influencia a dinâmica da sala de aula e, à sua maneira, contribui para a aprendizagem. Nesse espaço, todas as falas devem ser escutadas, acolhidas e coletivamente pensadas. Segundo a educadora Ednéia Gonçalves, "é essa roda dialética de construção e realimentação de conhecimentos diversos que faz com que essa educação equitativa ocupe também um espaço de reafirmar identidade a partir de uma visão positiva das diferenças" (2021). Esta foi uma importante estratégia para envolver os/as estudantes e fazer com que se sentissem confortáveis para dividir suas percepções e ideias. Só assim tornou-se possível a leitura de fato compartilhada da obra, uma vez que o grupo sentiu-se convidado a dividir seus olhares acerca do texto.

Método de análise das transcrições

Para a construção de um material acessível para a análise, optamos pela transcrição ortográfica das gravações dos encontros. A transposição para a escrita de textos originalmente orais impõe a deliberação acerca do que deve ou não ser registrado, pois mesmo em transcrições fonéticas não é possível apreender todos os elementos característicos da oralidade. Por isso, para definir os critérios de transcrição, foi fundamental compreender os objetivos de análise do trabalho. A proposta da pesquisa englobava apenas o nível discursivo, de maneira que os parâmetros adotados buscavam conferir ao texto escrito o máximo de compreensão.

Destituído de componentes intrínsecos ao texto oral, como as expressões corporais, a entonação e os diferentes elementos espaciais ou intervenções compartilhados durante a comunicação, o produto transcrito torna-se, em muitos momentos, incompleto.

Fundamentados nessa concepção, assumimos o sistema canônico de pontuação para transcrever os textos, ignorando possíveis pausas que não implicassem na alteração do sentido. Por exemplo: as vírgulas foram utilizadas para designar pequenas pausas, caso essa pequena pausa separasse um tópico. Uma pausa que separa, por exemplo, o sujeito do verbo não é indicada por nenhum sinal. Já o ponto, por sua vez, foi utilizado para delimitar os períodos possíveis de se depreender a partir da fala. O uso das reticências foi adotado para indicar hesitações ou quebras no encadeamento das ideias. Buscamos também assinalar alguns traços linguísticos particulares da oralidade, como o uso variável das regras de concordância nominal e verbal, a omissão de preposições

ou artigos, ou a supressão de letras. Além disso, há a marcação de alguns trechos em que a audição foi imprecisa. Aspectos emocionais que transparecem durante as falas também foram indicados entre chaves, como o choro ou o riso na medida em que afetam diretamente o sentido do discurso.

Aqui, a partir das conversas registradas, apresentaremos algumas reflexões acerca dos textos literários e de aspectos socioculturais envolvendo as relações étnico-raciais do Brasil, intercalando trechos dos contos, falas transcritas e análises sobre os excertos. É o conto lido que organizará o texto, de modo que as transcrições e análises subsequentes estarão relacionadas a um mesmo capítulo de *Leite do Peito*, até que seja demarcada a transição.

A análise e reflexão textual teve como referência a técnica de análise do conteúdo que, segundo Maria Laura Franco (2013), baseia-se numa concepção crítica e dinâmica da linguagem, compreendendo-a enquanto "construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação" (p. 33).

Seja pelo tema, pela forma ou por seu contexto de produção, *Leite do Peito* parece ter sido feito para a Educação de Jovens e Adultos. A linguagem acessível e a evocação de momentos cotidianos possibilitam a identificação dos/as estudantes e as memórias de leitores/as passam a se embaralhar com a narrativa. A consolidação da comunidade de aprendizagem permite trocas constantes acerca dos aspectos que geram semelhança ou diferença com a trajetória de Geni Guimarães e é justamente esse movimento que será analisado. O objetivo deste trabalho envolve, portanto, a compreensão da potência de obras literárias como essa na escola, observando tanto a utilização da literatura a partir do olhar para si, quanto a possibilidade de interpretação a partir de intertextualidades, inferências e reflexões teóricas.

2.3 "Dentro do meu dentro": a experiência literária de Geni Guimarães³⁰

Transformar a dor em poesia não é movimento fácil. Apesar do lugar comum que é crer na tristeza como motor criativo, recolher os cacos e torná-los arte é desafio, sobretudo quando o que dói é violência antiga e inacabada. Talvez seja esse um dos traços que nos cativam ao ler *Leite do Peito*. Publicado em 1988, o livro é composto por contos autobiográficos que atravessam a história da autora da infância à vida adulta. Geni Guimarães empresta seu nome à protagonista e nos conduz por algumas passagens de sua vida: cheinhas de amor e denego, apesar dos açoites do racismo. O que temos em *Leite do Peito* é a escrita que nasce do cotidiano, da memória e das experiências da autora e de sua comunidade. A potência de sua obra, entretanto, não se encerra aí. A escrita impecável nos transporta para o lado da

³⁰ Uma versão homônima deste texto foi publicada na Revista Na Ponta do Lápis e no Portal Escrevendo o Futuro, organizados pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Essas plataformas são voltadas a docentes da Educação Básica brasileira.
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/dentro-do-meu-dentro-a-experiencia-literaria-de-geni-guimaraes/#comment-4974>

menina Geni e faz enxergar, junto com ela, a paisagem da roça, a criançada a caminho da escola, cada comida gostosa compartilhada com a família.

Como afirma a autora em sua *Oferenda*³¹, nada disso é poder sobrenatural: o “coração repleto de ternura e alma transparente”, o “açó” que lhe faz mais forte, e a “fé” têm conexão direta com sua família. Sem ela, não haveria escrita alguma. Foi sua mãe - poeta, ainda que pouco escrevesse - que deixou como herança para Geni a literatura. E é já no primeiro capítulo do livro que a força desse laço fica evidente. ‘Primeiras Lembranças’ parece fotografia antiga: a mãe sentada na cadeira trançando o cabelo da menina que mamava; o amor que cabe no universo de um abraço.

A poesia nasce também da conversa com os bichos, das baratas ao bicho de pé, e perpassa a tentativa de se comunicar por latidos e miados, buscando achar resposta para sua imaginação inalcançável:

“Quando eu perguntava que cor era o céu, me respondiam o óbvio: bonito, grande, azul... Não entendiam que eu queria saber do céu de dentro. Eu queria a polpa, que a casca era visível. Por isso foi que eu resolvi manter contato com as pessoas só em casos de extrema necessidade. Ao contrário dos seres humanos, os animais se mostraram amigos e coerentes. Apreendi a falar com eles.” (Enterro da Barata, p.35).

Leite do Peito é marcante porque é processo. A cada capítulo, descobrimos a menina Geni; seu jeito de entender o mundo e ser entendida por ele. A sequência narrativa nos possibilita amadurecer junto à personagem.

A vida escolar da personagem é significativa especialmente para nós professoras. Textos como ‘Tempos escolares’ e ‘Metamorfose’ deveriam ser bibliografia básica das licenciaturas. Os contos nos mostram por onde não ir e o impacto que uma aula descomprometida e desatenta às desigualdades raciais e às experiências de *sujeitos* negros no Brasil pode ter. Na trajetória de Geni, a narrativa da professora violentava o imaginário acerca de sua ancestralidade, retratando a população escravizada como “bobos, covardes, imbecis”, que “não reagiam aos castigos, não se defendiam” (Metamorfose, p.62).

O racismo ali fica evidente, sem-vergonha. Machuca tanto por dentro que a vontade é machucar por fora com pó de tijolo para tirar a negritude à força, pensando ser ela a culpada do sofrimento. A cena descrita, presente no conto *Metamorfose*, é provavelmente uma das mais dolorosas da obra e marca o processo de constituição identitária de Geni. A falta de confiança em si e a relação conflituosa com sua cor tornam-se parte do processo de autopercepção e tomada de consciência: “*Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens.*”³² (Metamorfose, p. 66).

³¹ Texto introdutório de ‘Leite do Peito’, *Oferenda* é a dedicatória que abre a sequência de contos do livro.

³² Vale destacar que o trecho foi alterado na publicação ‘A cor da ternura’ (1989), reedição de alguns contos presentes em Leite do Peito (1988). Aqui, optei por acrescentar a última versão do trecho.

A obra também nos apresenta Vó Rosária, uma “*velha senhora negra que morava noutra fazenda com uma família de fazendeiros. Nunca ninguém soube por que razão morava com aquela família, nem qual a sua idade certa.*” (Tempos Escolares, p. 46). Cercada pelas crianças da região, a senhora sentava-se para narrar “*tão lindas e tristes histórias*” que versavam sobre a escravatura e a abolição. Vó Rosária contava sobre a força e esperteza das negras e negros, assim como a bondade da Princesa Isabel. Aquela narrativa enchia a menina de inspiração e a fazia querer escrever versinhos para homenagear a princesa. Ali, diferente do espaço escolar, a contação de histórias e o aconchego da família, fortalecem a identidade e o nascimento poético de Geni.

Mais do que por sorte, é por amor que Geni Guimarães vai se encontrando na beleza de sua cor, origem e história. Em *Alicerce*³³, quando o sonho de ser professora é sonhado também pelo pai, a menina logo questiona: “Pai, *que cor será que é Deus... [...] — É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.*” (*Alicerce*, p.72) O pensamento espontâneo e aparentemente ingênuo é, na verdade, revolucionário. Não só por subverter a “sagrada escritura”, como afirma o pai, mas por levar para casa o “passarinho verde” da felicidade que, mesmo em tempos difíceis, contagiou a todos com a gargalhada.

Se é pelo amor que Geni aprendeu a potência da negritude, é pelo amor que buscará driblar o racismo. No primeiro dia de aula como professora, mais uma vez é obrigada a enfrentá-lo. A violência presente no olhar inquisidor das mães que questionam seu lugar ali; a violência gritada pela aluna, que chorando na porta da sala afirma: “*Eu tenho medo de professora preta.*” (Força Flutuante, p.101) Buscando refletir sobre a postura racista advinda de crianças, a professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro, no artigo *Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial*, apresenta a ideia de que o “aprender a ser racista” perpassa pela “socialização racial”³⁴. Este conceito organiza ideias já conhecidas, como a noção de que aprendemos a ser quem somos nos espaços que frequentamos, mas consolida também a agência das crianças: não é um simples jogo de influência, mas uma troca com o meio. Lembremos então que, no conto, a primeira ação discriminatória notada por Geni parte do “*olhar duvidoso da diretora e das mães*” (p. 101) Conseqüentemente, sendo a família e a escola as principais instituições de socialização na infância, as crianças dificilmente construirão de antemão outro imaginário acerca da negritude. Portanto, a fala da aluna de Geni não é uma malvadeza de criança, mas decorrência do racismo que permeia suas relações em casa e no ambiente escolar.

³³ Texto publicado no portal: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/alicerce/>

³⁴ A socialização é um processo em que “o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza o mundo que lhe é mostrado, pode agir para transformar e intervir em seu meio, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares, que não exclusivamente o familiar. Descarta-se, sobretudo, a possibilidade de um desenvolvimento puramente espontâneo. Ele está diretamente ligado às influências externas a que as crianças são submetidas, visto que é ela um ser social que reproduz o mundo de acordo com as suas experiências.” (CAVALLEIRO, 2009)

Ao notar que existe uma questão entre aluna e professora, surge a diretora e propõe mudar a menina de sala, assim evitariam qualquer conflito. Geni pede então que ela lhe dê uma chance para contornar a situação. Cheia de malemolência, a professora finge precisar de ajuda e envolve a menina na dinâmica da aula, dando-lhe algum destaque e conquistando-a. Ao final, nós leitores somos agraciados com um diálogo carinhoso: *“Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata? - Adoro. - Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá? - Obrigada.”* (Força Flutuante, p.104)

Abre-se aqui um leque de possíveis leituras, emoções e julgamentos. É comum entre o público leitor um encantamento com a postura supostamente complacente da narradora. Por outro lado, existe um dolorido presente no íntimo daquela professora que, ao invés de ser acolhida, foi subestimada também pela diretora mas ainda assim engoliu o choro, a raiva, a dor e acolheu. Essa passagem é muito significativa pois reflete grande parte das expectativas projetadas em pessoas negras: uma paciência pedagógica mesmo em situações de violência. Ali, ela era a professora em sala de aula lidando com uma criança em fase de alfabetização. Transpor o ocorrido para exigir de sujeitos negros que não demonstrem incômodo ou pontuem com firmeza o racismo é se isentar de qualquer responsabilidade, infantilizando a si mesmo e a qualquer pessoa que se diga ignorante quanto à temática das relações raciais.

2.4 A mediação de leitura ou Leite do Peito e seus afetos.

Tempos Escolares:

"Minha mãe trançava meu cabelo. Ela, sentada num banquinho que meu pai havia feito com os restos de um pilão que, quando novo, triturava milho para as galinhas, e eu, de cócoras na sua frente, ouvia silenciosamente:

- Amanhã, seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho, antes de sair." (p.45)

Reinalda: A diferença é que mãe não trançava meu cabelo, ela fazia aquele era quatro cocozinho assim, assim, pronto, era quatro.

Raimunda: Eu penteava o cabelo da minha filha assim! Pra não dar trabalho...

De antemão notamos a identificação com a narrativa, já que ao afirmar “a diferença”, a estudante deixa implícito que há semelhanças com o restante do que foi dito até então, e esse seria um dos poucos aspectos de divergência. Penso também não ser coincidência que esta manifestação se dê de maneira explícita quando o tema narrado é a relação com o cabelo, já que este é um dos principais símbolos da identidade negra.

Historicamente vilipendiado, os cabelos crespos têm na violência escolar um dos principais fatores de rejeição até a vida adulta. Apesar de não se aprofundar nas contradições e tensões que envolvem a relação de pessoas negras com seus cabelos, o trecho da obra desperta o olhar para si, retomando, principalmente entre as pessoas não brancas do grupo, memórias em relação aos penteados. O conto Tempos Escolares retrará o primeiro dia de aula de Geni Guimarães, ressaltando a relação professora-aluna e os impactos do racismo na postura retraída da menina. Entre a turma, entretanto, prevaleceu a conversa sobre a relação com o cabelo, articulando memórias e reflexões sobre estética e negritude.

Uma importante pesquisa sobre Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra foi realizada por Nilma Lino Gomes em sua tese de doutorado (2002), em que apresenta os processos de revalorização dos cabelos crespos a partir de um estudo de campo em salões de beleza negra. Ao longo das entrevistas, ao retomarem momentos expressivos associados à dimensão estética em sua história, várias(o)s entrevistada(o)s, homens e mulheres entre 21 a 60 anos, destacaram a passagem pela escola e

apontaram a instituição enquanto um espaço que, na maior parte dos casos, reforça estereótipos e representações negativas sobre a negritude e o seu padrão estético.

A partir destas reflexões, a pesquisadora publica um artigo intitulado *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, voltando-se para a relevância da formação docente no que tange a tais aspectos.

Compreender a corporeidade e a estética deveria ser pressuposto para a formação docente, uma vez que o próprio corpo é parte central do trabalho. A relação de ensino-aprendizagem demanda exposição física e mental permanente, quando os corpos de estudantes e professores são constantemente observados, tocados, sentidos e comentados. Estar numa sala de aula implica dispor, na interação com a(o) outra(o), todos os nossos sentidos.

Entretanto, nesses espaços, defende-se uma ideia de neutralidade corporal, de modo que professores raramente refletem sobre o papel pedagógico de seus corpos naquele espaço. Ao negar o corpo e seus sentimentos, separando-os da mente e do pensamento científico, professoras e professores acabam por negar a si mesmos e desvinculam os conteúdos de um campo amável e honesto (HOOKS, 2013).

Há nisso tudo uma encenação de certa cegueira racial, em que docentes forjam a não percepção física de si e, muitas vezes, dos estudantes, baseados frequentemente no mito da democracia racial e numa tentativa de invisibilização de si, no sentido de fomentar tal neutralidade pedagógica, como se o conhecimento ali apresentado estivesse desvinculado do sujeito enunciador. Essa encenação, entretanto, se desmonta quando os próprios estudantes ou funcionários da escola fazem valer o racismo a partir de micro agressões ou reforçando seus aspectos estruturais.³⁵

Por outro lado, o reconhecimento e a afirmação étnico-racial e as experiências mobilizadas podem atuar como elementos de identificação. Ao longo do trabalho de campo, foi notável o impacto da presença da professora Flávia, uma mulher negra de cabelos crespos *black power*, na sala de aula. A turma, majoritariamente negra, assumia que a professora, a partir de suas falas mas também de aspectos estéticos, compartilhava de vivências, ampliando os diálogos sobre a leitura e que dela decorriam:

Reinalda: Professora, deixa eu comparar aqui: você, professora, hoje em dia, muito bem, você estudou, mas se você chegasse na sala de aula com o seu cabelo do jeito que você tá aí, pra estudar, a sua professora ia dizer o quê?

Raimunda: Vai pentear o cabelo! Tá muito desmazelada. Hoje é moda.

Flávia: A minha mãe não deixava, na verdade, nem eu sair com o cabelo assim. Eu passei por uma situação de [...]de fazer a trancinha porque minha mãe falou assim... ela sempre falava assim: “Nós somos pobres, mas nós temos que estar sempre limpinhos e arrumadinhos”. E aí ela não deixava.

³⁵ Segundo estudo do Datafolha, um de cada cinco professores negros diz já ter sofrido racismo na escola. A pesquisa foi realizada por telefone ou videochamada com 285 professores de ensino fundamental de 15 cidades do estado de São Paulo entre 26 de julho e 18 de agosto de 2021.

Reinalda: Pra escola, não deixava! Solto?

Flávia: Tanto que eu queria, às vezes, ir com o meu cabelo pra escola – solto – mas a minha mãe não deixava. E quando fala lá: “Ah, a mãe prendia!” - não sei o quê... eu sempre tive o cabelo crespo assim. Eu já usei ele alisado, e tudo mais. E eu lembro da minha mãe penteando. Então, às vezes, ela dava um (*obs.: som com a boca*) no meio da cabeça... (gargalhadas)

Raimunda: É, uma dor.

Flávia: [...] Aí puxava, né? E ela acabava fazendo isso, né? Porque era uma forma, talvez, dela tentar me proteger da situação que ela tinha vivido quando criança, das dificuldades que ela passou, né? Então, talvez, me mandar com as trancinhas presinhas (*presas*), o cabelo sempre bem arrumadinho, né? E ela sempre falava: a gente tinha que tá bem limpinha, arrumadinha... Realmente, eu passava por essa situação aqui. Acho que talvez era uma forma dela me proteger, de não tirarem sarro, de não falarem... Era essa a sensação.

Nessa cena, Reinalda - mulher negra que hoje tem o cabelo liso - percebe e envolve a professora, antes mesmo desta se colocar, evidenciando a inexistência da invisibilidade docente em sala de aula. A aluna questiona a professora sobre as memórias acerca de seu cabelo, compreendendo que o cabelo crespo *black power* é historicamente alvo de violência. É interessante também o comentário da aluna associando a possibilidade de uso do cabelo crespo à formação acadêmica (“hoje em dia, muito bem, você estudou”), distinguindo, provavelmente, da experiência de mulheres negras em outras categorias de emprego, em que o cabelo *black power* ainda é fator de exclusão.

Reinalda: Eu, assim, quando eu tinha os meus 7 ou 8 anos, [...] meu cabelo era cacheado igual o seu, só que ele é muito volumoso. Aí a mãe fazia um coquinho assim porque as professora ou a coordenadora da escola, se chegasse com o cabelo despenteado - que não é cabelo despenteado – eles julgam que é cabelo despenteado, mentira. Mandavam a criança pra casa!

Após o relato da professora Flávia, a aluna se sente confortável em compartilhar também a sua experiência, reconhecendo o racismo presente em posturas de docentes ao falarem sobre seu cabelo. O olhar para o texto literário, em que há a explicitação do peso racista ao exigir de crianças negras comportamentos distintos dos de crianças brancas, a exemplo do excesso de cautela estética, permitiu ao grupo uma reflexão sobre si, a princípio observando na professora características em comum com a da personagem e, a partir disso, uma identificação da própria história.

Durante a leitura, o estudante Cristiano, homem negro de pele escura, comenta não compreender a diferenciação feita pela autora com relação ao comportamento entre brancos e negros, transparecendo certo incômodo com a narrativa. A professora Talita busca, então, articulando a própria experiência, ressaltar a distinção proposta pela obra:

Talita: Porque quando você diz isso do seu cabelo também, eu, por exemplo, não passei por isso.

Mayrielle: Eu também não.

Talita: Mas por que eu não passei por isso? Eu não tinha piolho? Nossa, eu tinha bastante.

Mayrielle: Também tinha, também.
Talita: Eu tinha piolho, às vezes eu tinha remela.

A auto-afirmação da identidade branca promove também a possibilidade de abertura das conversas, uma vez que o reconhecimento racial é um passo importante para o trabalho honesto acerca do tema. A presença de uma professora branca, Talita, que promovia debates fundamentados sobre relações raciais e se mostrava comprometida com a causa também traz impactos, tanto para estudantes negros quanto para estudantes brancos. A aluna Mayrielle, mulher branca, que havia anteriormente reiterado o incômodo de Cristiano dizendo não notar diferença, passa a se identificar com a professora, reconhecendo na sua experiência privilégios advindos da identidade branca, que a permitiram se isentar de violências que envolvem aspectos físicos, como o cabelo. O reconhecimento do privilégio é um desafio pois a intersecção entre opressões ou o lugar de possível opressor gera desconforto. Mayrielle é a única branca entre diversos irmãos homens negros e passa por outras opressões envolvendo gênero e classe. Essas realidades, muitas vezes, fazem com que haja certa resistência em reconhecer algum lugar de privilégio, frente a tantas outras violências sofridas. Contudo, entender que as maneiras como o racismo atua, é importante para sua superação. Por isso é fundamental que a professora, figura de autoridade naquele espaço, reconheça em si mesma esse lugar de privilégio - apesar de compartilhar com a estudante do lugar de oprimida por outros recortes - e acolha as falas de pessoas negras que apontam o racismo sofrido.

O lugar do ‘professor-militante’, ainda cristalizado nas escolas, é comumente relegado àqueles que experienciam em primeira pessoa as causas defendidas, de modo que, o trabalho sobre relações raciais é comumente estabelecido por professora(e)s negra(o)s. Assim, é relevante destacar a atuação conjunta das professoras, reconhecendo suas identidades, não apenas para exaltar o trabalho, mas para apontar a necessidade da ampla implicação docente em cumprir a legislação e contemplar em suas aulas as produções africanas e afro-brasileiras, ressaltando que esse não é um papel apenas da(o)s professora(e)s negra(o)s.

Nas escolas, compreende-se sobretudo a partir da Lei 10.639/03, que é papel de todas as pessoas compreender o quão violentas são as práticas epistemicidas e combater permanentemente concepções eurocêntricas e racistas. Contar que é compromisso exclusivo de indivíduos historicamente marginalizados e subalternizados estar a frente desse confronto é traiçoeiro e revela o descompromisso com a transformação, com a educação plural e democrática. Contudo, não podemos ignorar o fato de que os cursos de formação de professores na maior parte das vezes não nos prepara para lidar com seriedade com as questões raciais. Sobre isso, o Professor Dr Kabengele Munanga (2005) afirma:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de

discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 28)

Metamorfose

“No ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:

Foi boa para os escravos,

E parecia um mel,

Acho que é irmã de Deus,

Viva a princesa Isabel.

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo à professora.

Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta.

Mas no segundo dia de aula, numa hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com o meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre os meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor.

Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar.”

A personagem Geni experiencia desde o início de sua jornada escolar momentos de violência muito comuns entre pessoas negras: o olhar docente que subjuga e pouco reconhece potência em suas ações. A fim de compreender a relação docente com crianças negras, um grupo de pesquisadores liderados pelo professor Sherick Hughes da Universidade da Carolina do Norte desenvolveu em 2020 uma pesquisa intitulada *Precisão do reconhecimento de emoções racializadas e viés de raiva nos rostos das crianças* (tradução livre). O estudo analisou as reações de 178 professora/es —a maioria mulheres brancas— a expressões faciais para diversas emoções diferentes. Quando a expressão era de um aluno negro, a possibilidade de ser mal interpretada era 36% superior do que a de um estudante branco ser julgado equivocadamente. Em situações envolvendo meninas negras, o índice de erro era de 74%. Foi constatado ainda que os docentes que mais interpretavam erroneamente as emoções de crianças negras eram aqueles que tendiam a tratar melhor estudantes branca\os.

Este cenário, que transcende a literatura, dialoga diretamente com a experiência de sujeitos da EJA, que, por diferentes motivos, não reconheceram, em momentos anteriores, a escola enquanto um ambiente acolhedor de suas demandas. A predisposição em enxergar a violência ou a pouca inteligência em crianças negras corrobora com dados de evasão escolar: entre a população negra 44,2% dos homens e 33,3% das mulheres não haviam concluído o ensino médio em 2018; já entre pessoas brancas, o índice é de 5,9% entre homens e 18,8% para mulheres.

No capítulo *Metamorfose*, acompanhamos diferentes narrativas em torno da história da população negra entre a casa e a escola, e como cada uma delas afeta a menina Geni, demonstrando a que os processos educativos não só desconsideram as conquistas da negritude, mas insistem em reafirmar o olhar depreciativo. Sobre o tema, bell hooks reflete em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*: “Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender.” (2020, p.24)

Essa realidade é fruto de um processo de inclusão forjada, desestruturada e ineficaz, em que ao invés de reorganizar concepções, apenas intensifica discriminações ao inserir crianças negras numa escola epistemologicamente racista. Desse modo, apesar das possibilidades de integração e aprofundamento de conhecimentos que escolas mistas poderiam proporcionar, esta política de universalização da escolarização relaciona-se ao que Candau (2008) define como multiculturalismo assimilacionista. No sentido descritivo, as instituições escolares reconhecem uma pluralidade cultural, identitária e até mesmo de oportunidades. Entretanto, a perspectiva é que os grupos minoritários, nesse caso, a população negra, deve assimilar-se à matriz hegemônica, ou seja, ao modelo escolar branco. Desse modo, não há uma real fusão de conhecimentos práticos e teóricos, nem se questiona as relações de poder perpetuadas por este sistema, apenas incorpora-se os grupos excluídos a um espaço que permanece excludente. “Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente.” (CANDAU, 2008, p.50)

Em Leite do Peito, Geni, que até então havia tido contato com as histórias orais de Vó Rosária sobre as lutas contra a escravidão, conhecerá na escola a “versão oficial” e a narrativa da professora terá forte impacto sobre seu comportamento, fazendo com que a menina desista de participar de uma apresentação sobre a abolição.

Para instigar as intervenções acerca deste conto, a professora Talita, responsável pela leitura neste dia, buscava estabelecer pontos de aproximação:

“Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?”

Talita: Vocês lembram? De onde que vem essa história dos grãos de milho nos joelhos?

Raimunda: Ah, lembro, antigamente (?)..

Reinalda: Antigamente era assim.

Talita: E a mãe dela disse isso pra ela lá na... na história anterior, né? “Olha, toma cuidado porque você pode ir pro joelho no milho”.

Uma das importantes estratégias de mediação é resgatar relações textuais para possibilitar uma ampla compreensão do texto, colaborando não só para o entendimento pontual da história, mas para um olhar atento à leitura.

As interações aparentemente simples possibilitam uma conexão de quem lê com o contexto da narrativa, rompendo estranhamentos tantas vezes existentes na literatura escolar. Durante a leitura, a relação de Geni com a professora e as violências psicológicas são o centro da trama, contudo, a abordagem de Talita contorna o fato e tenta resgatar uma memória coletiva em torno de práticas escolares não necessariamente vividas em primeira pessoa. A lembrança do “joelho no milho” é parte de um imaginário coletivo sobre uma escola do passado e a pergunta de Talita não era direcionada a quem havia passado por isso. Sua questão buscava articular compreensões sobre o tema: “*De onde que vem essa história dos grãos de milho nos joelhos?*” Com isso, a turma aciona referências em comum entre si e com a obra, e, ainda que a violência seja tematizada, não é a experiência pessoal com ela o único fator de ligação.

Esta abordagem se faz relevante pois é comum no trabalho com obras afro-brasileiras a expectativa, por parte de quem media a leitura, que haja conexão a partir de vivências pessoais de leitora/es com o racismo. Contudo, ainda que este vínculo exista, é possível que não seja verbalizado. E não deve ser esta a intenção do trabalho com o tema. A conexão subjetiva prescinde do relato da violência para se estabelecer. Nesse sentido, há de se ter uma abordagem muito cuidadosa, evitando processos de fetichização da violência, ou de cristalização do lugar de “informante nativo” (hooks, 2013), em que sujeitos que, concreta ou hipoteticamente compartilham da realidade apresentada, são convidados a compartilhar experiências pessoais a fim de ilustrar a aula. Frequente em salas de aula de mediação branca, essa postura, além de constrangedora e discriminatória, reforça as histórias únicas, em que se pressupõe, a partir de traços identitários, experiências vividas pelos *sujeitos*.

“Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?

Na hora da festa, estava um trapo.

No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e a seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que o meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe.

Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. ... eu, consequentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha”

Mayrielle: Nossa!

Reinalda: Tadinha, ficou muito decepcionada.

Mayrielle: Porque ela viu que a história que...

Reinalda: Nossa, acabou com a menina!

Mayrielle: ... que a história que ela conhecia com a história que ela ouviu na sala de aula não era da forma como ela fez esses versinhos, senão ela não teria feito os versinhos assim: “Ah, e viva a princesa”, né?

Talita: Vocês viram que foi uma aula que talvez pra professora não significasse muita coisa. Ou significasse tanto quanto o Dom Pedro ou o... Mas o modo como ela contou... qual foi a consequência nessa menina?

Reinalda: Foi de revolta! Eu acho que ela se sentiu revoltada com a história... Uma vez eu falei com uma coleguinha: “Nossa, eu queria viver nesse tempo daqueles vestidos... sabe aqueles vestidos bonitos, que têm...” Ela falou: “Pra quê? Você ia ser escrava”.

Raimunda: Uia. (*risos*)

Reinalda: Aí, sabe quando você fica assim?

Talita: Isso na escola?

Reinalda: Escrava? Eu ia ser escrava. Aí você começa a associar como eram as coisas, né? Você não usaria um vestido desse porque não era uma roupa que se usavam as pessoas, né, que...

A 'viagem no tempo' remete automaticamente à obra literária *Kindred*: laços de sangue, de Octavia Butler. Nesta obra, a viagem no tempo é uma experiência pessoal que possibilita conhecer e compreender um pouco do contexto escravocrata estado-unidense, deslocando-nos para a reflexão dos

lugares ocupados ao longo da história por diferentes sujeitos - a protagonista negra e seu marido branco, de repente, voltam ao passado e se veem de lados opostos: ela escravizada e ele automaticamente incorporado à casa grande. Esta dinâmica coincide com o que afirma Sandra Graham (2005): "...a escravidão era uma rede, não apenas e nem mesmo principalmente de relações de trabalho (...), mas antes uma rede de relações sociais entre pessoas de condições legais, recursos, mobilidade, instrução e poder radicalmente distintas..." (p.222).

O olhar idealizado para o passado está altamente vinculado ao apagamento histórico de mulheres negras e a construção de um lugar da feminilidade branca, atrelado a vida nas cortes e salões. Sabemos, entretanto, que não era/é esse o lugar destinado às mulheres negras. A escravidão, no discurso da "coleguinha", vem não só como um alerta, mas como um tom pejorativo, "coloque-se no seu lugar". Não à toa, o comentário de Reinalda causou risos na sala.

A vida das mulheres negras escravizadas, diferente da experiência colonial de mulheres brancas, envolvia basicamente o trabalho compulsório, que muitas vezes ofusca outras esferas da complexa existência dessas mulheres. O sistema escravista definia o povo negro como propriedade, e as mulheres eram vistas, tal qual os homens, como unidades de trabalho lucrativas. Assim, para os senhores, antes de esposas, mães, donas de casas, as mulheres negras eram uma força de trabalho. (DAVIS, 2016)

Por outro lado, olhar de pena e desprezo com que se enxerga a população negra escravizada ignora e apaga as estratégias de construção de subjetividades elaboradas mesmo ao longo do período escravocrata. A noção de que não existia voz ou qualquer agência sobre suas jornadas é irreal. Na contramão dessa visão, trabalhos como 'Mulheres de diversas "qualidades" e seus testamentos na colonial, escravista e mestiça capitania das Minas Gerais.', de Eduardo França Paiva, apontam para táticas de elaboração de narrativas autorais, a exemplo dos testamentos, que iam muito além de uma listagem de bens, servindo como um memorial de seus percursos.

"Antes de morrer ditou seu testamento e, para nossa sorte, não se furtou em contar sua história extraordinária. Embora sua trajetória tenha sido um tanto rara, é importante sublinhar que ela era também uma espécie de sumário de muitas outras trajetórias entrecruzadas e similares. Outras mulheres deixaram em seus testamentos relatos detalhados sobre suas vidas e, ao fazê-lo, legaram-nos informações sobre o viver nas Minas Gerais do século XVIII e início do XIX, o que, em larga medida, foi similar ao viver em outras áreas escravistas urbanas nas Américas. (PAIVA, 2012 p. 17.)

[...]

“Destampeí a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher, joguei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogo do fogão. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínios, elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.

A ideia surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.”

Raimunda: Ela achou que se fizesse isso com ela ia mudar a cor?

Talita: Vamos ver!

É interessante notar a fluidez dos comentários ao longo da leitura compartilhada, que surgem com naturalidade e são acolhidos pela professora. Essa escuta acolhedora, que leva a sério e valoriza as colocações de estudantes, é uma das características do que bell hooks chama de comunidade de aprendizagem. Além disso, na leitura colaborativa, docentes e estudantes leem paulatinamente, em conjunto, prática fundamental para a explicitação das estratégias e procedimentos que leitores proficientes utilizam. (BRÄKLING, 2004)

“Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente, e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d’água.

Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubi e com a erva preparou um unguento para as minhas feridas.

Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia:

– Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr e que nada. Entra por um ouvido e sai para o outro. Parece moleque. Mentira: nem moleque faz isto. Vê se o Zezinho...

Eu ouvia sua voz distante, brava-doce. Bálsamo.

Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.”

Raimunda: Ela queria ficar branca e não ficou, né?

Mayrielle: Muito triste essa história. Dá até dó, né?

(todos falam ao mesmo tempo)

Talita: Então, lembra que a gente viu aquela escultura do menino com a lata no museu? E aí eu falei sobre ela. E eu acho que uma das coisas principais é que, às vezes, quando a gente tá discutindo isso parece que simplesmente significa que a pessoa não gosta da cor dela. Mas por que, normalmente, acontece com pessoas negras e não com pessoas brancas? [...] Mas se a gente for pensar em como essa história que a professora contou refletiu nela, não é que ela simplesmente não gostava. Mas ela quando ouviu a história falou: “Caramba, eu sou esse povo que a minha professora tá contando. E esse povo que a minha professora tá contando parece imbecil, estúpido, fraco, burro... Ela quer se parecer com isso?”

Coro: Não.

Talita: Não. Então quando ela não gosta dela é porque ela fala: “Caramba, eu escrevo, eu achei que eu era especial pro isso, mas a história que eu tô ouvindo”...

Cristiano: A referência pra ela não era familiar, né?

Raimunda: Mas lá naquele... lá na... como é que se fala? Lá no... Museu, né? Que significava ver aquilo pras família ali.

Talita: Mas aí lembra que nessa parte do museu tinha um menino, só que ao redor tinha vários outros retratos de pessoas negras orgulhosas de si. A gente ainda vai chegar no final do texto – porque eu acho que aqui a gente fica triste com ela, mas eu acho que o livro tá tentando também fazer uma transformação na gente, né? Porque ele não quer que a gente tenha dó, mas que a gente entenda todas essas coisas exteriores que fazem com que uma criança não goste de si mesma. E isso é muito grave porque, de alguma maneira, toda a sociedade é responsável por uma criança não gostar de si mesma.

A obra a qual a professora Talita se refere chama-se *Amnésia*, de Flávio Cerqueira (2015).³⁶ Nesta escultura de mais de um metro feita em bronze, Cerqueira representa uma criança negra segurando um balde de tinta branca que entorna sobre sua cabeça, enquanto a tinta escorre sobre seu corpo. A obra alude às diferentes estratégias de branqueamento das populações negras que buscaram implementar no Brasil.

Ao citá-la, percebemos as estratégias de estimular a intertextualidade e a conexão entre diferentes obras, relacionando *Leite do Peito* a uma outra produção com a qual a turma teve contato ao visitar a exposição *Histórias Afro-atlânticas* naquele mesmo semestre. Esta é uma importante estratégia, comum a leitores fluentes e que deve ser estimulada ao longo da mediação. Contudo, a intertextualidade assume diferentes funções aqui. Se por um lado é "habilidade" (BNCC) fundamental para a compreensão e produção textual, na educação popular podemos pensá-la também enquanto resgate de conhecimentos prévios compartilhados. Se para que a aprendizagem seja significativa é importante que estudantes possam estabelecer algum tipo de vínculo com ideias já presentes em seu repertório, aqui a professora colabora para essa conexão, articulando o debate presente na obra com algo que já foi comentado por toda a turma, aproximando-a da leitura que se iniciará.

Além disso, nesta circunstância, ao estabelecer alusões e referências, é possível descentralizar

³⁶ CERQUEIRA, Flávio. *Amnésia*. 2015. 1 escultura látex sobre bronze. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>

a experiência de auto-ódio da menina Geni, negando a interpretação de um possível 'não-gostar' individual e explicitando-a enquanto uma experiência coletiva sofrida pela população negra, retratada, inclusive, em diferentes produções artísticas.

Este debate é fundamental, uma vez que o branqueamento no Brasil é recorrentemente encarado enquanto um problema do negro que, insatisfeito com sua condição de negro, busca aproximar-se da estética e de valores brancos, e miscigenar-se na tentativa dissolver suas características raciais. A não ser enquanto modelo de humanidade, brancos pouco aparecem nas narrativas acerca desse processo. Contudo, pesquisadoras como Cida Bento (2002) afirmam que o branqueamento foi, na verdade, criado e sustentado pela elite branca brasileira, apesar de apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Ao mesmo tempo em que a branquitude constrói-se enquanto ideal e fortalece-se em detrimento de outros grupos racializados, estimula um imaginário perverso em torno da negritude. Assim, "solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais." (BENTO, 2002, p.2)

Aqui, observamos um diálogo sobre a obra que remete a uma experiência anterior, em que a turma foi à exposição Histórias afro-atlânticas (MASP, 2018) e pôde ter contato com outras obras que exploravam a identidade negra de diversas maneiras. Isso contribui para uma ampla compreensão das relações raciais, uma vez que: 1- apresenta o ponto de vista de diferentes artistas sobre o tema; 2 - rompe com a ideia de que a professora é 'doutrinadora' e quer falar apenas sobre sua 'opinião'; 3 - enriquece o repertório, possibilitando que estabeleçam relações e incorporem referências de maneira natural.

Uma educação antirracista não pode ser resumida a uma data ou leitura específica. Ela é construída cotidianamente a partir de um conjunto de práticas, concepções e relações. Para que isso seja possível, a formação de professores atentos à educação das relações étnico-raciais é fundamental.

Alicerce



No encontro anterior, a professora Talita havia proposto que a/os estudantes fizessem uma ilustração de personagens históricos marcantes em suas trajetórias escolares.

A aula tem início, então, com o compartilhamento das ilustrações, junto com comentários acerca da escolha. Para refletir sobre esta dinâmica, é fundamental retomar o conceito "epistemicídio", cunhado por Boaventura Souza Santos (1995) e revisitado por Sueli Carneiro, que consiste em

“um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender.” (CARNEIRO. 2005, p.97)

Compreender este processo insistente de violência contra a intelectualidade negra é um importante pressuposto para ler as práticas escolares, reconhecendo que não existe neutralidade na educação. Na atividade proposta pela professora, que vinculava-se ao tema do conto que lido na aula seguinte. Os personagens escolhidos pela turma foram Jorge Amado, Machado de Assis, Tiradentes, Dom Pedro, Pedro Álvares Cabral e Martinho Lutero. O perfil predominantemente branco e masculino não é fruto de aleatoriedade, mas de um currículo que até então contribuiu para a perpetuação do apagamento negro, indígena ou feminino. Ao serem questionada\os sobre a escolha, a\os estudantes afirmam serem estes os mais "divulgados", diferente de autoras como Geni Guimarães, que só vieram conhecer naquele momento, com aquelas professoras. Buscando que reflitam sobre o tema, comento o fato de que poucos desses se parecem conosco. A estudante afirma que esses são os mais conhecidos porque "revolucionaram" a história do Brasil. Então pergunto novamente se ninguém que se parece com a gente revolucionou em algum momento a história. Reinalda responde que, além da escola, o fato de datas comemorativas envolvendo tais personagens serem feriados nacionais também contribui para que suas histórias sejam difundidas. Raimunda lembra então que o dia da Consciência Negra agora também é feriado, então deveriam se lembrar, ao passo que a colega responde que ainda é algo recente.

Talita: Vocês mencionaram a Consciência Negra. Quando a gente pensa na Consciência Negra... Por exemplo, tem o dia do Tiradentes, tem, sei lá, o dia do Descobrimento do Brasil que é o Pedro Álvares Cabral... Mas quando a gente tá pensando no feriado da Consciência Negra a gente pensa em alguma pessoa?

Reinalda: Eu penso nos direitos...

Raimunda: É dos direitos humanos?

Reinalda: Nos direitos humanos!

Lara: Por que a Consciência Negra é no dia 20 de novembro, você sabe?

Raimunda: Eu acho que foi que...

Reinalda: O que representou a gente.

Raimunda: Não, eu sei que foi o Lula que...

Reinalda: ... que criou.

Mayrielle: Foi o Lula.

Lara: Mas é que não foi por acaso que colocou no dia 20 de novembro. O que teve nesse dia?

Raimunda: É que aí eu não sei explicar.

Reinalda: Eu também não. Explica pra nós, “pro”!

Raimunda: Explica pra gente ficar sabendo.

Lara: Foi o aniversário de morte...

Reinalda: De morte de quem? Zumbi dos Palmares?

Talita: É, Zumbi dos Palmares.

Reinalda: Vixe, me arrepiei agora. Uta! Me arrepiei!

Raimunda: Então, aí é uma boa história pra gente saber, né?

Lara: Zumbi dos Palmares. Conhece a história de Zumbi dos Palmares?

Reinalda: Conheço!

Mayrielle: Não conheço.

Raimunda: Eu não conheço não.

Reinalda: Conheço era de criança!

Enquanto outros feriados são nomeados pelas pessoas, como Tiradentes ou Nossa Senhora de Aparecida, o único feriado dedicado a uma pessoa negra recebe o nome "Consciência Negra". Sabemos que isso ocorre devido ao peso simbólico de Zumbi dos Palmares para pensar a negritude amplamente, de modo que o 20 de novembro tornou-se mais do que uma data personificada, sendo símbolo da resistência negra no Brasil. Entretanto, como a passagem revela, o sujeito histórico negro deixa de estar em total evidencia.

Além disso, é muito interessante perceber o movimento de reflexão sobre a escolha dos personagens que seriam representados. A Educação Popular deve estar atenta para instigar estudantes a compreender que o pensamento não é neutro, que as escolhas não são aleatórias, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. É assim que, aos poucos estudantes vão incorporando o olhar crítico e passando a enxergar o conhecimento, os espaços, a vida de outra maneira. Aqui, não foi preciso que as professoras apontassem a ausência de personagens negros ou a hegemonia branca nesses termos. Ao serem questionadas sobre a escolha ou sobre a semelhança, automaticamente o aspecto racial surge. A construção de uma educação das relações étnico-raciais está também em aguçar esse olhar para a história e para o que se aprende. Isso não quer dizer que personagens brancos serão apagados, mas que serão elencados sem deixar de lado a existência e os grandes feitos de mulheres, pessoas negras, indígenas ou LGBTQIA +.

A história oficial pouco nutre as histórias de luta e resistência da população negra, apenas de tormento e opressão. Nessa perspectiva, é adequado dizer que a ficção tem o poder de alimentar e ocupar esses vazios que a história deixou no povo negro. O sociólogo Stuart Hall (1992) trata do “mito fundacional”, narrativas que localizam a história de um povo em um tempo tão distante que elas se

tornam mitos. Diz ainda que, para povos oprimidos e desprivilegiados, esses mitos, muitas vezes, oferecem narrativas que compõem histórica e culturalmente tais populações. Independente da comprovação histórica de suas existências ou não, o que interessa é o que esse povo pode fazer com suas histórias. Histórias orais, lendas e provérbios, assim como diversos personagens do folclore brasileiro, são heranças de diferentes culturas africanas e podem ser compreendidas como ícones de resistência das memórias africanas envolvidas na cultura brasileira. (EVARISTO, 2009).³⁷

Nesse sentido, chama-nos atenção aqui a emoção que a aluna sentiu ao se dar conta que a data homenageia Zumbi dos Palmares. Em seguida, ela explicará que sua avó, que viveu na região de Palmares, costumava contar a história de Zumbi.

Reinalda: Eu sei um pouco da história dele porque a minha vó contava, viu?

Raimunda: Minha mãe não sabia ler, minha vó não sabia ler, ninguém me contava nada.

Reinalda: Mas conhece, assim, quem não sabe ler aprendia de ouvir.

Flávia: Você sabe que, antigamente, as rádios... às vezes quando uma pessoa não sabia ler, lia através do rádio.

Lara: E você lembra que no livro tem a Vó Rosária que é quem começou a contar as histórias pras crianças... a

Vó Rosária também não sabia ler...?

Raimunda: Nem a letra.

Lara: Mas ela conhecia as histórias porque ela viveu as histórias. Então ela juntava as crianças e ela contava da cabeça dela as histórias que ela ouvia. E essas histórias, por exemplo, traziam personagens – não Zumbi, necessariamente – mas alguém parecido, né? Então até a versão que ela trouxe da Princesa Isabel era muito diferente da história que a professora tinha na escola...
[...]

Reinalda: Porque quando a minha vó... a minha vó faleceu em 98... a minha avó faleceu com 76 anos, então ela tinha história sim, que ela tem toda a história de vida dela quando ela era criança, mas ela preferiu silenciar.

Raimunda: Elas tinham muita vergonha quando a gente falava delas, né?

Reinalda: E, assim, a minha avó foi casada com o meu avô, mas o meu avô era descendente de índio, então eu tô ali. Já a minha outra avó era descendente de escravos, mas era casada com descendente de alemão. Eu conheci meu avô, pai do meu pai – todo brancão, todo com os olhos afilado, aquele narigão assim... se você vê, eu não sei se eu tenho alguns traços porque eu já sou a 3ª geração, né? [...] quando eu nasci, o meu avô marido da minha avó materna já era falecido, mas ela falava: “Olha, o seu avô era mais claro do que eu, tinha os cabelo liso, tinha traço de índio; e foi ele que me deixou tudo isso aqui”. [...] Mas eu acredito assim, se ela tivesse contado, eu ia saber mais. Acho que a gente não pode esconder o passado: se foi bonito, conta; se foi feio, conta! É a história!

Flávia: A minha vó também não falava muito.

Mayrielle: A minha também não.

Flávia: Ela nasceu 22 anos depois que aboliu a escravidão. Então, assim, devia ter passado... meus bisavós, né, devem ter passado por situações bem complicadas. Minha avó nasceu em 1910. A abolição foi em 1888. Então,

³⁷ EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

se

você

for

ver...

Raimunda: Meu pai em 1906, meu pai, 1906. Minha mãe em 1918. Mas, se eu falar... antigamente não falava nada não.

As literaturas afro-diaspóricas caracterizaram-se, a princípio, como o cruzamento de diferentes tradições culturais - a africana, essencialmente oral e popular, e a europeia, agora escrita e erudita. Ademais, aparecem também as experiências próprias, particulares e coletivas, constituindo o que conhecemos como *escrevivência*. É então na encruzilhada de saberes e heranças, que se presentificam literaturas negras nas Américas, alimentando-se das complexidades, diversidades e fragmentos que compõem a negritude diaspórica. Segundo Amadou Hampâté Bâ, escritor e etnólogo do Mali, a tradição oral é o reconhecimento pleno da relação dos povos tradicionais com o mundo:

“uma relação viva, de participação e não uma relação de pura utilização [...]. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encontra-se na totalidade do ser. [...] É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. [...] A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra [...]. Nas tradições africanas, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência.³⁸

A tradição oral é crucial para alcançar a história dos povos africanos, que entre bocas e ouvidos fez chegar às futuras gerações os mais diversos saberes. Conforme Hampaté Bâ (2010), a tradição oral africana não se resume a mitos ou lendas, nem são os griots os únicos responsáveis por mantê-la. Transcende. Diferentes aspectos da vida se relacionam, o espiritual e material não estão apartados. Tradição oral é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, divertimento e recreação (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169)

Há, por outro lado, um sentimento compartilhado entre o grupo de que muitos antepassados evitavam compartilhar memórias na tentativa de ignorar, ou não reviver, momentos de sofrimento. Diferente da ‘história dos vencedores’, amplamente difundida dos almoços de família aos livros didáticos, a memória dos povos escravizados, dizimados, historicamente oprimidos, é carregada de angústia, de violências muitas vezes incontáveis, que contribuem para o emudecimento dessas vozes.

³⁸ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org). História Geral da África, v. 1 – Metodologia e pré história na África. São Paulo: Ática/Unesco, 1982, p. 199.

Durante o encontro, foram comuns as falas de que existem muitas verdades familiares não ditas, fatos escondidos pela vergonha, pelo medo ou pelo sofrimento.

Em pesquisa sobre os discursos acerca do silenciamento de mulheres negras, a pesquisadora Alessandra Tavares (2018) elenca 3 fatores fundamentais para compreendê-lo: uma ancestralidade muito próxima de uma memória corporal do passado escravista; uma experiência transgeracional, visto que as gerações passadas, mães e avós, são evocadas; e, por fim, uma permanente travessia, descrita pela imagem da diáspora, como metáfora de deslocamento, criação e recriação do cotidiano.

No ensaio *A transformação do silêncio em linguagem e ação*, Audre Lorde divide uma vivência de aproximação da morte, quando descobre um câncer de mama e passa a refletir sobre seus próprios silêncios. Lorde compreende que o silenciamento é consequência das relações sociais marcadas por “tirantias cotidianas”. Para ela, o silêncio se perpetua enquanto estratégia de proteção, uma vez que o falar figura uma espécie de “auto-revelação”. O silêncio revela o medo da visibilidade, do desprezo, do aniquilamento.

bell hooks, em *Vivendo de Amor*, afirma que experiência de escravização e pós-abolição geraram uma destruição da expressão afetiva, visto que a “sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções” (2010, n.p). Assim, não apenas expressar as emoções, mas também organizá-las e proferí-las passa a ser perigoso, e dessa maneira, vai ao encontro da perspectiva de Lorde. Considerando a expressão pública de mulheres negras, hooks afirma que “aprendemos a negar nossas necessidades mais íntimas, enquanto desenvolvíamos nossa capacidade de confrontar a vida pública” (2010, n.p).

(TAVARES, 2018)

Ainda assim, a partir da leitura, a sala de aula fez-se um espaço de acolhimento. Voltar ao passado, retomar memórias, interpretar as dores familiares, confere ao grupo certo ar de intimidade que possibilitou a explosão de relatos até então guardados no peito. Reinalda, uma das alunas mais participativas e que trouxe sua avó, a princípio enquanto contadora de histórias, mas, em seguida enquanto alguém que também mantinha histórias guardadas, passa a refletir sobre o porquê de ela mesma manter certos fatos em segredo. Rememora episódios de abusos e agressões que sofreu ao longo da vida e que, até então, não haviam sido compartilhados. Nesse momento, vem à mente bell hooks, que reflete sobre a implicação da subjetividade em momentos que transcendem o texto, o que me gera preocupação. Ao mesmo tempo, as muitas reflexões de Michelle Petit acerca do potencial da literatura em ambientes de crise - e nesse caso, antes mesmo do texto literário entrar em cena - me fazem compreender que é também papel da literatura, sobretudo em espaços seguros como aquele havia se tornado, promover o fortalecimento a partir da palavra.

Começamos então a leitura do conto Alicerce.

“Meu pai chegou do trabalho na lavoura, tirou do ombro o bernal com a garrafa de café vazia e sentou-se num degrau da escada da porta da cozinha. Pediu-me que fosse buscar o rolo de fumo de corda, que ia, enquanto esperava o jantar, preparar os cigarros para a noite e o dia seguinte.

Eu trouxe e ele, ao desembulhar o fumo, deu com a cara do Pelé sorrindo no jornal do embrulho. Enquanto desamassava o papel para ver melhor, disse-me:

— Este sim, teve sorte. Lê aí pra mim, filha. Fala devagar, senão eu não decifro direito.

Peguei o jornal e comecei a ler o comentário que contava façanhas esportivas e dava algumas informações sobre a vida fantástica do jogador. Muitas palavras eu não sabia do significado, mas adivinhava quando olhava no rosto do meu pai e ele soltava ameaças de risos, sem tirar o olho da mão trêmula que picava o fumo.

Quando terminei a leitura, ele disse:

— Benzadeus. Você viu só, minha filha? Era assim como nós.”

Reinalda: Minha avó falava muito isso, Benzadeus (risos). Tem algumas palavras aqui que eu conheço.

A identificação não só com a temática, mas também com a linguagem é marca importante da literatura afro-brasileira, a ponto de compor, para Eduardo de Assis Duarte, um dos eixos que estabelecem esta literatura. Para além do comprometimento em não perpetuar expressões racistas, Duarte entende que a inclusão de um vocabulário comum entre a população negra, seja por sua origem no "pretuguês"³⁹, seja por estar presente em esferas políticas e religiosas, também compõem o eixo linguagem na literatura afro-brasileira. Aqui, vemos que a expressão "benzadeus" gerou tamanha identificação e quiçá um estranhamento na aluna, por ver presente num texto literário a palavra comumente falada por sua avó. Ainda acrescenta: "tem algumas palavras aqui que eu conheço".

— Pai, que cor será que é Deus...

— Ué... Branco — afirmou.

— Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

— Filha do céu, pensa no que fala. Tá escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.

— Mas a Sagrada Escritura...

Ele olhou-me reprovando o diálogo e, porque não podia ir mais longe, acrescentei apenas:

— É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.”

(risos)

Lara: Então o alicerce que a gente tava falando, aí nesse caso, quem que seria?

Mayrielle: O pai dela!

Cristiano: O pai, né.

Raimunda: O pai porque ele fazia tudo. Ele falou que nem acabasse com a mão na enxada, né, pra ela estudar, né?

Reinalda: Mas no tempo de hoje, professora, tem tanto alicerce que é mãe e mãe... e o pai ó...

³⁹ GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In.: Vozes insurgentes de mulheres negras / organizado por Bianca Santana. Belo horizonte: Mazza Edições, 2019.

Lara: É, ela tem uma família que é exceção, né? De ter pai e mãe ali presentes, e atenciosos, e podendo ter toda essa relação com ela. Com certeza é uma família de exceção.

Reinalda: Isso.

Lara: O que você achou, Raimunda?

Raimunda: É uma crítica, né? Não sei, me deu um branco agora.

Reinalda: (risos)

Lara: Mas o que você achou? Você gostou?

Raimunda: Eu gostei.

Lara: Que parte você gostou?

Raimunda: Eu gostei que ela gostou muito do pai dela fazendo tudo por ela, né? Ela gostava muito do pai dela. [...] meu pai já faleceu há 23 anos, mas eu amo o meu pai até hoje. [...]Então é como eu falo, eu lembro desse caso daqui, da menina, que ela amava tanto o pai igual eu amo o meu pai. Eu vi que ela falou assim: “Ai, pai, se ele fosse preto, o senhor...”

Reinalda: Você seria Jesus! (risos). Ai, que lindo, gente!

Raimunda: Você seria Jesus. É que ela pensava que o pai... que Jesus era... era branco, mas ninguém sabe!

Reinalda: Mas é a bondade que tá no ser humano, né?

Talita: O que eu gosto muito desse conto, é que eu acho que até então a gente tem algumas experiências escolares em que não acreditam no potencial que ela tem, e isso é sempre muito frustrante. Mas ela dá vários indícios de como ela era brilhante, né? Porque ela faz aquele versinho super nova. E eu acho que aqui é uma das primeiras coisas que o pai falou – “então você vai ser”. E aí ele acredita de imediato, não questiona em nenhum momento, e fala: “Nossa, inteligência você tem, então eu vou me esforçar”. E eu acho muito lindo isso porque talvez fosse o que ela buscasse na escola – essa aprovação, esse incentivo...

A leveza com que Geni Guimarães apresenta uma micro-agressão racista e a contorna gera identificação e levanta risadas. Há uma conexão por perceber na personagem traços comuns, singelos. Na contramão de uma abordagem endurecida, que toma apenas a violência racial como tema para tratar da negritude, Geni retrata uma situação aparentemente banal, mas que é capaz de mobilizar o afeto. Sua potente relação com o pai também desperta encanto e a compreensão do quanto é fortalecedora.

Cabe retomar, então, a pesquisa de David Miller (1999), *Socialização Racial e Identidade Racial podem promover resiliência para adolescentes afro-americanos?*⁴⁰(tradução livre). Neste estudo pioneiro, Miller compreende que a identidade racial é a ampla compreensão de que *o sujeito* compartilha uma herança fenotípica e cultural com um grupo, transcendendo a individualidade de certas características. Nesse sentido, o autor afirma que este processo de identificação pode afetar o comportamento e estados psicológicos de um indivíduo, e conseqüentemente, conclui que a identidade racial fortalecida é um fator relevante no manejo de tensões raciais. Sendo a família uma das principais

⁴⁰ MILLER, D. B. “Racial socialization and racial identity: can they promote resiliency for African American adolescents?” Source: *Adolescence*, V. 34, N°135, 1999.

instituições de socialização, ela exerce papel central neste processo, podendo contribuir enormemente para a constituição de estratégias resilientes contra o racismo.

Força Flutuante

“Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão para simples conferência. Deram o sinal de entrada e os meus pequerruchos entraram barulhentos e agitados. Só uma menina clara, linda, terna empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula. - Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente.”

Reinalda: Óia!

Mayrielle: Ai, meu Deus! Era uma criança!

A postura da personagem, assim como a exclamação da aluna trazem à memória o texto "Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha!", parte da coleção Percepções da diferença, do NEINB - USP. Já na introdução, as autoras pontuam: "O título deste volume [...]poderá a princípio chocar os professores, porém, se eles fizerem um retrospecto em seu cotidiano como docentes, chegarão à conclusão de que esse tipo de atitude realmente existe em nossas escolas e, infelizmente, ocorrem não com pouca frequência." (p.11) O possível espanto causado pelo título da obra, assim como o que surge em sala de aula ao ouvir o episódio ocorrido com a Professora Geni ignoram um fator constituinte dos sujeitos: as crianças a que se referem são fruto de uma sociedade racista, de modo que só adotariam outra postura se as instituições por qual passassem ao longo da vida não reproduzissem o racismo ou, idealmente, fossem antirracistas.

Novamente, a noção de socialização racial, presente na pesquisa de David Miller, faz-se presente para a compreensão da constituição identitária de *sujeitos* tanto *brancos* quanto *negros*. Assim, a noção de que o racismo é estrutural e estruturante nos afasta da interpretação de que a postura da aluna de Geni é uma ação estritamente individual. Em espaços educacionais em que os valores racistas estão dados, explícita ou implicitamente, sem intervenções contrárias, é esperado que o racismo manifeste-se notoriamente. (CAVALLEIRO, 1998)

Lara: É que às vezes os pais falam só dentro de casa. Na rua os pais sabem que têm que se controlar. Mas criança solta, né?

(todos falam ao mesmo tempo)

Cristiano: Criança solta.

Mayrielle: Criança não sabe (?)

Talita: E criança não sabe dividir isso que os adultos sabem de: “Ai, quando eu tô nesse espaço aqui que só os meus amigos tão me ouvindo, eu falo; e quando eu tô em outro espaço eu finjo que eu sou uma pessoa que respeita o outro”, né?

Lara: As mães também estão olhando pra professora e julgando ela desde o começo. A professora ainda fala: “Só faltaram me pedir o certificado de conclusão”.. Porque a gente tá acostumada a ver... é que

professora ainda é mais comum, mas naquela época, uma professora ocupando um cargo de poder, uma professora negra, uma mulher negra ocupando um cargo de poder? É difícil, né? Então todo mundo olha: “Você? Tem certificado? Cadê esse seu diploma pra ver se você pode mesmo ser professora?”

A princípio, estudos que despontaram acerca da origem do preconceito e sua existência na infância indicavam uma compreensão do racismo enquanto um processo cognitivo (ABOUD, 1988), de modo que as crianças que reproduzem o racismo fariam isso por ainda não estarem plenamente desenvolvidas cognitivamente. Entretanto, pesquisas posteriores apontaram para a socialização e as relações familiares como o principal fator de manifestação do racismo na infância. As pesquisas observaram, inclusive, a oscilação da manifestação a depender das normas anti-racistas vigentes na circunstância, ou seja, conforme vão ficando mais velhas, as crianças passam a compreender os espaços em que podem afirmar o preconceito abertamente ou quando devem se calar sobre o tema, assim como fazem os adultos. (FRANÇA e MONTEIRO, 2004)

Em "A expressão das formas indirectas de racismo na infância", Dalila França e Maria Benedita Monteiro (2004) partem de uma revisão bibliográfica para entender as compreensões sobre a operação do racismo e de posicionamentos racistas nos principais estudos da Psicologia Social ao longo das últimas décadas. Conforme apontam as autoras, existe um entendimento disseminado de que a "norma antirracista" que tem se construído faz com que a percepção do espaço molde o tom dos posicionamentos. Desse modo, compreende-se que o que ocorre é a incorporação das normas sociais e culturais pertinentes ao contexto de cada criança, contribuindo para que, de acordo com os valores disseminados, ela não mais manifeste, a partir de certa idade, o preconceito explicitamente. Indo ao encontro desta análise, a narrativa de Leite do Peito nos apresenta a fala abertamente racista da criança, enquanto a norma freia por parte das famílias e da direção o enfrentamento direto com a professora. Contudo, ela não impediu os perceptíveis olhares de estranhamento e desprezo decorrentes de uma visão racista.

“Os outros aluninhos se impacientaram, e eu comecei o meu trabalho com a pessoinha ali em pé, na porta me analisando, coagindo com os olhinhos lacrimosos, vivos, atentos. Pedia explicações, punha (?), e tinha pressa. Assim, prensada, fui até a hora do intervalo para o lanche, falando. Olhava para a classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhando na minha infância conturbada. Alegria de aprender, desenhar, sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados das meninas inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia.

Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, eu fiquei no pátio. Talvez ali se me apresentasse alguma ideia. Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi a ela um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada. Resolvi dar mais um passo. - Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto eu trabalho. Saí sem esperar resposta. Medo. Logo mais retornamos à sala de aulas. Ela sentou-se na minha cadeira,

seu material ao lado do meu. “Precisei” de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.

Reinalda: Aí, que lindo!

Flávia: A criança não vê, né, essa diferença. Eu acho que quando eles são assim muito pequenos, eles vão crescendo... eles não veem isso. Os adultos acabam passando isso pra eles.

Reinalda: Acaba... é a imagem. E eu acho que hoje tem muita violência nas escola, e os pais invés de ajudar a acabar com isso porque muitas crianças e adolescentes sofrem bullying dos próprios amiguinhos, ele se acha que “ah...” – superioridade. Mostra que ser superior a outra criança é vantagem, né? [...] Outro dia eu perguntei assim: “Filho, você sofreu algum preconceito na escola?”. Ele fala: “Não, nunca sofri”. Mas meu filho é grandão, agora tá ficando mais forte, né, mas ele era muito magro, meio magrinho. Eu sofri por eu ser magra e pretinha. Minha filha, até agora, não; eu não sei daqui pra frente, ainda tá no segundo aninho, tá começando ainda... então não sei. Mas se eu puder ajudar minha filha, é claro que eu vou ajudar – com educação. Então é isso. E vocês, os professores, a direção da escola, tem todo o direito de chamar a atenção dos pais. [...] Se está com algum problema aqui na escola com alguma criança, a direção tem que chamar os pais. E se os pais vêm com um quente e um fervendo, aí tem que jogar logo uma fogueira em cima dos pais – pronto, resolve o problema. É assim. Com educação, mas jogando a real, com educação, e não tapando o sol com a peneira, botando os pano quente. E a criança que foi afetada psicologicamente fica com trauma e tem que passar não sei aonde que é pra poder sair daquele trauma. Criança que entra com depressão, criança que é agredida, e o que faz às vezes fica com fama de quê? De valentão! De sabe tudo...

A socialização racial, na perspectiva de David Miller e endossada por Hughes, Bachman, Rubele e Fuligni, (2005) pode ser vista como uma prática familiar que implica nas estratégias de lidar com o racismo porque prepara as crianças para interpretá-lo e combatê-lo. Nesse sentido, a fala de Reinalda demonstra especial atenção para as experiências de seus filhos, apresentando as tentativas de diálogo parental acerca da questão racial e a compreensão de que é papel da escola combater o racismo. É também o fato de ter crescido numa família acolhedora que possibilitou a Geni Guimarães a emergência de um auto-conceito 'carinhoso' e 'potente', que vai culminar numa identidade racial fortalecida. Em sua experiência como professora, fica evidente que essa identidade racial é fundamental para que tenha o jogo de cintura para lidar com aquela situação. Ela é a "professora empolgada" de bell hooks (2013). Com a identidade racial fortalecida, ela pôde não só se defender e contornar a situação, mas transformar a relação entre a estudante e a professora que ela conheceu quando criança, rompendo o ciclo racista com afeto.

Reinalda: Ela quebra porque ela tá mostrando o lado bom dela. Mas você acha que todos os professores... eles também passam amor pras crianças, criança pequenininha? Você passa...

Lara: Acho que não. Ela teve uma infância, na escola, muito ruim, né?

Reinalda: Se ela fosse um lado... vamos supor, se ela, mesmo como adulta, trouxesse aquele preconceito, todos neguinho ela fez essa mesma coisa, como seria isso?

Talita: Ela ia continuar o ciclo, né?

Reinalda: Então! Então você acha que a gente não vai levando sempre pra frente o mesmo problema e nunca que acaba? Qual é o problema do preconceito? Não é o mesmo preconceito? Nunca acabou? Nós tamo em 2018, vai pra 2019, 2020 e o preconceito... “Ah, vamo lutar contra o preconceito!” – a gente vê na rede social... e não chega em lugar nenhum, não passa disso, não sai disso. Eu vou virar candidata, gente! Eu vou quebrar todo mundo.

Mayrielle: Ó, o Cristiano já falou que vai virar. (risos)

Reinalda: Não, porque a gente tá tentando, tipo assim, uma democracia... por que que nunca chega o fim, professora?

Mayrielle: Não chega, é.

Cristiano: Talvez se o tal do preconceito...

Reinalda: Então, nunca acaba!

Cristiano: Não acabe... a gente tem que se conscientizar na casa da gente, ensinar pelo menos àqueles que faz parte do nosso redor, nossa família, amigos, vizinhos, com quem você tem um certo afeto. Você não vai mudar o mundo, mas pelo menos você tá fazendo a sua parte. Principalmente filhos. Você tem os seus filhos pequenos, eles vão passar, conhecer o mundo, vão passar a frequentar a sala de aula, a gente sabe que... Eu, particularmente, nunca passei por nem um tipo de preconceito, eu nunca sofri bullying em sala nenhuma, e nem em escola nenhuma. Mas eu penso nos meus filhos. Eu falo sempre pros meus filhos respeitar todo mundo sem querer ser maior que ninguém, sempre procurar o lugar dele, obedecer professor, respeitar professor...quanto mais a gente se conscientizar, colocar a cabeça no lugar, os pé no chão, e tentar guiar nossos filhos pro mundo... que é pro mundo que vai ensinar...

Reinalda: Um mundo melhor, né? Porque a gente quer um mundo melhor pros nosso filho.

Cristiano: É o mundo que vai ensinar, mas é o seguinte: você já tem que lutar, preparar, colocar ele no trilho pra ele saber o que ele vai enfrentar lá na frente, entendeu? É bem isso.

É papel da educação crítica mediar o contato com questões sociais que, muitas vezes, já fazem parte da vida dos estudantes, mas para as quais pouco puderam olhar ou souberam dar nome. Esse processo de revisitar as dores, reconhecer a violência e conceber, diversas vezes, a impossibilidade de superá-lo em sua totalidade coletivamente é muito sensível. Enquanto professoras, precisamos ser responsáveis ao tratar de questões como o racismo, a LGBTQIA+fobia, o machismo e todas as violências advindas de tais opressões. O racismo aqui não é apenas tema de aula, é violência experienciada na pele. Em pedagogia do oprimido, Paulo Freire afirma que a superação da opressão partirá do oprimido, e para isso é preciso reconhecer a violência. Por isso, a sala de aula deve ser uma comunidade de aprendizagem. Tem que haver acolhimento e parceria, para que momentos como esse não se tornem traumas, mas combustível para a transformação. Aqui, podemos notar como Reinalda e Cristiano convertem, levados pela postura afetuosa de Geni Guimarães, a conversa sobre a violência

racial em estratégias de cuidado e mudança: voltar-se para as famílias, repensar as segregações sociais, encaminhar-se para a política. Apesar de em tom de brincadeira, ao colocarem-se - ambos - como pessoas que uma vez dentro da política poderiam transformar - finalmente! - as estruturas, Cristiano e Reinalda dão concretude às palavras de Paulo Freire. Ali, reconhecem que a mudança partirá deles. Seja nas esferas de poder, seja dentro de casa, repensando as relações para criar um mundo melhor para seus filhos.

A fala de Cristiano vai ao encontro da pesquisa supracitada de David B Miller. O estudante, assim como o pesquisador, entende que uma das estratégias de combate ao racismo é o fortalecimento da família, sobretudo das crianças negras. Aqui, ele resgata os valores que busca construir em casa com seus filhos, crianças negras com que ele se preocupa sobre o fato de futuramente poderem sofrer algum preconceito: "Mas eu penso nos meus filhos." Assim, é mais uma vez a concepção de que a identidade racial fortalecida construída em casa e com apoio da escola que se sobressai enquanto estratégia. Em seguida, Cristiano afirma: "quanto mais a gente se conscientizar, colocar a cabeça no lugar, os pé no chão, e tentar guiar nossos filhos pro mundo... que é pro mundo que vai ensinar..." e sua colega Reinalda responde. "Um mundo melhor, né? Porque a gente quer um mundo melhor pros nosso filho."

Vejo essa passagem como um diálogo excepcionalmente potente e emocionante: são dois pais negros compartilhando a expectativa de um mundo melhor para seus filhos, para que não tenham que passar pelo que passaram. É essa uma das potências da sala de aula comprometida: criar um espaço de troca, de afeto, luta e esperança.

Capítulo 3 - Um guia para professoras e professores: Material de apoio

Depois da pesquisa e reflexão teórica, estabelece-se a concretização da realidade em estudo, construída junto aos *sujeitos* de pesquisa envolvidos na relação educativa. É durante esta relação dialógica que emerge a construção teórica enquanto investigação dos *sujeitos* em relação à realidade. Desse modo, o movimento de ação - reflexão - ação culmina aqui na sistematização a partir de propostas teóricas para a prática pedagógica. Ou seja, os materiais que serão apresentados são resultado tanto da investigação acadêmica, quanto do trabalho em sala de aula, e por isso busca unir tais conhecimentos com o objetivo de fomentar a reflexão para gestores e educadores, abordando aspectos sociológicos e históricos, e reconhecendo as potências e desafios do cotidiano escolar.

3.1 O contexto do trabalho

Desde sua concepção, este trabalho esteve fortemente atrelado à prática educativa, tendo nascido de reflexões que emergiram da sala de aula e buscando contribuir com o trabalho de educadora\ e gestora\es, a partir da construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, o terceiro capítulo e a seção Anexos apresentam na íntegra materiais produzidos ao longo da pesquisa direcionados a profissionais da educação. Tomando como base o estudo da literatura afro-brasileira, especialmente da vida e obra da autora Geni Guimarães, as produções contemplam uma Sequência Didática⁴¹ voltada para o trabalho com a obra Leite do Peito e um Especial⁴² acerca da trajetória de Geni Guimarães.

Ambos foram desenvolvidos a convite do Programa Escrevendo o Futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa, e publicados no site institucional do projeto, que é voltado para a formação docente. A Olimpíada de Língua Portuguesa, criada em 2008, é um concurso de produção textual de estudantes e professora\es, tendo como objetivo contribuir para a leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. O concurso ocorre a cada dois anos, intercalando com um ano de atividades voltadas à formação, e é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec, que integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro.

A Sequência Didática é uma produção dirigida, que orienta o trabalho com a obra Leite do Peito instigando também o debate acerca das relações raciais e da literatura afro-brasileira como um todo. Este material tomou como referência o trabalho de campo desenvolvido para a pesquisa de mestrado e as reflexões que dele emergiram. Desse modo, também organiza-se a partir da mediação de leitura dos

⁴¹ A publicação original da Sequência Didática pode ser acessada através do link: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/literatura-afro-brasileira/>

⁴² A publicação original do Especial Geni Guimarães pode ser acessada através do link: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>

contos, apresentando inclusive possíveis questões para guiar a leitura. Além disso, propõe a escrita de um diário de leitura durante o processo. Aqui, são apresentados o texto introdutório que abriu o material e a proposta de desenvolvimento das aulas.

O Especial Geni Guimarães foi elaborado no contexto da 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa, em que a autora foi a homenageada da edição. A produção engloba sua biografia, fotos, obras e uma entrevista realizada por mim com Geni Guimarães. Esta entrevista está reproduzida integralmente na seção *Anexos* desta dissertação. O material teve como intuito embasar o trabalho docente ao longo do concurso realizado em 2021.

Apresentar aqui estas produções pareceu adequado uma vez que estão diretamente vinculadas à pesquisa teórica e prática desenvolvidas para o mestrado. Além disso, são produtos que estão em ampla circulação e alcançaram educadoras/es, concretizando o objetivo principal desta pesquisa: estimular a Educação das Relações Étnico-Raciais e o amplo contato com a literatura afro-brasileira.

3.2. Uma proposta de trabalho com Leite do Peito

Por que trabalhar literatura afro-brasileira na escola?

Quando buscamos lembrar as aulas em que personagens negra(o)s apareceram ao longo de nossa vida escolar, frequentemente pensamos na escravidão ou em contos folclóricos. Hoje, enquanto professora(e)s, refletimos: será que estudantes negra(o)s se sentiam representada(o)s por aquelas figuras? Como será crescer vendo imagens que se parecem com você apenas em capítulos sobre o sofrimento e a exploração? Que referências estudantes brancos terão sobre a(o)s colegas? Como construirão suas relações a partir desses exemplos?

Na tentativa de reverter esse quadro, o Movimento Negro por décadas criou estratégias e pressionou o Estado, de modo que, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que altera a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir obrigatoriamente o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares do ensino fundamental e médio. Desse modo, os cursos superiores, principalmente os de formação de professores, deveriam também adequar-se para contemplar os aspectos citados na lei.

Essa legislação atende reivindicações históricas de movimentos sociais por uma pedagogia comprometida com a luta antirracista. Em decorrência, em 2004, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que Literatura, assim como História do Brasil e Educação Artística, consta como componente curricular que deve, em especial, contemplar sistematicamente as diretrizes orientadas pela lei.

Assim, nos vimos obrigada(o)s a pensar: por que é tão importante falarmos desse assunto? Se não tivemos aulas sobre este tema na universidade, como poderemos ensiná-lo? E mais, como dar conta de trabalhar temas tão polêmicos e que podem ter repercussões inesperadas?

Com tantos desafios, muitas vezes nos sentimos paralisada(o)s e evitamos incluir a Literatura Afro-brasileira em nossos planejamentos. Para então reforçar a importância desse trabalho, vamos começar nossa conversa retomando alguns aspectos da história da literatura brasileira.

Um breve olhar sobre o lugar de negra(o)s na literatura brasileira

Em primeiro lugar, é notável que as participações da população negra no cânone se dão majoritariamente enquanto tema; raramente negras e negros são enunciadore de suas histórias. Tal característica, por si só, já soa insatisfatória, mas torna-se ainda mais grave quando relembramos a composição da população brasileira: Em 2019, segundo a Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), negra(o)s (preta(o)s e parda(o)s) eram maioria, representando 56,2% da população; os brasileira(o)s que se declaravam branca(o)s eram 42,8%.

Sabendo disso, por que conhecemos tão pouca(o)s autora(e)s negra(o)s?

Buscando hipóteses que justificassem tamanha ausência, o professor e pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2008) destaca os séculos de escravidão e discriminação sustentada, mesmo após a abolição, por meio de políticas de extermínio e de negação de direitos básicos, como saúde e educação, como principais fatores para a construção de um imaginário de superioridade e dominação, impondo limites à cultura e identidade da população negra, e impossibilitando que contassem suas próprias histórias.

Consequentemente, a maior parte das obras literárias são construídas a partir de um ponto de vista branco e acabam evidenciando um olhar carregado de estereótipos, que não contemplam a complexidade de sujeitos negros.

Em pesquisa acerca da produção literária do Brasil e dos modelos sociais que a constroem, Regina Dalcastagnè (2005) elaborou uma espécie de perfil do escritor brasileiro: homem branco, heterossexual, de classe média e do sudeste.

Sobre as personagens, 93,9% são brancas, em sua maioria, homens (62,1%) e heterossexuais (81%). Aos 7,9% de personagens negros, estão relegados papeis como bandidos ou contraventores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravizados (9,2%). Destes, apenas 5,8% são protagonistas e 2,7% narradores.

O infográfico a seguir, publicado por Nieve Borges no site Ponto Eletrônico, organiza os dados recolhidos durante esta pesquisa:

O ESCRITOR BRASILEIRO



72,7%
SÃO HOMENS
93,9%
SÃO BRANCOS
78,8%
POSSUEM
ENSINO SUPERIOR
36,4%
SÃO JORNALISTAS
A MAIORIA
MORA NO
EIXO RJ - SP



A SUA MÉDIA
DE IDADE É DE
50 ANOS

OS PERSONAGENS



0,4%
ANIMAIS



1,3% ENTES
SOBRENATURAIS



62,1%
HOMENS



37,8%
MULHERES

APENAS 1,6% DAS OBRAS NÃO TEM
PERSONAGENS IMPORTANTES DO SEXO
MASCULINO, ENQUANTO QUE EM 15,9%
NÃO EXISTEM PERSONAGENS
IMPORTANTES FEMININOS.

O PERSONAGEM MÉDIO

PODE SER DEFINIDO COMO UM
HOMEM BRANCO, HETEROSSEXUAL,
INTELECTUALIZADO, SEM DEFICIÊNCIAS
FÍSICAS OU DOENÇAS CRÔNICAS, MEMBRO DA
CLASSE MÉDIA E MORADOR DE GRANDE
CENTRO URBANO

79,8%

SÃO BRANCOS

56,6%

SÃO DA CLASSE
MÉDIA

81%

SÃO HETEROS-
SEXUAIS

71,1%

DOS PROTA-
GONISTAS
SÃO HOMENS

48,4%

DOS HOMENS
SÃO ADULTOS

58,9%

DOS ROMANCES
ACONTECEM NO
PERÍODO PÓS
1985



EM OBRAS DE AUTORAS
MULHERES, 52% DAS
PERSONAGENS SÃO DO
SEXO FEMININO



EM OBRAS DE AUTORES
HOMENS, 32,1%
DOS PERSONAGENS
SÃO MULHERES

Outros conhecidos estudos⁴³ sobre a presença do negro na literatura brasileira tendem a confirmar esses dados, apontando personagens inexpressivas, com participações breves e pouco marcantes ou carregadas de elementos que reafirmam estigmas raciais. Podemos perceber tais características em clássicos como *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, em que a icônica Bertoleza é tratada de modo submisso e animalesco, enquanto Rita Baiana sustenta os estereótipos da mulata⁴⁴ sedutora. Ou *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, em que a personagem atravessa afrontas e brutalidades dos senhores por meio do branqueamento. Desse modo, representações eurocêntricas e estereotipadas, existentes desde o século XVI, são evidenciadas e perpetuam-se enquanto referências históricas, estabelecendo hegemonicamente a perspectiva branca e violentando, até hoje, as raízes da negritude.

Assim, a produção literária hegemônica de autoria branca – que acaba por adentrar nossas bibliotecas e salas de aula – ainda que inclua personagens negros em suas obras, por muitas vezes reproduzir tipos e argumentos racistas e esvaziados de subjetividade, contribuiu para o apagamento do sujeito negro.

Por outro lado, embora historiografias da literatura brasileira ignorem, outras vozes existiram. Autoras e autores negros não se deixaram calar e aproveitaram-se de brechas, ainda que a estrutura racista desfavorecesse suas produções. É assim que identificamos, ainda no século XIX, nomes como Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), Maria Firmina dos Reis (1822-1927), Luís Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908) Cruz e Souza (1861-1898), que sobreviveram ao esquecimento e à invisibilização.

No início do século XX, ganham destaque Lima Barreto (1881-1922), Antonieta de Barros (1901-1952) e Solano Trindade (1908-1974) que, apesar de limites impostos, difundem produções enredadas por aspectos raciais e sociais, e abrem portas para autora(e)s da segunda metade do século. Fortalecem-se aí produções literárias de autoria negra que assumem seu pertencimento étnico e criam uma literatura comprometida com as questões raciais, a exemplo de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Abdias do Nascimento (1914-2011) e de autores dos *Cadernos Negros*⁴⁵, como Oswaldo de Camargo (1936), Conceição Evaristo (1946), Geni Guimarães (1947), Cuti (1951), Miriam Alves (1952), Esmeralda Ribeiro (1958) e Márcio Barbosa (1959). Temos ainda nomes fundamentais como

⁴³ BASTIDE, 1973; BERND, 1987; BROOKSHAW, 1983; CAMARGO, 1987; CUTI, 2010; DAMASCENO, 1988; DUARTE, 2013; FONSECA, 2002; PROENÇA FILHO, 2004; SAYERS, 1958.

⁴⁴ Entendemos que o termo mulata não é apropriado e já caiu em desuso. Utilizamos aqui apenas por ser o que foi empregado por Aluísio de Azevedo. Para entender mais sobre esta questão, recomendamos a leitura do artigo “Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português” (<http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0071.pdf>) e do poema homônimo de Jarid Arraes (<https://www.geledes.org.br/nao-chame-de-mulata/>).

⁴⁵ Criada em 1978, e publicada anualmente e ininterruptamente desde então, a série *Cadernos Negros* tornou-se um marco, ao publicar contos e poemas de autoras e autores negros, tornando-se um dos principais veículos de divulgação da escrita afro-brasileira.

Cidinha da Silva (1967), Ana Maria Gonçalves (1970), Cristiane Sobral (1974) e Livia Natália (1979).

A nova geração de escritora(e)s negra(o)s brasileira(o)s desponta nos século XXI tendo, principalmente, a internet, saraus e slams como grandes aliados para a divulgação de suas obras. É assim que passamos a conhecer figuras brilhantes como Nina Rizzi (1983), Jennyffer Nascimento (1984), Mel Duarte (1988), Luz Ribeiro (1988), Jarid Arraes (1991), entre tantas outras.

O papel da escola

Em 2003, com a promulgação da lei 10.639, institucionaliza-se então a presença da literatura afro-brasileira nas salas de aulas, visando o trabalho com produções que tenham uma abordagem mais sensível às múltiplas existências. A escola, conseqüentemente, tem um papel indispensável. Os recursos didático-pedagógicos, tanto por questões político-sociais, quanto pela qualidade do material, devem ter uma abordagem crítica e que inclua diferentes perspectivas. Esse caminho é fundamental para a construção de um currículo apropriado, amplo, que evite os perigos das histórias únicas⁴⁶.

Se até pouco tempo a instituição escolar tem sido um espaço difusor de representações negativas sobre negras e negros (GOMES, 2005), é fundamental que assuma o compromisso de valorizar os grupos historicamente discriminados para o conjunto da comunidade escolar e que crie condições para que todas as pessoas reconheçam a si e ao outro como detentores de experiências positivas (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 40).

Do ponto de vista da formação do leitor literário na escola, o trabalho em sala de aula com produções afro-brasileiras comprometidas com práticas antirracistas possibilitam também o reconhecimento pelas alunas e alunos de figuras negras positivadas.

Dentre as muitas possibilidades, essa prática incentiva também a discussão sobre questões raciais, o rompimento do silenciamento histórico, além de possibilitar a maior circulação de autores pouco conhecidos no mercado editorial.

Vale ressaltar que estas obras podem – e devem! – ser trabalhadas das séries iniciais aos anos finais da Educação Básica e ainda adentrar os espaços universitários. Os textos contemplam desde a valorização de aspectos físicos, como os cabelos crespos, até elementos das religiões de matriz afro-brasileiras, além de retomar e criar novas narrativas em que leitores de diferentes idades podem se enxergar e experienciar aventuras, romances, mistérios e o respeito à diversidade. É extremamente significativo endossar que a construção da autoestima positiva não é viável individualmente, mas resultado das relações e referências. Enxergar o outro como sujeito, nesse caso, é também enxergar-se como sujeito.

Assim, o trabalho com essa temática em sala de aula é, acima de tudo, uma ação de cidadania, fortemente entrelaçada aos debates antirracistas contemporâneos, oriundos de ações que visam

⁴⁶ ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009).

desconstruir os efeitos da estrutura opressora sobre a população negra, possibilitando uma posituação na esfera das relações raciais e da própria constituição da identidade da população negra.

Leite do Peito, livro de contos de Geni Guimarães

Introdução, proposta e objetivos

Autora e obra

Geni Guimarães nasceu em 1947, em São Manuel, pequeno município do interior paulista. Ainda na infância, vai viver em Barra Bonita, município vizinho. A autora, que afirma ter herdado da mãe sua veia poética, passa a publicar textos nos jornais da cidade ainda no colégio. Seu primeiro lançamento foi o livro de poemas Terceiro Filho, em 1979. É nos anos 80 que se aproxima do Quilombhoje, grupo que edita os Cadernos Negros¹, publicando contos e poemas. Em 1988, publica Leite do Peito, sua obra mais conhecida, adaptada no ano seguinte, 1989, para o que veio a ser o livro A cor da ternura, vencedor dos prêmios Jabuti e Adolfo Aisen. Geni também atuou muitos anos como professora.

Em 2019, a autora foi uma das convidadas da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa e compartilhou suas lembranças e experiências. Em 2020, a escritora foi homenageada pela Balada Literária.

Aqui trabalharemos, então, com a obra Leite do Peito, que reúne contos autobiográficos e vão da infância à vida adulta, trazendo em cada palavra força e sensibilidade. Ao longo de toda a obra, questões de raça e classe são colocadas a partir do ponto de vista da narradora, nos levando refletir sobre o impacto do racismo, desde a infância, na formação de identidade de sujeitos negros.

Já no início, é possível perceber a profunda relação com a mãe, que trançava os cabelos da menina enquanto ela mamava e, quando questionada sobre o amor que tinha por Geni, estendia os braços. “Era o tanto certo do amor que precisava, porque eu nunca podia imaginar um amor além da extensão dos seus braços”, conta-nos a narradora.

Os contos que seguem carregam o mesmo olhar espirituoso e terno, ainda que experienciando episódios tão dolorosos, a exemplo das vivências escolares.

Em certa passagem, acompanhamos o 13 de maio e o encaminhamento dado pela professora à data. Geni, a partir das histórias contadas por Vó Rosária, uma amiga da família, havia escrito um poema para Princesa Isabel e mostrado para a professora, que lhe prometera que seria lido diante de todos na festinha em homenagem à princesa. Chegado o grande dia, a professora fala sobre o período da escravidão e da abolição a partir de uma perspectiva salvacionista, em que a Princesa Isabel seria a única responsável e a população negra ignorante e pouco envolvida com o processo. Diferente das histórias que ouvira em casa, sua ancestralidade já não inspirava orgulho: “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de

compaixão, desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude”.

Enfim, contrariando as estatísticas e vencendo preconceitos, Geni Guimarães torna-se professora. Uma “professora preta”, que, no primeiro dia de aula, tem que enfrentar o olhar preconceituoso de uma aluna, que não estava acostumada a ver mulheres negras naquela posição e, conseqüentemente, não se sente à vontade para estar na sala de Geni. Entretanto, com muita destreza, a narradora contorna a situação e aproxima a estudante, rompendo mais uma vez com as barreiras do racismo.

A proposta

Esta sequência didática, concebida a partir da interlocução entre a leitura literária e a Educação para as Relações Étnico-raciais, propõe um trabalho com a obra *Leite do Peito* a partir de aulas expositivas dialogadas, mediações de leitura, uso de recursos audiovisuais e rodas de conversa, e tem como principal instrumento pedagógico a elaboração de um diário de leitura.

Embora a proposta aqui aborde especificamente essa obra, é possível adaptá-la para outras produções literárias afro-brasileiras, ou até mesmo incorporar as referências bibliográficas ou oficinas para outras disciplinas.

Também é possível adaptar os encontros, escolher os que julgar mais interessantes e viáveis, incluir (ou excluir) temas, textos. Cabe a cada docente refletir sobre as necessidades, disponibilidades e objetivos do grupo, então sintam-se livres para adequar as ideias da maneira que desejarem.

Objetivos gerais:

- Estimular a leitura crítica do texto literário.
- Refletir e dialogar com os textos lidos.
- Refletir sobre as condições de produção do texto literário.
- Estimular a leitura literária e a fruição estética.
- Conhecer e se apropriar do gênero diário de leitura, levando em consideração estrutura e linguagem.
- Articular o texto produzido ao texto literário lido e às discussões realizadas em sala.

Objetivos específicos:

- Leitura compartilhada da obra *Leite do Peito*.
- Colaborar para a formação de leitores reflexivos.
- Incentivar a formação de leitores literários.
- Estimular um olhar crítico para questões raciais, de gênero e de classe social no Brasil.
- Produção do diário de leitura.
- Produção artística a partir da leitura da obra.

O diário de leitura

O diário de leitura é um instrumento pedagógico que contribui para a formação de leitores reflexivos e autônomos, por ser uma forma de construir as ideias e a si mesmo a partir de registros autorais.

As anotações contemplam diversos aspectos: dúvidas, dificuldades, tentativas de compreensão dos fatos, relações intertextuais e reflexões acerca do processo de leitura, incluindo, inclusive, a voz do narrador. O registro deve se dar como uma espécie de diálogo, em que a(o) estudante pergunte, responda e escute, tendo o texto como interlocutor, e é justamente as infinitas possibilidades de sistematizar as percepções que faz do diário de leitura uma ferramenta tão interessante.

Por se tratar de um diário e de um processo autônomo de elaboração, é fundamental explicitar que não existe uma resposta única esperada. As orientações devem visar o aprofundamento e qualidade da abordagem, referências e indagações, não o certo ou errado. Ah, não esqueça: é fundamental que a data dos registros conste no diário!

Vale ressaltar que o diário de leitura não é um diário íntimo, mas um espaço para considerações acerca da obra. Assim, a ideia não é que esse espaço seja destinado a desabafos pessoais, mas a reflexões que, ainda que extrapolem o texto, sejam pertinentes à leitura da obra.

O trabalho pedagógico com o diário de leitura não necessariamente envolve a leitura dos registros pela(o) docente, podem ser anotações que só a(o) estudante terá acesso. Ou, pode funcionar até como instrumento de avaliação, fazendo-se necessário o compartilhamento dos escritos. Tudo vai depender do objetivo e do combinado feito com a turma. Não esqueçam de salientar, caso optem por ler os diários da(o)s estudantes, como se dará o processo. Também não é necessário que a produção do diário fique restrita à sala de aula. É importante que haja momentos para o registro na escola, mas é possível estender essa atividade para casa, além de poder ser utilizado também como ferramenta para aprendizagem de outros conteúdos e disciplinas⁴⁷.

Para que a(o)s estudantes se interessem, pode ser atrativa a decoração do diário com desenhos, ilustrações ou recortes. Lembrem-se que a ideia é incentivar a conexão entre estudantes e o diário, então quanto mais se identificarem, inclusive esteticamente, melhor!

⁴⁷ MACHADO, Ana Rachel. O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Duração

11 encontros - 2 horas/aula para cada encontro.

Observação: Sabemos que não é possível padronizar o tempo de duração das atividades, pois cada proposta pode levar mais ou menos tempo a depender da faixa etária, dos recursos disponíveis e da dinâmica do grupo. Assim, apresentamos aqui uma previsão, mas que deve ser adaptada à cada realidade.

Estratégias:

- Leitura da obra *Leite do Peito*.
- Rodas de conversa.
- Diário de leitura.

Recursos da aula:

- Recursos audiovisuais (projektor e caixa de som).
- Cópias do livro *Leite do Peito*.
- Cadernos para o diário de leitura.
- Material de artes para confeccionar a capa dos diários de leitura, as ilustrações e colagens.

I. Introdução ao gênero Diário de leitura + Confeção do Diário

Objetivos:

Identificar as principais características do gênero a ser trabalhado.
Confeccionar o diário de leitura.

Pressupostos:

Caso seja decidido que cada estudante trará o caderno de casa, é importante já ter solicitado previamente, para que neste dia toda(o)s estejam com o material em mãos. Ou, se for viável, providenciar com a escola o material.

Levar revistas, tesouras, tinta, canetas hidrográficas, lápis de cor e cola para confeccionar a capa do diário de leitura.

Atividades:

Apresentar o gênero “Diário de leitura” e como se dará sua elaboração ao longo dos encontros. Aqui, é importante levantar conhecimentos prévios da turma acerca do gênero, elencar diários conhecidos para então definir características do diário de leitura. Retomar aí os aspectos já

apresentados acima, como a diferenciação do diário de leitura e do diário pessoal e os assuntos que devem ser registrados.

É possível encontrar algumas referências sobre o gênero no artigo de Anna Rachel Machado, “Diário de leitura: que discurso é esse?”.

Propor a confecção da capa do diário de leitura a partir de recortes de revista ou ilustrações realizadas pela(o)s estudantes. O objetivo é que a(o) estudante se identifique e se interesse pelo trabalho.

II. Apresentação da proposta

Objetivos:

Conhecer a obra e a autora.

Conversar sobre o título “Leite do Peito” e levantar hipóteses, coletivamente, sobre o tema da obra.

Elaborar o primeiro registro no diário de leitura.

Pressupostos:

É importante já ter em mãos a cópia do livro que será utilizada. É possível adquirir exemplares no site da editora.

Atividades:

No primeiro momento, a ideia é apresentar para os estudantes a autora Geni Guimarães. É possível aqui trazer alguns dados biográficos e imagens.

Exibir o vídeo em que a autora conversa com o jornal Brasil de Fato.

Conversar sobre os estudantes acerca das impressões que tiveram ao conhecer um pouco sobre a autora: *O que lhes chamou atenção? O que acharam do relato dela? Sobre o que será que ela escreve?*

Já com o diário de leitura em mãos, apresentar a obra e levantar hipóteses a partir do título. Se possível, deixar que folheiem o livro, e pedir que observem os textos verbais e não-verbais presentes na capa, orelha, contracapa, índice.

Pedir que a(o)s estudantes registrem no diário de leitura todas as impressões que conseguiram levantar acerca da obra: *que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata? Que informações é possível extrair a partir da capa?*

III. Conto: “Primeiras Lembranças”

Ação pré-leitura: Primeiras lembranças da turma.
Ação pós-leitura: Roda de conversa sobre as impressões da obra + Diário de leitura.

Objetivos:

Leitura do primeiro capítulo “Primeiras Lembranças”.
Registro das primeiras impressões no diário de leitura.

Pressupostos:

É importante que a(o) docente já tenha lido e elencado as questões que gostaria de fazer ao longo da leitura.

Atividades:

Elencar oralmente, junto com a(o)s estudantes, as primeiras lembranças que possuem da vida.

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo.

Seguem aqui algumas sugestões:

- *“Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?”* (p.16)
Qual o significado do questionamento feito pela menina Geni?
- Como será que ela costumava se sentir para desejar mudar a cor de sua pele?
- Por que a mãe passa a impedir que Geni mame, dizendo, inclusive, que seu leite estava podre?
- Por que Geni acha que sua mãe vai morrer?
- Como Geni se sentiu quando pediram que ficasse no quarto enquanto ela ouvia a mãe chorando?
- Por que a menina promete que chamará o futuro irmão de Jesus e doce-de-leite?
- Como Geni se sentiu ao ver o irmão?
- Por que, depois de conhecê-lo, se viu descompromissada de chamá-lo de Jesus?
- O que podemos inferir sobre a imagem de Jesus que é difundida?
- Como essa imagem impacta o imaginário das crianças, a exemplo de Geni?

Após a conclusão da leitura, levantar as percepções sobre o que foi lido. Vale também elencar algumas características da narrativa, como tempo, espaço e foco narrativo.

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

IV. Conto: “Fim dos meus natais de macarronada”

Ação pré-leitura: Exibição de vídeo sobre memórias do natal.

Ação pós-leitura: Roda de conversa sobre as impressões da obra + Diário de leitura.

Objetivos:

Leitura do segundo capítulo, "Fim dos meus natais de macarronada". Refletir sobre os significados e memórias do natal e compreender que podem variar muito para cada sujeito.

Pressupostos:

Disponer de aparelho de áudio e vídeo para exibição do vídeo.

Atividades:

Para iniciar a aula, sugerimos exibir um vídeo extraído do programa Encontro com Fátima Bernardes, em que algumas pessoas relatam suas principais lembranças do natal. A ideia é que o vídeo desperte o olhar da(o)s estudantes para as diferentes relações com a data e instigar que comentem sobre suas memórias também.

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Quais eram as tradições de natal da família de Geni?
- Qual era a relação das crianças com a comida naquela época?
- Qual era a expectativa de Geni ao saber que os brinquedos seriam distribuídos?
- Como era a postura, a princípio, do homem e da mulher que chegaram para distribuir os presentes?
- Como foi a relação da mulher com Cema, irmã de Geni?
- O que a motivou a agir dessa maneira?
- Como Geni se sentiu durante a entrega dos presentes para ela e seus irmãos? E depois?
- Como esse ocorrido afetou as memórias do natal de Geni e sua relação com a data?

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

V. Conto: “Tempos Escolares”

Ação pré-leitura: Registro escrito da primeira lembrança escolar.
Ação pós-leitura: Roda de conversa sobre as impressões da obra + Diário de leitura.

Objetivos:

Leitura do capítulo "Tempos Escolares".
Refletir sobre o lugar da escola na disseminação do racismo.
Refletir sobre aspectos da vestimenta e higiene que diferenciam brancos e negros.

Pressupostos:

É muito importante que, antes desse encontro, a(o) docente reflita e busque se aprofundar em debates sobre racismo na escola, a fim de mediar um debate bem embasado. Para isso, indicamos a leitura do texto *Combatendo o racismo na escola: abordagens possíveis*, do Centro de Referências em Educação Integral; e do artigo *O racismo que se perpetua entre os muros das escolas do Brasil*, publicado no Geledés.

É interessante, para aprofundar o debate proposto a partir da leitura acerca dos critérios exacerbados de higiene que cobram de Geni, refletir sobre a perpetuação de valores como esse ao longo da história e como aparecem no dia a dia da população negra ainda hoje. No artigo *História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014)*, Marcelo Carvalho levanta questões fundamentais para pensarmos o papel da escola nesse processo. O artigo *O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação*, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, também pode contribuir para o debate ao trazer alguns dos adjetivos frequentemente atribuídos à população negra, apontando a alta recorrência de comentários acerca da deficiência de limpeza e higiene a fim de desmoralizar os *sujeitos* negros.

No intuito de aproximar o debate da(o)s estudantes e apresentar indícios de que ainda hoje a população negra é deslegitimada por suas vestimentas e constantemente associada à sujeira, sugerimos apresentar a thread⁴⁸ publicada no ano passado quando questionaram pessoas negras sobre o que fariam se o racismo acabasse hoje. A grande quantidade de comentários envolvendo “ir ao shopping de chinelo” ou “usar boné” revela como, ainda hoje, existem diferentes exigências com relação às vestimentas entre brancos e negros. Outra opção é comentar sobre a experiência realizada por Pedro Fequiere para o BuzzFeed, o autor realizou as mesmas atividades por duas semanas, mas vestido de maneira diferente para observar a diferença de tratamentos que receberia. Vale conferir.

Atividades:

Pedir que a(o)s estudantes registrem no diário de leitura as lembranças marcantes da escola,

⁴⁸ Thread é um substantivo que significa linha, fio, filamento, fibra ou um pedaço de fio. Ela se refere àquelas publicações em sequência, que em geral tratam de um mesmo assunto.

ênfatizando as sensações, ou seja, como costumam se sentir no espaço escolar, com colegas, professora(s) e funcionários.

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Como era a relação da mãe de Geni com a arrumação e higiene da menina? Por quê?
- O que a mãe responde quando Geni fala de Janete, uma colega que não vai tão arrumada?
- Qual é a relação da cor da pele das crianças com as cobranças de hábitos de higiene?
- Vocês acham justo que haja uma diferenciação nesse sentido?
- Será que atualmente ainda existem situações como essa, em que se cobra das pessoas negras que estejam mais arrumadas?
- Quem era Vó Rosária e qual a importância dela para a aprendizagem das crianças?
- Sobre o que costumavam ser as histórias contadas por ela?
- Por que Geni perguntou se a Princesa Isabel era santa?
- Por que a personagem ganhou tanta importância para Geni?
- *“Não briga com o Flávio no caminho que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda rebenta do lado mais fraco e seu pai não gosta de ser chamado à atenção.”* (p.53)
O que podemos imaginar sobre Flávio e seu pai a partir da afirmação da mãe de Geni?
- Por que será que Geni ficou tão insegura sobre beijar a professora?
- O que eram, provavelmente, os pauzinhos e as cobrinhas que a professora mandou a turma copiar no caderno?
- Para Geni, fazia sentido desenhar pauzinhos tortos e cobras sem cabeça?
- O que a menina estava imaginando enquanto a professora passava a lição?
- “Deus me livre. Nunca teria coragem de interrompê-la. Nunca teria coragem de interrompê-la. Além do mais, ela também devia saber. Era professora.”
- O que esse comentário revela sobre o modo como Geni enxergava a professora?
- Por que ela não conseguiu fazer a atividade?
- Qual foi a reação da professora quando viu que a menina não havia copiado as cobrinhas e pauzinhos? E a de Geni?
- Depois de Geni beijar a professora, a menina, por acaso, olha pra trás. O que ela vê?
- Por que a professora limpa o beijo da menina?
- O que ela observa sobre a aparência da professora?
- Qual o impacto dessa cena para Geni?

Relacionando os tópicos já levantados sobre os hábitos de higiene exigidos de Geni - mas não de Janete - contextualizar e apresentar a thread e/ou a experiência de Pedro Fequiere. Conversar com a(o)s estudantes sobre suas experiências⁴⁹.

Sugestões:

- Vocês imaginavam que as pessoas vivenciassem experiências como essa?
- Vocês conhecem alguém que já obteve tratamentos diferenciados por não estarem tão arrumados?
- Vocês costumam se preocupar com a roupa que vão usar ao sair de casa, levando em consideração, principalmente, diferentes abordagens a depender do tipo de roupa que estarão usando?
- Vocês acham que todas as pessoas passam por isso?
- Por que vocês acham que existe uma diferenciação?

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

VI. Registro/ ilustração: quem são os personagens históricos memoráveis?

Objetivos:

Elencar personagens históricos marcantes e analisar suas características. Debater sobre o lugar da escola na difusão de histórias únicas.

Pressupostos:

Ao propor a atividade, é fundamental que a(o) docente perceba as deficiências que a lembrança exclusiva de personagens brancos revela. É possível que haja exceções e que estudantes retratem personagens negras, e isso deve ser comentado, mas é muito recorrente que personagens como Tiradentes, Dom Pedro, Princesa Isabel, Anita Garibaldi ou Pedro Álvares Cabral ocupem maior espaço em nossa memória. Sabemos que isso não ocorre ao acaso e não devemos nos sentir pessoalmente culpada/os por isso, mas é fundamental refletir sobre o porquê e, principalmente, como podemos reverter esse quadro e possibilitar aos nossos estudantes referências amplas. Vale ressaltar

⁴⁹ É difícil inferir as respostas que estudantes darão para esses questionamentos, já que a depender da região, da classe social, do gênero e da idade, poderão interpretar e contestar de maneiras muito diversas. Para muitos estudantes brancos de classe baixa, esse também pode ser um fator relevante; ou para meninas, que também pensam sobre as roupas porque estão sujeitas a violências. De todo modo, é um debate interessante e que deve ter suas respostas contextualizadas.

também que não queremos com isso excluir da história personagens como os anteriormente citados, apenas reforçamos a importância de se conhecer diferentes experiências e pontos de vista.

Outro ponto a ser abordado é como frequentemente personagens negras são retratadas como brancas, a exemplo de Machado de Assis no marcante comercial da Caixa Econômica, ou como muitas vezes sequer imaginamos que certas pessoas não seriam brancas, como Teodoro Sampaio, André Rebouças ou Alexandre Dumas.

Para refletir sobre esse tema, sugerimos o vídeo O perigo de uma história única, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, a ser exibido também para a(o)s estudantes.

Sugerimos também a leitura da obra Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes. O livro apresenta histórias de personagens frequentemente esquecidas, mas que tiveram atuações incríveis. Vale conferir e trabalhar na escola.

Nesse dia, é importante dispor de materiais de arte, como lápis de cor, tintas e canetas hidrográficas para realizar a ilustração.

Atividades:

Pedir que estudantes registrem uma personagem histórica presente em sua memória. Pedir que busquem lembrar das pessoas que costumam aparecer nos livros de história ou literatura, em séries e telenovelas. Orientar que não há a necessidade de ser um retrato fidedigno, preciso, é possível que construam da maneira que lhes vier à mente.

Uma vez finalizada a ilustração, pedir que comentem quem desenharam e porque aquele personagem foi marcante. Buscar analisar e debater, ao final, a recorrência - ou não - de características comuns entre os desenhos, como nacionalidade, tipo físico e gênero.

Exibir o vídeo O perigo de uma história única, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie e conversar com a turma sobre as impressões. *Que histórias únicas estamos reproduzindo e como podemos romper com essa lógica?*

VII. Conto: “Metamorfose”

Ação pós-leitura: Roda de conversa: de que maneira a escola constrói essas imagens? + Diário de leitura

Objetivos:

Leitura do capítulo "Metamorfose".
Refletir sobre o movimento abolicionista no Brasil e a participação da população negra no processo.
Refletir sobre o impacto da escola e das abordagens em aula na saúde mental de estudantes.

Pressupostos:

Para mediar o debate acerca da atuação da população negra pelo fim da escravidão, sugerimos a matéria A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil, publicada em 2018 pela BBC Brasil. O texto é simples e muito completo, trazendo fotos, gráficos e notícias de jornais da época. O material pode, inclusive, ser trabalhado com a(o)s estudantes na sala de informática.

Uma das sugestões para instigar o debate com a(o)s estudantes é a música Dona Isabel, do Mestre Toni Vargas. A letra desconstrói a visão idealizada e errônea ao trazer a Princesa Isabel como interlocutora e questioná-la sobre sua atuação no processo abolicionista. Ao abordar a canção, é interessante retomar também o lugar da capoeira como movimento de resistência à escravidão.

Atividades:

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Por que a menina fica tão insegura de mostrar o poema à professora? O que lhe faz ter coragem de mostrá-lo?
- Como a professora agiu depois de Geni entregar-lhe o poema?
- O que essa reação causa na menina?
- Como Geni se sente com o comentário do diretor?
- O que Geni observou ao levantar sua mão?
- Por que será que a professora, mesmo sabendo que a menina havia escrito um poema, não a escolheu?
- Como Geni se sentiu nos dias antes da leitura do poema?
- O que Geni imaginou que poderia lhe acontecer caso mentisse que estava doente para não ir para a escola e ler o poema?
- No dia 13 de maio, a professora começou a contar histórias da época da escravidão, como eram essas histórias?
- Qual era o tratamento dado pela professora às pessoas negras escravizadas?
- Qual era a diferença entre as histórias contadas pela professora e por Vó Rosária?
- Por que será que o relato da avó enxergava a população negra como corajosa e combativa?

- Como o ponto de vista da professora fez com que Geni se sentisse?
- Como as colegas de Geni reagiram?
- Por que é tão problemático que, ao contar a história da população negra, se inspire apenas pena de seus descendentes?
- Na hora da leitura, Geni não conseguiu declamar seu poema. Como a professora reagiu?
- Vocês acham que a postura da professora foi adequada? Por quê?
- Como Geni se sentiu na volta para casa?
- Por que vocês imaginam que ela não contou para a mãe o que ocorreu?
- Qual era o objetivo de Geni ao esfregar na perna o pó de tijolo?
- Qual o significado que podemos atribuir a uma ação tão violenta como essa?
- *“Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.”*
Como podemos interpretar essa passagem?
- Como vocês se sentem ao final dessa leitura?

Apresentar para a(o)s estudantes a canção Dona Isabel, do Mestre Toni Vargas, e conversar sobre os temas levantados na música. Sugestões:

- Que efeitos o compositor constrói ao iniciar a música com artigos do Código Penal?
- De que maneira o diálogo com a princesa Isabel desconstrói a história disseminada pela professora de Geni?
- Vocês acreditam que se a professora de Geni tivesse apresentado a música para a turma, a menina teria se sentido da mesma maneira? Por quê?

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

VIII. Capítulo: “Alicerce”

Ação pré-leitura: Inferências acerca do título.

Ação pós-leitura: Roda de conversa sobre as impressões das obras + Diário de leitura.

Objetivos:

Leitura do capítulo “Alicerce”.

Refletir sobre que características são associadas a Deus no texto.

Pressupostos:

Uma das passagens no conto que mais chamam atenção é o questionamento que Geni faz ao pai sobre a cor de Deus. Embora o tema seja polêmico e possibilite algumas tensões, é interessante investigar o que se tem falado sobre isso recentemente, a fim de embasar melhor discussões que por ventura surjam na aula. Vale ressaltar que a orientação não é, necessariamente, desenvolver esse debate com a(o)s estudantes, por saber que nem toda(o)s se sentem confortáveis para isso. Assim, as sugestões são, principalmente, para a(o)s docentes, podendo, se for o caso, ser compartilhadas com a turma.

Sugerimos então a matéria [Ponto de vista: por que é importante saber que Jesus não era branco](#), publicada pela BBC, que aborda aspectos científicos, históricos e geográficos sobre a origem étnica de Jesus; o artigo [E Se Deus For NEGRO](#), de Walter Nunes; e o vídeo [Jesus é negro](#), do Pastor Henrique Vieira.

Atividades:

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- A partir do título, Alicerce, o que podemos inferir sobre o capítulo?
- Por que a imagem e a história de Pelé são tão inspiradoras para o pai de Geni?
- *“Pai, o que mulher pode estudar? / Pode ser costureira, professora... - deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. - Deixemos de sonho. / Vou ser professora. - falei num sopro.”*
- O que essa afirmação revela sobre a época? Você acredita que, se fosse atualmente, a resposta ainda seria a mesma?
- Qual era a importância do estudo para a família de Geni?
- O que você imagina que o pai de Geni sentiu quando a filha afirmou que seria professora?
- *“[...] vocês de cor são feitos de ferro.”* O que o administrador provavelmente quis dizer com essa afirmação?
- Por que o pai de Geni ficou tão incomodado com a colocação do administrador?
- O que vocês teriam respondido?
- *“Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu, não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.”*
Como vocês imaginam que Geni se sentiu ao ouvir essa afirmação?
- Por que o pai de Geni considera uma blasfêmia imaginar que Deus seja preto?

- “É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.”
O que motivou Geni a falar isso para o pai?
- Que concepção de Deus podemos imaginar que tem a menina? Quais características fazem parte desse Deus?
- O que essa colocação de Geni revela sobre a relação dos dois?
- Como o pai de Geni reagiu ao comentário da filha?
- Depois de ler o conto, as hipóteses acerca do título se confirmaram?
- O que o título nos revela sobre a relação de Geni com o pai?
- Qual a importância de ter o pai como alicerce para a trajetória de Geni?
- Existe alguém na vida de vocês que pode ser considerado como um alicerce?

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

IX. Capítulo: “Força Flutuante”

Ação pós-leitura: Roda de conversa sobre as impressões da obra + Diário de leitura.

Objetivos:

Leitura do capítulo "Força Flutuante".

Pressupostos:

Tendo como ponto de partida a experiência de racismo vivida por Geni em seu primeiro dia como professora, propomos aqui um debate acerca deste tema. A proposta envolve a análise e a comparação de quatro notícias recentes em que professoras foram discriminadas no ambiente escolar.

A fim de embasar as discussões, indicamos a leitura dos seguintes textos: Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores, publicado pela Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira no Geledés; a reportagem feita pela Folha de São Paulo, Professora vítima de racismo revive agressões da infância: 'Fui chamada de macaca'; e o artigo ``Trajetórias socioespaciais de professoras negras, de Lorena Souza e Alecsandro Ratts.

Sugerimos também as dissertações Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, de Claudilene Maria da Silva, e Professores negros,

experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas, de Lúcia Helena de Assis Machado.

Atividades:

Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Por que vocês imaginam que a diretora e as mães lançaram sobre Geni “olhares duvidosos”?
- Quais seriam, provavelmente, as intenções veladas das mães ao observarem Geni e porque a professora sente que gostariam de ver seu certificado?
- “*Eu tenho medo de professora preta.*” Como vocês imaginam que Geni se sentiu ao ouvir essa afirmação? E como vocês se sentiriam?
- O que essa afirmação revela sobre a criança? E sobre sua família?
- “Não faz mal. Eu coloco ela na classe da outra professora de primeira.” Por que vocês imaginam que a diretora reagiu dessa maneira?
- Como vocês imaginam que Geni se sentiu com a reação da diretora? Será que ela se sentiu apoiada, amparada?
- “Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer.” Como é a postura de Geni frente à colocação da diretora e a postura da criança?
- “Vi, então, que era muito pouco tempo para provar a tão nova gente minha igualdade, competência.” Que desafios Geni teve que enfrentar nessa situação?
- É comum que, além do desafio de construir o conhecimento com os estudantes, a(o)s professora(s) tenham, antes de tudo, que se provar igualmente capazes e provida(o)s dos mesmos direitos? Será que hoje em dia ainda é assim também?
- “Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa, enquanto eu trabalho.” O que vocês imaginam que estava por trás da estratégia adotada por Geni?
- Como a criança reagiu à proposta?
- Como foi a reação de Geni ao ver o desenho da criança?
- Vocês se lembram de alguma experiência vivida por Geni anteriormente que se parece com essa cena? (Episódio das cobrinhas sem cabeça)
- Como a professora de Geni reagiu ao ver seu desenho?
- Por que vocês acreditam que ela agiu de um modo diferente?
- Como a menina se comportou ao final da aula?

- O que o desfecho da história revela sobre a estratégia de Geni?
- Como vocês se sentiram ao ouvir esse conto?

A partir da análise de notícias recentes⁵⁰, comparar as experiências vivenciadas por Geni e pelas professoras da contemporaneidade.

Pedir que a(o)s estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

X. Confeção da colagem

Objetivos:

Sistematizar conhecimentos e reflexões elaboradas ao longo do bloco. Elaborar a partir do trabalho artístico pontos de identificação da(o)s estudantes com a obra.

Pressupostos:

- Para a realização dessa atividade é interessante orientar a(o)s estudantes a buscar referências na obra que desejem ilustrar. Caso seja possível dispor alguns exemplares da obra, deve-se pedir que incluam na produção um trecho que tenha lhes chamado atenção.
- Para a colagem, é importante ressaltar que a colagem deve funcionar como um quebra-cabeça, em que diferentes figuras se juntam para formar a composição geral. Assim, a ideia não é colar várias pequenas imagens separadas, mas criar uma cena, construir uma ideia, a partir dos vários recortes.
- Como sugestão, propomos o texto [Pequena oficina de colagem: o básico](#) e a publicação do Wikihow, [Fazendo uma colagem de papel](#).
- Nesse encontro, é necessário dispor de materiais artísticos como tesoura, cola, canetas hidrográficas e revistas para serem recortadas.

Atividades:

⁵⁰ [Professora da UFRB denuncia racismo de aluno que recusou receber prova em sala de aula.](#)
[Diretora de escola sugere usar ‘chicote do bom’ contra professora negra.](#)
[Professora sofre racismo em escola estadual de São Paulo.](#)
[Professor é vítima de ofensas racistas: “seu lugar não é na sala de aula”.](#)

- Pedir que a(o)s estudantes busquem retomar oralmente os momentos da obra que lhes marcou.
Se for possível, pedir que localizem a passagem no livro e anotem.
- Orientar sobre o objetivo da colagem: a ideia é sistematizar, refletir, a partir dos recortes as sensações e reflexões construídas a partir da narrativa.
- É interessante aproveitar esse momento mais descontraído para conversar com a(o)s estudantes sobre o processo de leitura da obra, o que acharam do diário de leitura e das reflexões que surgiram ao longo dos encontros.

Geni Guimarães



Escritora homenageada da

olimpíada
de Língua Portuguesa

7ª edição - 2021

(...) Mas armada de alfabeto, vivo na espreita.

Traduzo intenções veladas,

Tiro do sol a peneira,

Continuo passo a passo,

portando minha bandeira:

Sou inteiramente negra. Brasileira.

(Versos do Trato, Poemas do regresso)

A escritora e professora Geni Guimarães é a homenageada da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa como um reconhecimento à sua importante trajetória na literatura e na educação. Homenagear Geni Guimarães é presentear professoras, professores e estudantes com sua literatura enraizada de histórias vividas. É embrenhar-se na leitura de seus poemas e contos, palavras de alerta contra injustiças, preconceitos, violência, sofrimento, racismo. É admirar sua coragem (...) “Enquanto posso pensar,/escrevofalo (...) Poefação/minhas histórias (...). É dar visibilidade ao seu apreço pela liberdade, diversidade, ancestralidade e militância. É reverenciar, esparramar sua escrita pelo mundo (...) “como setas indicando caminhos para nosso futuro de luta.”

“O que me bate no coração e nos olhos, eu escrevo.”



Geni e seus irmãos Dirceu, Zezinho e Cema.

Professora, poeta e ficcionista, Geni Mariano Guimarães nasceu na área rural do município de São Manuel, interior de São Paulo, em 08 de setembro de 1947. Filha de Sebastiana Rosa de Oliveira e Benedito Mariano de Camargo, Geni é a décima primeira filha entre doze irmãos, dos quais conheceu apenas 9. Aos cinco anos, mudou-se para Barra Bonita, onde passou a frequentar a escola. No caminho de quase uma hora e meia que percorria para estudar, comia as frutas que encontrava pelo caminho. Para complementar a renda, vendia maços de agrião colhidos pelo pai e dava aulas de Português para as colegas ricas, assim juntava dinheiro para o desejado “lanche de aliche” - um delicioso sanduíche de pão e sardinha.

Na contramão do que se pode imaginar, Geni não olha para sua infância com sofrimento. As aventuras na roça, o amor da família, os aprendizados na escola permeiam uma memória afetuosa sobre as vivências de criança.

Infância Acesa

se escondia envergonhada
ante outras caixas compridas:

De manhã, café minguado,
fraquinho, momo, cansado,
saltava do velho bule.
eu me apossava da brochura,
pés na estrada, terra dura
ia pra escola estudar.

Meninos fortes, bonitos,
barrigas fartas, redondas,
cortinas alvas em pompas,
mentiam-me um mundo novo
e me iludiam com igualdade sonhada.

Uma carteira envernizada
sutilmente me acurralava
nos desejos de senhores,
minha caixa com seis lápis,

trinta e seis lápis em cores.

E a tarde, de volta, em casa,
vendo meu jantar no canto
do fogão movido a brasas:
e adivinhando meu pai
rachando a lenha pro fogo
pés descalços,
chapéu roto,
eu não sabia porque
vinha um doer tão profundo
que o meu peito se estreitava,
sentia um desejo louco
de pegar aquelas brasas
e botar fogo no mundo.

“Eu comecei a escrever porque sim!”

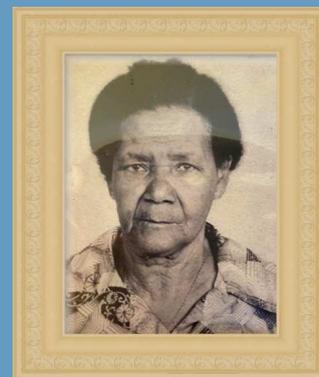
O ventre poético de sua mãe garantiu a Geni uma vida cheia de lirismo: as rimas do Repente enchem a casa na hora do jantar e garantiam a diversão da família. Assim, “saltou a Geni poeta”.

Na dedicatória de um dos seus livros, Geni agradece a sua mãe: *“Pe/lo útero, pelo leite, pela fé, pela paz, por essa herança poética que transcende.”*

Por volta dos 6 anos, escreveu para o 13 de maio um poema sobre a Princesa Isabel, a quem idolatrava por acreditar que havia garantido liberdade à população escravizada. “Eu era inocente”, afirma a autora.

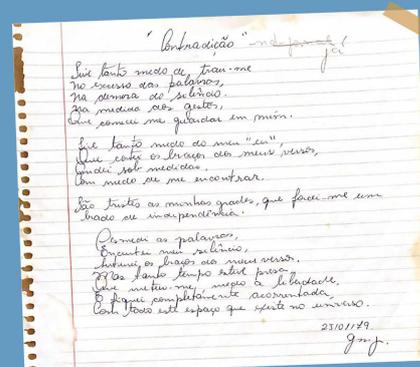
Jorge Amado, Cecília Meireles e José Mauro de Vasconcelos fazem parte do repertório que primeiro chegou às mãos de Geni, que se incomodava com alguns estereótipos sobre a negritude que permeavam as obras.

Geni iniciou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no Debate Regional e no Jornal da Barra. Ainda na adolescência, decide entregar para a professora de Língua Portuguesa um poema, na tentativa de ter sua produção reconhecida. Espera ansiosamente o momento em que a professora encontrará o texto, mas ao final da aula, quando a docente se levanta, o papel cai e é pisado pelo salto da mulher. Essa cena segue forte na memória da escritora, que costuma relembrar, numa espécie de vingança literária, que a professora ainda estava viva quando ela publicou seu primeiro livro, *Terceiro filho*. Para financiar sua obra de estreia, em 1979, Geni e o marido decidem vender o Fusca da família.



Sebastiana Rosa de Oliveira,
mãe de Geni Guimarães

“Quando a gente escreve à mão, com letra cursiva, parece que alma da gente pinga e verso fica melhor”



Manuscrito do poema Contradição, de 1979,
publicado em Terceiro Filho.

Nos anos 80, Geni Guimarães passa a frequentar encontros de autores negros em São Paulo e aproxima-se do grupo **Quilombhoje**, composto por escritores como Cuti e Oswald de Camargo. Publica então dois contos no



Geni no lançamento de Terceiro Filho, sua primeira publicação, em 1979.

volume 4 dos **Cadernos Negros**, obra organizada pelo grupo.

"Quando eu percebi que eu me escrevia, que eu escrevia os meus familiares negros, então eu me firmei na literatura negra."

Entende-se por **literatura negra**, ou afro-brasileira, a produção literária cujo sujeito da escrita é o próprio negro. É a partir da subjetividade de negras e negros, de suas vivências e de seu ponto de vista que se tecem as narrativas e poemas assim classificados.

Foi num desses encontros em São Paulo, depois de ler o conto "O enterro da barata", que Geni foi procurada para lançar um livro, como conta a autora em entrevista à Revista estadunidense

Callaloo, em 1995:

"Quase morri de medo e na hora comecei a tremer diante das pessoas, da televisão e muitos meios de comunicação, e eu, numa mesa, além do mais, entre homens, eu era a única mulher da mesa e do interior, a pequena ali. Fiquei desesperada e avisei, de público, que eu não sabia falar sobre aqueles escritores que todo mundo estava falando, aqueles nomes difíceis; que eu só sabia fazer o meu trabalho. E li um conto chamado "O Enterro da Barata", que é lindíssimo. [...] Então, quando terminei o trabalho estava sendo aplaudida de pé; pensei que fosse com outra pessoa e, nessa hora, apareceram três editoras querendo publicar meu trabalho."

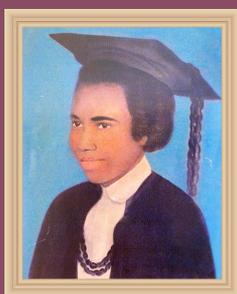
A autora então dedica-se à escrita de suas memórias e lança *Leite do Peito*, que depois viria a se tornar *A cor da ternura*, obra que recebeu o prêmio Adolfo Aizen e o Jabuti - maior premiação literária brasileira.

— Pai, o que que mulher pode estudar?
— Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto.
— Deixemos de sonho.
— Vou ser professora — falei num sopro.
Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.
— Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.
— É, pai. Eu vou ser professora."

Trecho do conto Alicerce.



Diploma do Curso de Formação de Professores Primários, realizado no Colégio e Escola Normal de Barra Bonita, 1970.



Foi ainda menina, inspirada pelo pai, que Geni Guimarães decidiu ser professora. Formou-se no magistério em 1970 e ingressou, no início dos anos 90, na Faculdade de Letras, no município de São Manuel.

Geni afirma que a relação com os colegas de turma era tensionada - "não estavam acostumados a ver uma mulher negra como a melhor aluna da turma". Geni atuou 28 anos como professora na Rede Estadual de São Paulo, passando por diversos municípios do estado, como Barueri e Embu das Artes.



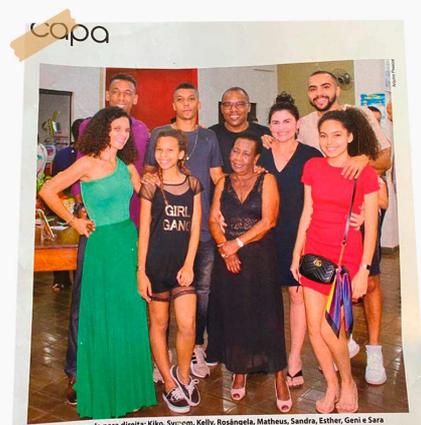
Depois de perder o marido, Idelvaldo Guimarães, em 2003, Geni permaneceu um longo período em depressão. Sobre esse tempo, costuma afirmar que se esqueceu de tudo. Foi num dia em que reencontrou um livro com seu nome na capa que se lembrou de quem era, e impulsionada por amigos como Cuti, "desdormiu" e retomou a escrita, publicando *O Pênalti*, em 2019, e *Poemas do Regresso*, em 2020.

A relação de Geni com sua família transcende o cotidiano. Mãe de dois filhos, Cristhian e Clesly, Geni hoje vive rodeada de netas e netos, com quem mantém viva a tradição da cantoria em volta da mesa de café. Frequentemente, ao relembrar memórias afetivas com o pai, a mãe e irmãos, Geni questiona: "tinha como eu ser diferente?"



Idelvado Guimarães,
marido de Geni.

"O que me move
é ainda a tênue esperança
de pastorear estrelas e traduzir o balbuciar das
plantas."
Sustento, 2020.



Geni, filhos, noras e neta(o)s: Cristhian (Kiko), Symon, Clesly (Kelly), Rosângela, Matheus, Sandra, Esther e Sara.

Todos os dias, Geni recebe em sua casa suas vizinhas para conversar e trocar receitas, e tem orgulho em afirmar que muitas nem conhecem ao certo sua carreira de escritora: "Eu gosto de poder ser comum, eu não gosto de ficar prensada num espaço. Eu nasci para voar."



Atualmente, a autora vive com Cema, sua irmã, personagem importante de suas narrativas e assunto central das conversas com Geni, que afirma: "minha bússola, meu parâmetro, minha noção exata das respostas".

Cadeira de balanço

Vesga, contempla o sol,
se inebria da beleza
que somente o teu ver
vê no mundo

Pinta tudo
na infinidade das cores
que capta da natureza

A sua lua,
é sem fases e sem eclipses.
Pura e boa, perdoa
a insensatez dos homens
na barriga do planeta.

Menina pena,
dá-me o teu néctar de alfazema
e me respira.
Brinca de brincar comigo,
rouba-me das nuvens e me acolhe plena.

Para minha irmã Cema, minha bússola.

Dentre as muitas repercussões da obra de Geni, foi marcante a presença de 'A cor da ternura' no desfile das Rosas de Ouro, em 1990, que teve como enredo "De Piloto de fogão a chefe da nação" e levou o título de campeã do Carnaval Paulista naquele ano.



Em 2020, Geni foi a homenageada do ano na Balada Literária, evento dedicado à música, literatura e artes, em que foi lançado um documentário sobre sua história, dirigido pela cineasta Day Rodrigues. Na edição de 2021 da Balada Literária, Geni foi novamente homenageada, juntamente com a escritora indígena Eliane Potiguara.



Aos 74 anos, Geni Guimarães é um dos maiores nomes da Literatura afro-brasileira. Seus primeiros livros serão relançados e obras inéditas também estão sendo produzidas. Sua literatura é espelho e fortalece quem a encontra. Sobre seu legado, Geni Guimarães afirma:

“Já não morro mais, eu e Conceição não morremos mais, nós escrevemos como setas indicando caminhos para nosso futuro de luta, de quebras de racismo, de preconceitos, e da nossa afirmação enquanto gente negra dentro de uma sociedade que faz muita força para nos derrubar. Mas nós não caímos e não vamos cair, porque nós estamos plantando. E minha mãe dizia: quem planta, colhe.”

“Sondadora do mundo”: uma conversa com Geni Guimarães

Num bate papo recheado de emoções, a homenageada da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa fala sobre seu processo de escrita, memórias e a experiência como professora.

A entrevista foi guiada pela professora Lara Rocha e pela jornalista Mônica Cardoso.

OBRAS LITERÁRIAS

Clique em cada livro para ler

Poemas e contos:



Infanto-juvenil:



Traduções:

The color of tenderness. Tradução de Niyi Afolabi. Trenton, NJ: Africa World Press, 2013.

Antologias:

Cadernos negros 4. São Paulo: Edição dos Autores, 1981.

Axé. Antologia contemporânea da poesia negra brasileira. Organização de Paulo Colina. São Paulo: Global Editora, 1982.

IKA. Zeitschrift für Kulturaustausch und internationale Solidarität, maio 1984, nº 25.

A razão da chama. Antologia de poetas negros brasileiros. Organização de Oswaldo de Camargo. São Paulo: GRD, 1986.

O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na literatura brasileira. Organização de Oswaldo de Camargo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1987.

Schwarze Poesie, Poesia Negra. Organização de Moema Parente Augel. St. Gallen/Köln: Edition diá, 1988.

Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Organização de Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 2, Consolidação.

DEPOIMENTOS

Pelo que você homenagearia Geni Guimarães?

Pela coragem de começar e recomeçar. Por representar como autora e personagem a subjetividade de mulher negra. Pela voz sensível, afetiva e ao mesmo tempo corajosa e contundente. Por ser professora e nos comprometer com uma educação antirracista. Geni Guimarães merece nossa homenagem, por ser como diz um de seus versos, "brasa acesa, atenta, ao gosto de ser pulmão latente".

Anna Helena Altenfelder
Presidente do Conselho de
Administração
do Cenpec Educação

Essa é a segunda edição da Olimpíada de Língua Portuguesa em que homenageamos uma escritora. E é de enorme relevância para a equidade na educação do Brasil que façamos uma nova homenagem a uma escritora negra. Nós começamos com Conceição Evaristo e, neste ano, a escolhida, com muita honra e alegria, é Geni Guimarães. Essa escritora e educadora, nascida em uma pequena cidade do interior de São Paulo, tem uma relevante produção pouco conhecida. E equidade é mostrar escritoras de extrema qualidade e inspiradoras na literatura para um público amplo, que reconhecerá a autora maravilhosa de poesias e de contos.

Angela Dannemann
Superintendente do Itaú Social

Homenageio Geni Guimarães por seu fazer literário terno e forte. Pela existência que ela transforma em texto e que, apesar da realidade escrita, nos faz crer que outra vida é possível e necessária. Por seu compromisso com a educação, por sua carreira como professora e, mais ainda, por inscrever a autoria de mulheres negras na literatura brasileira.

Conceição Evaristo
Escritora

Desde que conheci suas obras no Cadernos Negros, você tem sido uma grande inspiração na minha escrita. Sua vitória como mulher negra, mãe, esposa e profissional é uma luz nas nossas trajetórias. Recentemente, fiquei muito emocionada vendo suas entrevistas e livros, sinto muita saudade da sua presença entre nós. Sua existência é preciosa para mim.

Cristiane Sobral
Escritora

Toda homenagem a Geni Guimarães. Sempre. Porque Geni é uma das grandes poetas brasileiras ao lado de mulheres como Adélia Prado e Conceição Evaristo. Porque ela é a própria poesia em pessoa. Quando diz e canta e conta, em seus poemas, de sua casa, de suas vizinhas, de sua família. Da luta contra o racismo, contra a intolerância. Quando Geni lê o que escreve, os versos estão escritos, 'inscritos' em seu corpo. Não tem um verso que Geni não tenha defendido antes no peito. Na memória, no olhar. Na própria vida. Homenagear Geni é celebrar a palavra viva.

Querida Geni, te homenageio por você ser parte deste grupo de mais-velhas que trouxe o novo às nossas vidas. Sua literatura é unguento à nossa alma cansada da branquitude masculina, classe mediana e heteronormativa. Viva nós! Viva o povo negro. Viva você, Geni.

Dinha
Poeta e Editora Independente da
Me Parió Revolução.

Querida Dona das Folhas, recheadas de tudo aquilo que o racismo e machismo não querem ler e nem ouvir tocar no rádio das garotas e garotos afro-brasileiros.

Geni Guimarães deve ser homenageada simplesmente por existir! Deve ser bendita por fazer muitas de nós, suas alunas, acolher a própria existência. Precisa ser honrada por ser caminho pavimentado, asas contra o vento, tinta inapagável nas páginas da nossa literatura. Eu a reverencio, ancestral viva, porque ela e tantas outras escritoras

Sua cor da ternura, talvez herdada da ingenuidade da tua mãe, me cativou profundamente e acredito que irá alimentar a fome de literatura de gerações e gerações de leitores e leitoras e novos e novas escritoras que encontram nas suas palavras de mulher a magia e o axé para prosseguir. Aceite esta homenagem como prova da sua Odara e generosa presença nesta desigual terras Brasilis que precisa escutar a sua voz.

Jackeline Romio
Professora e organizadora das antologias de mulheres negras
Louva-Deusa

Felicidade é a minha de ter sido gerado pela poesia do ventre da poeta. Minha Mãe, sou um ser abençoado por ser seus contos e suas poesias. Minha mãe, rainha e a inspiração de Deus. Te amo.

Clesly Guimarães
Filho

Eu homenageio a minha avó por sua história e por sua representatividade. Colocar em palavras sentimentos de maneira forte é um dom, vivê-los é uma grandeza, inspirar o mundo com tais é inexplicável. Que ecoem seus versos para todos.

Symon Guimarães
Neto

Marcelino Freire
Escritor e Organizador da Balada Literária

Eu homenagearia Geni Guimarães pelo fato de ela ter escrito uma obra-prima da literatura brasileira: o livro Leite do peito, no qual ela recria com enorme sensibilidade episódios de sua infância e adolescência e ainda relata uma experiência incrível vivida em seu primeiro dia de aula como professora. Ao ler esse livro, entramos em contato com a violência do racismo cotidiano, que impacta a subjetividade das crianças negras, e também com a potência do cuidado e da empatia, capazes de promover vínculos afetivos emancipadores.

Vima Lia de Rossi Martin
Professora de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa no curso de Letras da USP

A vida e as histórias da minha avó serviram de exemplo para o meu pai e hoje servem de exemplo para mim. Através da minha avó pude crescer com uma literatura que retratava crianças como eu. E, se hoje eu me sinto linda e valorizada com meus traços, é porque tive esse incentivo na infância. Fazer com que as pessoas se sintam representadas através da literatura é um ponto muito importante para quebrar barreiras, e, por isso, acho que ela deve ser homenageada.

Sara Guimarães
Neta

provam que a caneta é espada, escudo e abrigo do povo negro.

Oluwa-seyi Salles Bento
Poeta e pesquisadora

A minha homenagem a Geni Mariano Guimarães com certeza seria pelo fato dela ser uma verdadeira guerreira na luta incansável contra o preconceito racial. Sua sensibilidade foi capaz de atravessar de poesias e contos relatar, de forma única, suas vivências de dor e preocupação com o racismo. Com certeza é minha principal referência quando se fala em literatura de mulher negra. Sigo na certeza de que seus passos serão eternizados na vida daqueles que anseiam pela igualdade racial.

Cristhian Leandro Guimarães
Filho

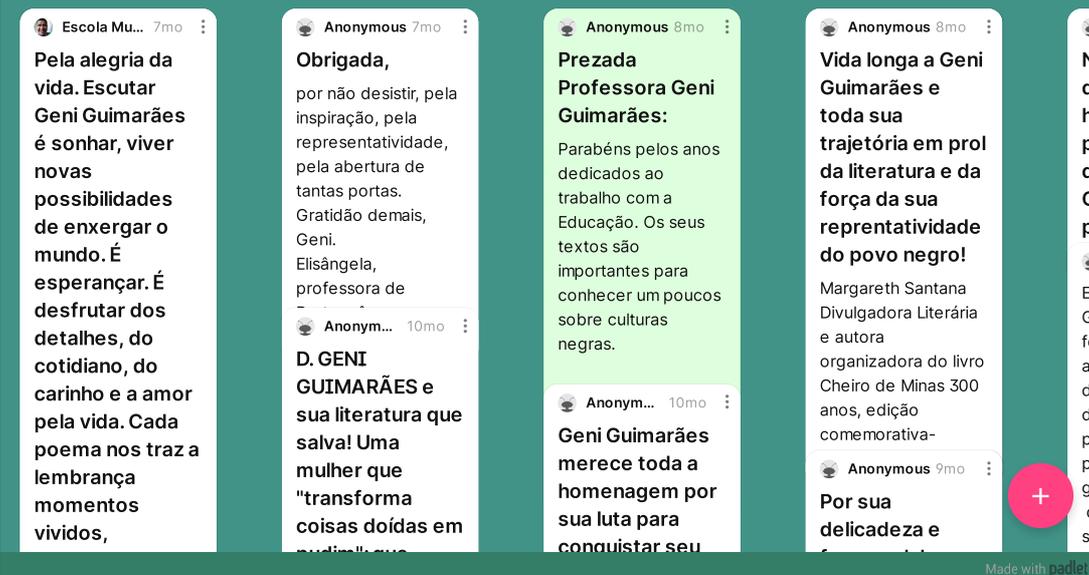
Eu homenagearia a Geni Guimarães pela mulher guerreira e batalhadora que é. Pela educação, cuidado e carinho que deu para a nossa família. Pela simplicidade no jeito de viver e se relacionar com o próximo. Pelo amor e dedicação que tem com todos em sua volta. Te amo, vó!

Matheus Guimarães
Neto

Na cerimônia de encerramento da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, Geni foi homenageada por diversas escritoras como Conceição Evaristo, Bianca Santana, Luz Ribeiro, Jarid Arraes, que leram trechos de seus poemas e seus contos. A escritora, atriz e cantora Elisa Lucinda interpretou, de forma emocionante, o conto "Força flutuante", que pode ser conferido no vídeo.



Deixe seu recado: Pelo que você homenagearia Geni Guimarães?



Confira aqui outros trabalhos sobre Geni Guimarães:

Na escola:

Proposta de trabalho com a obra Leite do Peito.

Vídeos:

Webinário: Conversa com Geni Guimarães

A poesia que veio do campo

Nós, mulheres | Entrevista com Geni

Poesia e alguma prosa: Geni Guimarães e Ricardo Aleixo.

Créditos

Pesquisa e texto: Lara Rocha

Edição: Mônica Cardoso

Produção e web design: Helder Lima

Colaboração: Geni Guimarães e Symon Guimarães

Parceiros



Coordenação técnica



Iniciativa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas teóricas aqui referenciadas em diálogo com a práxis dos movimentos sociais pela emancipação das populações negras no Brasil possibilitaram uma reflexão crítica acerca do trabalho com a literatura afro-brasileira na educação básica, partindo de um breve histórico de luta do Movimento Negro Educador e culminando no olhar para uma experiência prática de mediação de leitura.

É fundamental ressaltar que a atuação dos Movimentos Sociais Negros foi medular para a compreensão das maneiras como o racismo opera(va) as relações sociais estruturantes da sociedade. É a partir das estratégias de resistência de nação que se consolidaram políticas públicas educacionais que, aos poucos, possibilitam a construção de um ideal equitativo.

Dentre estas políticas, ressaltamos a promulgação da Lei nº 10.639/03. Consequência de séculos de lutas protagonizadas pela população negra, este dispositivo dá concretude a reivindicações pela descolonização dos currículos escolares, ainda calcados numa epistemologia eurocêntrica que enclausura o pensamento e danifica razão e subjetividade de *sujeitos* negros.

Nesse sentido, a adoção de um currículo que incorpore as contribuições africanas e afro-brasileiras em todas as áreas do conhecimento ao longo do ano, conforme determina a legislação, fugindo da *pedagogia do evento* e alinhado a práticas anti racistas, é fundamental para a consolidação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais comprometida com o fim das desigualdades. Uma vez que a escola não se propõe a ser um espaço contra-hegemônico, ela se torna, instantaneamente, reprodutora das desigualdades existentes, estabelecendo-se enquanto uma das principais instituições difusoras de representações negativas sobre a população negra. (GOMES, 2017)

Desse modo, compreendemos que, muito além da inserção de novos conteúdos curriculares que pautem esporadicamente questões referentes a negritude, o que se propõe é uma pedagogia epistemologicamente desobediente, compreendendo a existência de uma demanda de superação dos padrões hegemônicos do conhecimento e de afirmação de novos locais de enunciação.

Nesta pesquisa, ao assimilarmos as propostas da Lei 10.639/03 para o ensino de Literatura, buscamos compreender como se dão os processos de aproximação ou distanciamento dos alunos com aspectos da da a partir da leitura literária, interpretando as maneiras como a narrativa da obra Leite do Peito, de Geni Guimarães, pode inspirar reflexões sobre a identidade racial. Neste sentido, vale ressaltar que a leitura literária permite a alteridade, propiciando olhar para si a partir da leitura do outro. Assim, não só *sujeitos negros* refletem sobre sua identidade quando lêem literatura afro-brasileira, mas também pessoas brancas. A partir do contato com narrativas afro-brasileiras é possível identificar-se e questionar-se sobre o lugar da branquitude.

A partir da força e delicadeza com que Geni Guimarães apresenta sua trajetória enquanto menina-mulher negra, somos levada\os a refletir sobre as violências e resistências que atravessam sua experiência. Compreender a construção identitária de Geni passa por perceber a constituição de suas relações familiares e, posteriormente, profissionais. Sua ficção autobiográfica além de associar-se com

vivências pessoais, tem o poder de conversar com as memórias e os sonhos de quem a lê.

Para a antropóloga Michele Petit (2009), a literatura, sobretudo em ambientes de crise, pode funcionar como uma espécie de fuga à realidade, a partir da construção de universos fictícios que ajudam a esquecer o cotidiano. Por outro lado, também é possível à literatura operar como um guia para a leitura de si mesmo diante do mundo, fornecendo exemplos imagináveis para situações tangíveis. Na concepção de Petit, “É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar”. (2008, p.38)

Durante o trabalho de mediação de leitura, foi notável o potencial de trabalho com a literatura afro-brasileira em sala de aula. Dentre diferentes momentos, o reconhecimento de si na literatura deixa-se transparecer quando, em colocações espontâneas durante a leitura, estudantes pontuaram aspectos muito singelos de diferenciação/aproximação com a personagem: ao escutar o trecho em que Geni descreve sua mãe trançando seu cabelo quando criança, as alunas Reinalda e Raimunda afirmam:

Reinalda: A diferença é que mãe não trançava meu cabelo, ela fazia aquele era quatro cocozinho assim, assim, pronto, era quatro.

Raimunda: Eu penteava o cabelo da minha filha assim! Pra não dar trabalho...

Ao apontar “a diferença”, a aluna deixa implícito que há vários outros pontos em comum, e esse seria um dos poucos aspectos que divergem da narrativa. Estas interações à primeira vista despreziosas revelam uma conexão de quem lê com o contexto da narrativa, desfazendo o distanciamento comum à literatura escolar.

A verbalização desta identificação é também conquista da leitura compartilhada enquanto método, já que ela evidencia que o momento em que se lê não é estaque e não depende do silêncio absoluto. Além disso, a escuta acolhedora e a condução coerente da leitura, levando a sério e valorizando as colocações de estudantes, é uma das características da comunidade de aprendizagem.

Para além da identificação situacional, como a descrita acima, há também a identificação com a linguagem, a exemplo da circunstância em que uma aluna exclamou ao ouvir no texto a expressão “benzadeus”. A palavra é parte de um falar informal, principalmente nordestino, e sua presença em textos literários talvez não seja tão recorrente, sobretudo nas publicações mais comuns à sala de aula. Entretanto, é parte da literatura afro-brasileira que a linguagem represente experiências negras.

Além disso, há a identificação com a temática, como um todo, que instiga leituras que transcendem a trama. É a partir destas reflexões que estudantes não só rememoram o passado, mas permitem-se sonhar com o futuro. A partir da leitura do conto Força Flutuante, centrado na experiência de Geni Guimarães em seu primeiro dia como professora, a\os estudantes Reinalda e Cristiano envolveram-se num diálogo inspirador sobre as possibilidades de transformação a partir do afeto, dando concretude às palavras de Paulo Freire ao reconhecerem que a mudança partirá deles. Seja nas esferas de poder, seja dentro de casa, repensando as relações para criar um mundo melhor para seus filhos.

Há de ressaltar o papel central da mediação para que se alcance de fato os processos de identificação e reflexão. Após a leitura de um episódio de extrema violência no conto metamorfose, em que Geni se machuca intencionalmente para “tirar todo o negro da pele”, a professora Talita relembra a escultura Amnésia, vista pelo grupo durante a excursão à exposição Histórias Afro-Atlânticas. Este movimento revela grande sagacidade da mediadora, que desloca o olhar da experiência individual de auto-flagelo e articula reflexões políticas sobre o histórico de branqueamento imposto à negritude. A partir desta fala, torna-se possível identificar-se não só com a cena de violência - comum a muitas pessoas negras - mas ao debate como um todo, inclusive com o repertório artístico compartilhado pelo grupo. Assim, no lugar de uma possível interpretação piedosa para uma ação individual, arquiteta-se um olhar político para uma experiência coletiva.

Sob esta ótica, podemos encarar a mediação de leitura de Leite do peito enquanto processo poético político que nomeia e elabora experiências. É a “poesia como iluminação” (LORDE, 2019), que possibilita conhecer em palavras o que há muito já sentimos. Esse movimento é revolucionário quando se trata da literatura afro-brasileira, pois contribui para a humanização de *sujeitos negros*, já que diante do racismo estrutural e das práticas epistemicidas, “nossos sentimentos não estariam destinados a sobreviver” (LORDE, 2019, p.49). Para Audre Lorde, em consonância com a leitura que fazemos de Leite do Peito, a literatura não é só imaginação; ela é o esqueleto que estrutura nossa vida. A partir dela, estabelecem-se as bases para um futuro de transformações.

Por isso, levar a literatura afro-brasileira para a sala de aula é semear o terreno para que se ergam estruturas frutíferas que sustentam o autoconhecimento, o auto-conceito e o olhar sobre o mundo.

BIBLIOGRAFIA

ABOLICIONISTA, Confederação; DO PATROCÍNIO, José; REBOUÇAS, André. Manifesto da Confederação abolicionista do Rio de Janeiro. Typ. da Gazeta da Tarde, 1883.

ABOUD, Frances. E. Children & Prejudice. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009).

D'ADESKY, Jacques. Do Direito à palavra ao Poder de Enunciação do Movimento Negro no Brasil. Revista NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ano 1, n.1, março/julho de 2011, p.94-104. Disponível em: http://www.uel/files/miolo_revistanguzu.br. Acesso em: 02/04/2022.

ALVES, José Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. Revista Brasileira de Política Internacional [online]. 2002, v. 45, n. 2. Acesso em: 18 Jun. 2022, pp. 198-223. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbpi/a/vnm75ptrSYCRpnJK5d533Sq/?lang=pt&format=html> >

BAKKE, Rachel Rua Baptista. (2011). Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639 (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806>

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. Educação e Pesquisa [online]. 2016, v. 42, n. 3 [Acessado 19 Junho 2022] , pp. 591-605. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo: fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. Negritando. Belém: Graphitte, 1993.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Candido, Antonio. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988/2011, p. 171-193

CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. Revista Estudos Feministas [online]. 2002, v. 10, n. 1. pp. 209-214. Acesso em: 18 Jun. 2022. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?lang=pt> >

_____. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. . Acesso em: 13 jul. 2022.

_____. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. Portal Geledés, São Paulo, 18 de junho de 2009. Artigos e Reflexões. Disponível em:
<<https://www.geledes.org.br/em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial/>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. 1. ed. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DA MATTA, Claudio Henriques; GOMES, Irany & GONÇALVES, Edair. MOURA, Dayvison, Racismo Linguístico – Reinvenção. In.: Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade, Número Especial 18b – 03/2016.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

_____. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: Duarte, Eduardo de Assis; Fonseca, Maria Nazareth Soares (orgs.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 4: História, teoria, polêmica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 309-337.

_____. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 18/06/2022

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação [online]. 2008, v. 13, n. 39 [Acessado 28 Junho 2022], pp. 517-534. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>>. Epub 19 Jan 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Nº 31. 2008.

_____.(org.) Literatura Afro-brasileira, 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. v. 1 (Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. Literatura, política, identidades: Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

DUBAR, Claude. A socialização: construções de identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FRANÇA, Dalila. & MONTEIRO, Maria Benedita. As novas expressões de racismo na infância. In.: Análise Psicológica, 4, 2004. p. 705-720.

FRANCO, Maria Laura. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. 20a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980.

GUIMARÃES, Geni. Da flor o afeto, da pedra o protesto. Barra Bonita: Ed. da Autora, 1981.

_____. Leite do peito: contos. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2001.

GONÇALVES, Edneia. Paulo Freire e bell hooks: esperançar, humanizar e criar uma comunidade de aprendizagem. [Entrevista concedida a] Tamara Castro. Cenpec, novembro, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

_____. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In.: Vozes insurgentes de mulheres negras / organizado por Bianca Santana. Belo horizonte: Mazza Edições, 2019.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. Caetana diz não. Histórias de Mulheres da Sociedade Escravista Brasileira. São Paulo, Cia. das Letras, 2005, 289 p.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org). História Geral da África, v. 1 – Metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática/Unesco, 1982, p. 199.

HILL, Lauryn. The Miseducation Of Lauryn Hill. Rio de Janeiro: Columbia Records, 1998.

HISTÓRIA PRETA. Faremos Palmares. [Locução de]: Thiago André. Rio de Janeiro: B9, 14 de fevereiro de 2022. História Preta. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/faremos-palmares/>. Acesso em: 18/06/2022.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. Vivendo de Amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. (Org.). O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.

JOUVE, Vincent. A leitura. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KERN, Gustavo da Silva. Educar é eugenzar: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano . Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LORDE, Audre. Irmã Outsider. Tradução: Stephanie Borges. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Transformação do silêncio em linguagem e ação. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Consultado em 17 de junho de 2022. (original, 1980).

LUZ, Itacir Marques da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. Revista Brasileira de História da Educação , v. 13, p. 9-266, 2013.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da Memória. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). Brasil afro-brasileiro. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

MARTINS, Maria Helena. O que é ler. São Paulo: Brasiliense, 19 ed. 1994.

MATUMBI, Lazzo e PORTUGAL, Jorge. 14 de maio. In: Lazzo Matumbi, Vol. 1. Salvador: Lzz Music & Creative Mkt, 2019. CD.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Fernanda. R. Silêncios prEscritos: Estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006). Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB, Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 03 jul. 2022.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (org.) – Superando o racismo na Escola, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

_____. Negritude: Usos e Sentidos, 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PAIVA, Eduardo. França. Mulheres de diversas "qualidades" e seus testamentos na colonial, escravista e mestiça capitania das Minas Gerais. In G. F. Xavier. Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. (pp. 11-24). São Paulo: Selo Negro, 2012.

PETIT, Michele. O papel do mediador In.: Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. Perú Indígena, Lima, v.12, n.29, p.11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. In: SCHWARTZMAN, S. (Sel.). O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo. Seleção e introdução de Simon Schwartzman. Brasília: Ed. da UNB, 1979. p. 39-69.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de Pesquisa, v. 42, nº 145, jan./abr., 2012, pp. 272-283.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed,

1998.

SANTOS, Natália Neris da Silva. A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos. Dissertação (Mestrado em Direito). Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 205f. 2015.

SILVA, Analise. ESPECIALISTAS AVALIAM O IMPACTO DA DISSOLUÇÃO DA SECADI. [Entrevista concedida a] Júlia Daher Marques. Portal De Olho nos Planos, março, 2019.

SILVA, Jamile. Prefácio. In: Culturas ancestrais e contemporâneas na escola. Org.: Amaral, Reis, Santos e Dias. 1ª ed. - São Paulo: Alameda, 2018.

SILVA, Maria Lúcia da. Mulher negra é forte: quem ganha com isso? In.:Terça Afro: Território de Afetos. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2016.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 ago. 2022.

SOARES, Magda. Introdução: ler, verbo transitivo, in: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.). Leituras literárias, discursivos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES DE OLIVEIRA, Alessandra Kelly. Do grito ao silêncio: Uma análise da produção discursiva de mulheres negras de coletivos feministas da zona sul de São Paulo. In: CLACSO, 2018, Buenos Aires.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VALENTIM, Sílvia e ASSIS, Neusa. Juventude negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Reflexões na perspectiva da Teoria da Resiliência. In.: Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista -Bahia -Brasil, v. 14, n. 29, p. 66-87, jul./set. 2018

VENTURA, Jaqueline Pereira, & OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. Educação, 46(1), e34/ 1-26. 2021.

WOODSON, Carter G. A Des-educação do Negro. São Paulo: Medu Neter, 2018 [1933]. 179 p

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura, in: Literatura & Ensino. Maceió: Edufal, 2008, pp. 45-60.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista com Geni Guimarães

Escrevendo o Futuro

Entrevista de Geni Guimarães

Entrevistada por Lara e Mônica

São Paulo / Barra Bonita, 21/06/2021

Lara – Então vamos lá, vamos conversar. Em outras conversas, a senhora afirmou que veio de um ventre poético. Como foi o seu primeiro contato com a literatura?

Geni – Então, a minha mãe era lindamente poeta. Era analfabeta e era poeta. Por isso que eu acho que o poema não começa das letras, começa da alma. E a minha mãe cantava repente. E quando eu me vi, eu estava falando repentes, que eram coisas até poéticas. Depois eu comecei, de supetão, a escrever os meus versinhos. Aí saltou a Geni poeta, graças a Deus. Foi muito bom. Eu gosto muito de mim nessa literatura, nessa vida, então eu comecei assim em poemas escritos, com versinhos que eu fiz para a Princesa Isabel, que vocês já viram, acredito, não sei se está em *A Cor da Ternura*, ou no *Leite do Peito*, que: “Era boa para os escravos e parecia um mel. Acho que era irmã de Deus. Viva a Princesa Isabel”. Eu era inocente.

Lara – E além da sua mãe, quem foram as suas primeiras referências enquanto escritores?

Geni – Então, eu lia o que eu alcançava. Tinha alguns livros na escola, eu trabalhei no hospital da minha cidade, que tinha uma biblioteca, então eu “roubava” os livros e levava para a casa e lia. Então eu li muito José Mauro de Vasconcelos, li... Ah, eu li muitos autores, que eu não lembro agora. Li Cecília Meireles, que eu amo, e Jorge Amado. Eu lia o que eu podia ler. Eu não sabia nada da literatura negra. Eu acho que eu nem sabia que eu era negra. Depois, mais tarde, eu tive contato com os escritores negros, vários, Cuti, Conceição Evaristo, Semog, Oswald de Camargo e outros. E daí então eu fui começando a enxergar o que eu tinha que fazer, o que eu devia fazer, que era me registrar e registrar o ser humano negro. E fui, não parei mais, e caminho em passadas longas.

Lara – Aproveitando esse gancho, hoje a gente fala muito em literatura afro-brasileira. A senhora se identifica enquanto uma autora de literatura afro-brasileira? E por quê?

Geni – Eu me identifico completamente. Por quê? Porque eu me sondo, eu sondo a sociedade, eu sondo a pessoa negra e não negra, e eu só tenho a me identificar e carregar essa bandeira, de modo a conscientizar a sociedade. E eu fico muito preocupada com as crianças, os adolescentes, mais

preocupadas com crianças e adolescentes, então eu me sinto inteiramente dentro dessa literatura afro-brasileira, desse trabalho afro-brasileiro.

Lara – A senhora sempre conta que tem uma vida muito real, costuma repetir que adora ficar na calçada conversando com as vizinhas, que tem uma vida muito simples. E esse imaginário de uma escritora sentada na calçada conversando está muito distante dos escritores que a gente costuma ver na escola, que são homens brancos, ricos, que ficam sentados em seus escritórios, escrevendo, tomando um café e fumando um charuto. A senhora imagina ser importante para os nossos estudantes, para as nossas crianças, perceber a humanidade de quem escreve e a proximidade deles com uma escritora?

Geni – Então, eu não sou por imaginar, mas eu quero que eles me sintam, porque eu não sou só a escritora, eu sou uma mulher negra, eu tenho vários contatos, várias vivências. Então eu não sou só a escritora. É como eu digo, que eu me sento na calçada com as vizinhas, eu converso muito com a minha irmãzinha, eu não sou assim tendo vontade de viver só essa vida de escritora. E eu não quero ser só uma escritora sentada à frente de um computador. Eu quero ser tudo isso que Deus me deu a oportunidade de ser. Eu me acho o bastante. Entendeu? Eu reconheço os meus defeitos e as minhas qualidades, então essa coisa universal do meu ser, enquanto gente, eu acho muito bom. Daí eu não sei como é que eu posso fazer o educando, principalmente, entender que Deus não nos deu para viver dentro de um espaço, não nos fez para viver dentro de um espaço. Eu acho que ele nos fez para viver universalmente. Porque eu sou uma mulher, que com esse nome já, que eu conquistei na literatura, eu desço a pé no centro da cidade, converso com todo mundo, me sento nas lojas. Eu acho que tem até pessoas aqui que não sabem da minha literatura, até onde chegou a minha literatura. E é disso que eu gosto, de poder ser comum. Eu não quero ficar prensada em um espaço, eu nasci para voar. Então é isso que eu quero.

Lara – Maravilhosa. Olha, ano passado a senhora publicou um livro de poemas inéditos, certo? *Poemas da Recordação*. E já espalhou por aí que tem mais dois no forno, não é isso? Um de contos, outro também de poemas.

Geni – Tem.

Lara – E tudo isso em um momento muito difícil para o mundo, que é a pandemia de COVID-19. Hoje, o que motiva a senhora a escrever e quais são as suas maiores inspirações?

Geni – Então, o que me motiva a escrever é essa possibilidade de que, mesmo encarcerada por uma pandemia, eu ainda posso ver. E não posso te falar assim: isso me motiva, aquilo me motiva. Eu vejo a vida e escrevo a vida. Você está entendendo? Então qualquer coisa pode motivar a minha verve poético-literária, não tem uma coisa X. Eu acho que em *Poemas do Regresso* eu digo isso, olha: “Sondadora do

mundo, embora aguda e suspeita, teço palavras para nas curvas das asas reinventar o paraíso”. Então, sabe, eu não quero ficar nesse sofrer. Eu vim aqui para viver, eu quero viver. Então não tem X, assim, que me inspire. Então o que me bate no coração e nos olhos, eu escrevo.

Mônica – A senhora pode contar um pouquinho para a gente como vão ser esses livros?

Geni - Olha, eu tenho até alguns poemas inéditos, que vocês vão tomar antes dos outros. E eu estou trabalhando num livro de contos que se chama *Contos do Lugar Comum*. E o lugar comum que eu acho é o lugar que você está, não só a sua presença física, mas você, você inteira. Esse é um livro de contos, e até tem um conto que eu gostei muito, olha que falta de humildade, que se chama *Família Zelão*. Vai ser muito bonito. E se o Itaú Social quiser me publicar, eu me rendo. Depois eu tenho esse de poemas, que se chama *Poemas do Regresso*. E até tenho aqui um poema que é *Pílula da Obesidade*: “Bem que eu queria ter um riso sem vergonha e uma cara histérica que retratasse sintomas de esperanças e desenho de otimismo. Queria eu, com paciência cívica, embarcar na caravela tecida de pau-brasil, dormir um dormitar de pomba, sem alma tonta aplaudir tudo que sonha e vê. Mas, pátria, no nosso peito estreito dedilham córregos, não rios, e tocam nas nossas caras canções com cheiro de fuzis. Vê, nosso monte tornou-se calo, e se buscamos tocar o cume, a superfície pegajosa, num resvalo, põe à mostra sua pele de cimento. Não aguentamos, não aguento, os miomas vazando entre os dentes, o entubar de flâmulas pueris. Não concebo abortar o meu desenho nas áreas flácidas do país. Mas, pátria, já pendurei braços sem cinzas, sem ânsias de pai nosso nos cantos da parede. Já escrevi frases de alertas muito simples como essa, chegou a liberdade, mesmo que extremamente tardia”. Esse vai sair no meu próximo livro. Porque eu acho que quando sair esse livro, eu já escrevi, de tanto que eu já tenho falado nele. Eu sou minha fã.

Lara – A senhora sempre diz por aí que é uma grande fã da sua própria literatura, que admira muito a sua obra, e com toda razão. Todas nós também. E eu queria saber, quando a senhora lê um texto seu assim, o que mais te chama mais a atenção? O que a senhora mais admira na sua própria literatura?

Geni – A minha coragem de ser o que sou. A minha coragem de ser o que sou. Porque eu acho que nós precisamos ter muita coragem para ser verdadeira dentro dessa sociedade. Então é isso que eu gosto de mim. Não sei se admiro, mas eu gosto muito de mim nessa força bruta um tanto moldada. Não sei se você me entende, porque eu tenho umas... Eu fico assim pensando que eu tenho umas colocações muito próprias do meu eu.

Lara – Poeta, né?

Geni – É. Poeta. Tiro de letra. Eu tenho um poema que diz assim. Não sei onde está, mas eu tenho.

Lara – Parte muito importante, muito significativa das suas lembranças, foi para os livros. *Leite do Peito* ou *A Cor da Ternura*, narram trechos da vida da senhora, que aparecem em suas falas como memórias da sua infância. É possível dizer que às vezes a memória e a literatura se confundem?

Geni – Se a memória e a literatura se confundem? Não se confundem, se misturam. Entendeu? Eu acho que se misturam, porque as minhas memórias, assim, de família estão completamente misturadas com a minha literatura. Eu tento agora escrever o hoje também, mas eu não posso, não tem como dormir sem acordar para o ontem. Então fica tudo meio misturado. É o que eu digo, não se confundem, se misturam.

Lara – E pensando lá nos seus primeiros textos, *Balé das Emoções*, *Terceiro Filho*, e nessas produções atuais, a senhora acha que houve uma mudança temática nessa literatura?

Geni – Houve mudança sim, porque a vida, o nosso viver mudou. E a literatura acompanha o nosso viver, mesmo que não quiséssemos. Então vai mudando, por exemplo, muitas pessoas já me disseram que no *Poemas do Regresso*, que é o meu último livro de poemas, estão coisas muito fortes, muito fortes. Por quê? Porque eu tenho consciência da mudança do tempo, eu tenho consciência da mudança social, do quanto nós estamos introjetados no todo da sociedade, nós negros. E às vezes até os poemas até saem muito fortes, muito fortes, porque eu não quero engolir essa violência da porcentagem maior de mulheres negras presas, da porcentagem maior de assassinatos de mulheres negras e de negros de um modo geral. Entendeu? Não dá. Eu não posso me calar. Não aguento. Então quando eu coloco alguma questão assim violenta no papel, parece que eu me descarrego um pouco, porque a minha preocupação é enorme com a sociedade, não só crianças negras, principalmente não só crianças negras, como crianças brancas. Porque a criança não negra não nasce racista, ela se torna, então é preciso que a gente mostre a verdade, de que temos a pele de cor diferente, de jeito diferente, mas que somos gente, com as nossas diferenças, as nossas amarguras, as nossas potencialidades. Então eu tenho muito essa preocupação. É por isso que eu não posso parar.

Lara – Qual o livro que a senhora sonha em escrever?

Geni – Eu sonho escrever o que eu estou escrevendo agora. O que pintar depois, eu vou escrever. Talvez um dia eu escreva um romance. Talvez. Mas o meu sonho é só escrever. O que surgir da minha escrita, da minha literatura me completa, me faz bem, então não fico sonhando assim: vou escrever um livro para impactar a sociedade, para nada. Não. Eu não tenho sonhos tão volumosos. Eu só quero continuar escrevendo e sendo espelho. Entendeu? Eu não sei se é falta de humildade, mas eu quero continuar sendo espelho, porque através do Deus que me fez, e que me deu esse talento, eu tenho “arrumado” o

caminho de muitas pessoas, de muitas crianças, de muitos adolescentes, principalmente dos meus netos. Então é assim. Eu só sonho em fazer.

Lara – Tem um poema da senhora, do *Poemas do Regresso*, que a senhora diz o seguinte: “Desenho em mim o meu Atlântico”. Que Atlântico é esse?

Geni – O meu Atlântico é o meu Atlântico, é a minha imensidão sem fim. É assim que eu penso o Atlântico, é uma coisa sem fim. Então, assim, até por causa do jogo das palavras eu usei a palavra Atlântico. Então é uma imensidão. Na minha cabeça, o Atlântico é uma coisa assim sem dimensão para o meu olho e a minha imaginação, então na literatura eu posso, eu posso tudo, por isso que eu desenho o meu Atlântico.

Lara – Pensando ainda nesse jogo de palavras, tem muitas aproximações entre a obra da senhora e a obra da Conceição Evaristo, e uma das coisas que me chamou a atenção é que tanto a senhora, como ela, como outras escritoras negras até estrangeiras, a exemplo de Toni Morrison, criam muitas palavras a partir de outras que já existem, por exemplo, a Conceição tem um poema que se chama *Vozes-Mulheres*, a senhora fala, por exemplo, em *Princípio-Vida*. Será uma coincidência, ou existe uma demanda, uma necessidade por criar palavras que contemplem a existência de vocês?

Geni - Então, é a necessidade mesmo de criar palavras que cheguem ao destinatário. Então às vezes as palavras simples e corriqueiras separadas não expressam. Onde eu disse *PoetiGente*? É isso que você disse?

Lara - Também! O exemplo que eu trouxe é *Princípio-Vida*, que a senhora falou recentemente, mas *PoetiGente* tem também num poema, não é?

Geni – Assim, às vezes a gente não encontra uma palavra curta que nos expresse, então a gente inventa. A gente cria para poder chegar ao alvo, que é o público leitor.

Lara – Pensando então agora um pouco nessa relação da senhora com a educação. A escola e a sua trajetória até se tornar professora são parte muito importante da sua vida e, conseqüentemente, da sua obra. Inclusive a relação e a relevância que o seu diploma teve para a sua família e para o seu pai. A senhora conta que ele quis dormir com o diploma debaixo do travesseiro, não é?

Geni – Lindo.

Lara – Hoje, pensando nessa loucura que está o nosso país, como a senhora vê o papel da educação para as nossas crianças?

Geni - A educação é importantíssima.. E eu acho que estão plantando o melhor hoje, com os olhos mais abertos. Até eu dizia outro dia, não sei para quem, mas eu disse, que eu acho que mais no meu tempo do que agora, o professor estava muito preocupado com o educando, não com a pessoa, com o ser. Então eu acho que está havendo uma transformação nesse relacionamento. Até hoje eu faço isso, quando eu estou diante de uma criança, de um adolescente, eu analiso, assim, não sei se é um defeito bom, eu analiso muito a postura da criança, o olhar da criança, entendeu? Porque é aí que eu vou descobrir o ser humano. E muitas vezes, a criança está precisando mais de uma educação no ver-se gente, do que no ver-se aprendiz, do que no ver-se educado com o alfabeto. Você está entendendo? Porque as artimanhas que eu usei e uso para chegar ao sentir da criança, eu acho que todo mundo devia usar. Eu fiz grandes descobertas e pude recuperar, assim, muitas crianças dentro desse meu jeito de ser. O livro *Aquilo que a Mãe não Quer*, que é um infantil, o menino da capa era meu aluno e ele era terrível na escola, não se sabia bem por que, mas eu imaginava: a mãe dele era negra e o pai branco, então ele tinha irmãos negros e irmãos brancos, e isso eu acho que criava um conflito nele. Então ele era terrível, ele começou até a mexer com drogas. Foi assim, até que ele apareceu no meu livro, aquela cara mais linda, ele se chamava Amarildo, apelido Negão, e eu lembro que ninguém podia com a vida do Negão, então a diretora me deu o Negão para a sala de aula. E o dia que saiu esse livro, eu chamei o Negão e dei alguns livros, eu não lembro exatamente quantos, não sei se dez, ou 20 livros, para ele vender para ele. E ele saiu louco na cidade vendendo os livros: “Olha eu aqui” – sabe, para todo mundo. Ele mudou de um dia para o outro, o comportamento dele. Eu não precisei ser agressiva, sabe, não precisei nada, só isso. Entendeu? E às vezes é tão pouco e a gente não vê o que pode fazer. Então eu acho isso, que o educando tem que olhar dentro, na frente... Aliás, o educador tem que olhar dentro, na frente e atrás do educando para descobrir o ser humano e trabalhar com ele. E tenho muitas histórias lindas que eu, assim, pude viver com a criança, ensinar para a criança e aprender com ela. Com o Negão eu aprendi a falar isso que eu estou falando hoje. Você está entendendo? E muitas, muitas. Uma menina que não queria entrar na sala de aula porque ela não gostava de professora preta. Ela se chama Neide, ela mora aqui na minha cidade. Parece-me que é Neide, porque tem tanta gente nas minhas histórias. E ela chegou, ficou emburrada na porta e disse: “Eu não vou entrar porque eu não gosto de professora negra”. E a diretora, para resolver o problema: “Não tem importância, eu a mudo de classe”. Eu disse: “Não. Deixe-a aqui comigo”. Ela ficou em pé. Daí foi intervalo, a hora que nós voltamos do chamado recreio, que falavam antigamente, hoje eu não sei, ela chegou à porta e eu falei: “Olha, você não poderia cuidar da minha bolsa para mim?”. Imagina, dar uma incumbência dessa para uma criança, o tanto que era importante, cuidar das coisas da professora. Eu pus uma cadeira do lado da minha mesa, pus a minha bolsa, e de vez em quando eu precisava de um lápis, de uma borracha, de uma caneta, ela enfiava a mão e me dava. E ficou ali. Ela não escreveu, não fez nada. Só que na saída, ela me deu a resposta que eu mais esperava, ela falou:

“Professora, a senhora gosta de pão com manteiga de avião, aquela manteiga Aviação?”. Eu falei: “Gosto” “Então amanhã eu vou trazer pão com manteiga de avião para a senhora”. Pronto. Sabe? Foi tão fácil. Eu me emociono cada vez que eu me lembro dessas histórias, porque eu lembro e fico agradecendo a Deus por ter me dado a palavra e por ter me dado esse amor pelo ser humano. Eu tenho até um poema, eu não sei direito onde que está, que diz...

Lara – Posso só fazer uma pergunta, antes de a senhora entrar em outra coisa? Porque a próxima pergunta tinha exatamente a ver com esse conto da aluna.

Geni – Ah, é?

Lara – O *Força Flutuante*. Eu tenho uma relação forte com esse texto, porque, como eu falei para a senhora, eu sou professora também, já ouvi coisas racistas de alunos, então me toca muito me pensar enquanto professora, chegar sendo um corpo não branco em sala de aula. Isso mexe com os alunos, tanto pela questão da aproximação, porque muitos se veem, quanto por uma questão de estranhamento. E me toca muito, inclusive eu escrevi, recentemente, um texto sobre esse conto, que vai para a revista da Olimpíada.

Geni – Que lindo.

Lara – E que pensa um pouco esse olhar que a gente tem para aquela professora ali na sala de aula. Agora até meio fora da entrevista, em *off*: Eu estou te fazendo uma confissão de leitora, de alguém que tem trabalhado com o seu texto em alguns espaços, que às vezes me dói um pouco o olhar que algumas pessoas têm para essa cena em que parece fácil ter aquela postura que a senhora teve com a aluna. A sensação que me deu algumas vezes quando eu vi algumas pessoas comentando esse texto é que é muito simples. Então por que todo mundo não reage desse jeito? Por que todo mundo não é tão acolhedor com aquela aluna? E aí a senhora, em uma entrevista que não era exatamente sobre esse texto, disse a seguinte frase: “Não dá para a gente ser o tempo todo sorvete”. E isso me marcou muito. Inclusive, no texto eu falo disso. Porque a senhora ali foi grandiosa, teve uma postura maravilhosa com aquela aluna. Mas a gente sabe que o racismo é muito pesado, é muito violento, e nem sempre a gente consegue reagir daquele jeito, às vezes a gente se cala. Quantas professoras não passam por situações como essas e não conseguem responder? E eu fico pensando muito na senhora naquela situação, porque quando eu vivi alguma coisa parecida, eu não tive reação. Doeu-me tanto que eu não soube responder. E eu fico pensando assim: a menina olhou para a senhora e disse que tinha medo de professora preta. A senhora enquanto professora preta tinha medo de quê? Sentia o que na escola?

Geni – Olha, era só eu na escola de professora preta, e por incrível que pareça, eu sempre fui tão dona de mim, dos meus sentimentos, que passavam por mim frases racistas, coisas horríveis, e eu não engolia, eu só colocava na língua para desfazer depois. Olha, quando eu fiquei grávida do meu primeiro filho - ele tem hoje 48 anos - eu fiquei enorme! Acho que porque meu esposo era grandão, e eu essa miudeza, então eu ficava enorme, e a diretora que resolvia, veja bem que absurdo, quando você poderia entrar em licença. Ela me deixou em classe mais de 20 dias depois do tempo certo que eu poderia entrar em licença. E eu quase nem andava mais de tão... Eu tive que por uma tipoia na barriga para erguer, você acredita? Para poder fazer xixi. E cada vez que eu falava que queria ir ao banheiro, que eu tinha vontade toda hora de fazer xixi e às vezes não conseguia, eu tinha que pedir para uma pessoa ir pedir para a diretora, veja bem, e depois ir e me acompanhar no banheiro. Então foi doído? Foi. Mas eu escrevi o meu livro antes da morte dela. Ela viu que ela não me derrubou, entendeu? E hoje muitos professores daquela época falam comigo a respeito disso. E eu só digo: “Não. Eu não nasci para ficar no chão”. Eu sempre digo isso. É duro enfrentar o racismo? É. Mas se nós, que somos educadoras, não procurarmos alguma coisa para nos livrar, livrar ou enfrentá-lo, para ajudar as crianças, ou outras pessoas a se livrarem dele ou enfrentar, quem mais pode? A gente que pode falar com muitas pessoas juntas. Não é? Então é isso, eu enfrento! Olha, eu já fui dar palestra em escola, que eu cheguei, os alunos negros, não sei se quatro ou cinco, estavam todos sentados na última carteira, lá atrás, daí eu perguntei para a professora: “Por que eles se sentam todos lá?”. Ela falou: “Olha, não fui eu que mandei, foram eles que escolheram”. Eles não escolheram, o racismo indicou o lugar. Eu chamei todos à frente, me misturei, porque eu sou muito de andar pela sala, de tocar o aluno, sabe, brincar, pôr a mão: “Você está com febre, hein? Não sei o que é tal”. Então eu acho que é assim, se nós, as educadoras, não fizermos nada, quem vai fazer? Quem acha que não tem nada a ver com eles? Não é verdade? Então eu sou assim, eu penso assim, gostaria que você, que deve ser um tanto assim como eu, me completasse com a sua experiência, as suas experiências, e eu te completo com as minhas.

Lara – A senhora é uma grande inspiração para todas nós que estamos em sala de aula. A gente pensa sempre no presente que a literatura vai ser para os alunos, né?

Geni – Claro.

Lara – No meu projeto de mestrado, eu fiz um trabalho de mediação de leitura numa turma de outras professoras. Então uma das professoras era minha amiga, era uma professora branca, e a colega dela, que é professora de sala de leitura, era uma professora negra, a Flávia. E o seu livro está na sala de leitura, ele faz parte do acervo, o *Leite do Peito*, mas ela não conhecia. E foi tão forte para mim perceber como foi um presente para ela! Foi para os alunos também, mas para ela enquanto professora se reconhecer na literatura em que ela leu para a turma foi algo muito marcante, porque a gente também tem essa dificuldade. Enquanto professoras, a literatura afro-brasileira, ou a literatura indígena, não faz

parte do nosso repertório de formação de professores. E é muito difícil a gente só levar uma literatura com a qual a gente não se identifica, ou se identifica em alguns aspectos, mas nossa cara não está ali, não é?

Geni – É.

Lara – E para ela foi tão lindo o contato com aquilo. Toda vez que um aluno fazia um comentário, ela falava assim tão fortemente em primeira pessoa sobre aquela experiência, sabe? Então acho que a literatura, e a sua literatura, sobretudo, é um grande presente para a escola de modo geral. É para os estudantes, que a gente está sempre falando, mas para nós professoras também, que podemos nos ver na senhora em tantos aspectos, tanto nas questões raciais, quanto nessa questão do cuidado, do amor, do afeto, da sala de aula, dos desafios de ser professora. Realmente é uma obra muito importante.

Geni – Obrigada, Lara. Eu quero que Deus me dê a possibilidade de influenciar desse modo a postura das pessoas e de estar principalmente trabalhando na alma. Já ouvi muitas pessoas dizerem: como trabalha a alma? É mostrando a sua alma. Dando a sua alma como modelo, como referência. E para dar a minha alma como modelo e referência, eu tenho que ter uma alma boa, limpa, repleta de dignidade, de amor ao próximo. Então é isso, Lara. Eu tenho uma amiguinha, que tem cinco anos, que se chama Lara. É isso que a gente propõe, é isso que a gente quer. Eu gostaria muito de poder, que não podemos agora, estar conversando com você e as crianças num espaço de modo presencial, para tocar as pessoas, as pessoas me tocarem, e a gente se provar que está viva para viver. Você está entendendo?

Lara – Olhando um pouco para esses desafios todos da sala de aula que a senhora trouxe, a gente tem duas grandes conquistas do movimento negro deste século, que é a Lei de Cotas e as Leis 10.639 e 11.645, que são aquelas leis que instituem a obrigatoriedade do ensino da literatura, da cultura e da história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Então hoje, diferente do tempo em que a senhora estava em sala de aula, existe algo que nos respalda. Isso é muito importante para o nosso trabalho. Se me questionam, eu digo: “Está na lei. Olha aqui. Eu tenho que falar disso”. E também a política de cotas possibilitou muitas coisas. Como a senhora enxerga a implementação dessas políticas públicas?

Geni - Então, eu vejo que nós fizemos com que se hasteasse uma bandeira. Não foi por nada que nos “deram” essas leis. Foi por causa da nossa vivência de pressão e de cobrança, que alguma coisa deveria ser feita, que deveria também não haver necessidade dessas leis, não é? Posto que somos iguais. Mas eu vejo, eu pego assim com muita vontade, gostando muito, porque pelo menos algumas barreiras essas leis vão derrubar, mesmo que não queiram que caiam. Então eu acho bom e a gente tem que ficar pensando em leis mesmo para quebrar esse muro vergonhoso. Porque se não se faz por amor, que se faça pela lei, não é?

Mônica – Quando a senhora decidiu ser professora? Como surgiu a educação, o ensino na vida da senhora?

Geni – Então, eu virei professora por causa do meu pai, está no livro a *Cor da Ternura*. Porque, veja bem, nós morávamos numa fazenda, era distante da cidade uma hora e meia. Eu morria de orgulho de vê-lo naquela luta, sempre... E um dia eu estava passando com o meu pai e o administrador da fazenda falou: “O senhor é bobo. O senhor está estudando a sua filha para quê? Depois ela casa e acabou”. O meu pai sabiamente respondeu: “Eu não estou estudando-a para mim, é para ela mesma”. Eu fiquei totalmente encantada e depois conversando com o meu pai, eu falei: “Pai, o que o senhor acha que mulher pode ser? Pode estudar o quê?”. Meu pai falou: “Olha, pode ser professora...”. E alguma outra coisa, que eu não lembro.

Lara – Costureira, não era?

Geni – Costureira ou professora. Eu fui no pico. Eu falei: “Eu vou ser professora”. E eu me tornei professora por causa dessa questão do meu pai. E foi lindo. Foi a coisa mais linda que você pode imaginar o dia da minha formatura. A minha família na cidade, em meio a tantas famílias ricas e brancas, só a minha família negra, e eles me aplaudindo em pé. Ficaram em pé me aplaudindo. Não olharam para quem estava do lado, nada, era eu. O foco deles era eu. E depois, chegando em casa, à noite, voltamos a pé para a fazenda, daí o meu pai falou: “Cadê o danado do diploma? Que eu vou dormir com ele debaixo do travesseiro, que é para ter sonho bom”. Eu podia ser diferente? Responda-me? Não. Não dava para eu ser diferente, sabe? (emocionada). Com uma família dessa não dava para ser diferente! É muita raiz, muito amor, muita simplicidade. E as coisas que aconteciam na minha casa comigo e a minha família só tinham que me dar esse rumo. Meu pai separando dinheiro que meus irmãos todos ganhavam trabalhando na lavoura e falando: “Olha, esse dinheiro é para a menina estudar”. (emocionada) Entendeu? Vocês me perdoem, eu sou muito chorona, eu sou muito emotiva. Não sei se a gente pode chorar assim quando está gravando, mas...

Lara – A gente deve.

Geni – Eu não consigo me conter. É muita grandiosidade. Um irmão meu, o Joãozinho, ele teve câncer. Ele morava no Paraná. Uns dias antes havia morrido a minha irmã Iraci, daí eu fui para o Paraná para visitá-lo no hospital. E quando eu entrei no hospital, ele veio me encontrar com um jornal embaixo do braço, um jornal antigo que falava sobre mim. Debaixo do braço o jornal. Com sonda e o jornal debaixo do braço. Então se isso não valer a minha luta, se isso não valer o meu amor pela família, pelas pessoas, então nada vale, a não ser que as pessoas tenham olho e não vejam, a não ser que tenham coração e não

sintam, porque do contrário, eu só poderia ser assim. Eu tive os princípios. Eu ganhei os princípios. Ai, desculpa.

Mônica – E assim, dona Geni, a gente fala muito o que os professores ensinam para os alunos, enfim, tantas disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática. Mas o que a senhora aprendeu como professora?

Geni – Sendo professora?

Mônica – Isso. O que a senhora aprendeu sendo professora? Porque eu acho que é uma troca, né? O educador ensina e o educando também aprende. O que a senhora traz assim na bagagem que a senhora aprendeu com os seus alunos? A senhora deu aula quantos anos?

Geni – Eu acho que eu dei aula... Acho que uns 28 anos.

Mônica – Opa!

Geni – E o que eu aprendi com os alunos, que eu deveria ter dois olhos no rosto e na nuca mais um, para ver de todos os lados e aprender de todos os lados. Aluno me ensinou muito, coisas assim que eu não imaginava que eu fosse aprender. Coisas tão simples, coisinhas que eles me davam, bilhetinho, pedaço de lanche, isso foi me ensinando a crescer no amor e alfabetizar com o amor na frente. O amor abrindo portas para alfabetizar de verdade. Às vezes eu saía de casa depois da aula e ia à casa dos alunos para ensinar e eu voltava sábia, por ver a família, o que as famílias me ofereciam. Uma vez uma mulher, eu fui à casa e ela tinha cozinhado milho verde, então eu me sentei com eles e fiquei lá comendo milho verde. Depois que eu saí, eu falei: “Olha cada coisa que o aluno me ensina. Será que existe outra professora que vai à casa do aluno, se senta ali e fica comendo milho verde? Ou eu que sou tonta demais?”. Mas eu aprendi com os professores também, porque eu via a diferença, eu fazia a diferença. E aprendi com alunos. Eu aprendo, entende? Eu aprendo todo dia. Tem uma menininha vizinha minha também, a Manu, Emanuele, e a avó dela, que é a minha melhor amiga hoje, que se senta na rua comigo, dona Jandira, a Janda, ela é analfabeta de letras, ela é alfabetizada de alma. E a Manu vem com ela e todo dia na hora de ir embora a Manu fala para mim: “Dona Geni, cobre o pé”. Todos os dias. E eu fui esperando para ver como surgia o porquê de cobrir o pé. Daí foi, foi, foi, tudo, eu falei: “Manu, por que você quer que eu cubra o pé?” “Porque se der dia de o Papai Noel vir e o pé da senhora estiver descoberto, ele põe lá no pé e a senhora nem vê”. Você quer maior plantação? E eu pensava que ela falava isso para eu me proteger do frio, pela lógica. E ela me disse isso. Então você vê cada coisa boa, cada convivência, cada descoberta. Ela tem cinco anos. Ela também me fala “dona Gê”. Eu amo quando eu ouço na porta: “Dona Gê”. Sabe? E às vezes a Cema faz uns beijos assim, que a Cema é ciumenta,

daí eu falo: “Não, Cema, mas ela é nossa amiga”. Daí ela fala: “Está bom, Geni, eu ‘queci’”. Eu tenho tudo isso na minha vida, não dava para ser outra coisa.

Mônica – Eu queria retomar aquele processo de escrever da senhora. A senhora sempre escreve à mão?

Geni – É. Eu escrevo à mão. Eu não sei, eu sou besta e poeta. Eu tenho a impressão que com o manuscrito o poema pinga mais no texto, a literatura pinga mais no texto, sei lá. Então às vezes eu estou aqui em casa mexendo com alguma coisa, lavando prato, dando uma ordem na casa, porque eu não gosto muito de gente em casa o dia inteiro, até por causa disso, e também por causa da Cema, então às vezes eu estou trabalhando lá, eu penso uma coisa, eu vou lá e escrevo uma frase só, depois eu volto e vem inteiro. Mas eu faço manuscrito, depois que eu digito. Até esse poema do *Bem Querer*, olha, está aqui! Não sei se eu já digitei, mas está aqui no meu rascunho. Eu me joguei num texto bíblico, acho que é primeiro Coríntios, que fala: “Se eu não tivesse amor, eu não seria nada”. É um texto muito bonito, porque na medida do possível, eu leio tudo que me cai à mão. E em Coríntios diz que eu poderia falar todas as línguas que são faladas no céu e na terra, eu poderia ter tanta força capaz de mover as montanhas dos seus lugares, mas se eu não tivesse amor, eu não seria nada. Entendeu? E vai falando que o amor é piedoso, o amor é bondoso, não arde em ciúme. E eu acho que é um grande ensinamento para mim esse texto.

Lara – Uma pergunta de fechamento, de respiro: se a senhora puder deixar um presente para as próximas gerações, o que seria?

Geni – A literatura. A literatura. A literatura, porque, olha, eu li Carolina Maria de Jesus e ela me deixou o presente da vivência dela, e talvez me ajudasse muito a mudar a minha vivência, a minha vida. Então eu acho que o que eu posso deixar é a literatura... Para a minha família, eu deixarei a casa onde eu moro, o lugar onde eu vivo. Deixarei para os meus filhos, os netos; para os meus netos, os bisnetos, porque o poeta transcende, mas, principalmente, o que eu fiz, o que eu vivi com a minha literatura. A minha herança é essa, assim como tantos outros escritores fizeram. Então eu quero ser um espelho sem rachaduras. Tá bom?

Lara – Maravilhosa.

Geni – Obrigada.

Lara – E é bom que esse presente já chegou na gente, já está aqui, já estamos aproveitando.

Geni – Vocês são muito tolerantes comigo, porque eu percebo às vezes, às vezes não, sempre, que a minha linguagem se torna um linguajar, porque eu sou do meu jeito, então eu não sei mudar, eu sei às vezes reinventar minhas posturas, minhas palavras. Mas eu sou muito assim mesmo. Acabou?

Anexo 2: Produção da(o)s estudantes

Para compor os perfis, apresentaremos os dados pessoais⁵¹ preenchidos por estudantes e professoras, incluindo informações como data e local de nascimento, gênero, e raça, seguindo os critérios de autodeclaração instituídos pelo IBGE; suas colagens literárias e as transcrições dos depoimentos gravados em vídeo, destinados a Geni Guimarães. Mantivemos a organização e estrutura do texto conforme o vídeo.

Cristiano	Sidney	dos	Santos
Homem,	pardo,		28.08.1988
Maceió,			AL

"Primeiramente boa noite. Boa noite Geni. De certa forma gostei muito... não a parte que te humilharam, que te colocaram lá embaixo, porque a gente que somos negros, pobres, que viemos de família humilde, não merecemos ser tratados desse jeito. E diante de tal situação você rompeu suas barreiras, você se reergueu, você conseguiu vencer e parabéns. Meus parabéns, que deus te abençoe e obrigado pelo exemplo de vida que você nos deu no seu livro, porque mesmo diante da tua infância, diante de todo o contexto da história feito, depois que você conseguiu vencer e estava lá em cima, foi subindo de degrau a degrau, claro... estava lá em cima e conseguiu manter o seu perfil, sua educação e não tratou os demais devido a todo o sofrimento que você passou na sua infância. Você aprendeu, você se reergueu e acho que é isso, meus parabéns e muito obrigada pelo exemplo."

⁵¹ O modelo do documento preenchido por eles, assim como o termo de autorização de uso de informações pessoais, textos e imagens, constam na seção Anexos.

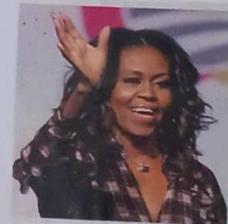
Nome: Cristiano Sidney dos Santos 7º B Eja
Professora: Galiza

Por favor, deixe que nós nos possamos conhecer: Força fluídica!!



Mulheres Guerreiras
Impedimento de razer
por, eu sexualidade.

Linda!
ahow!
Juni
18/10/2019



Todas as lindas, insel-se
se, altamente capaz de
fazer a diferença.



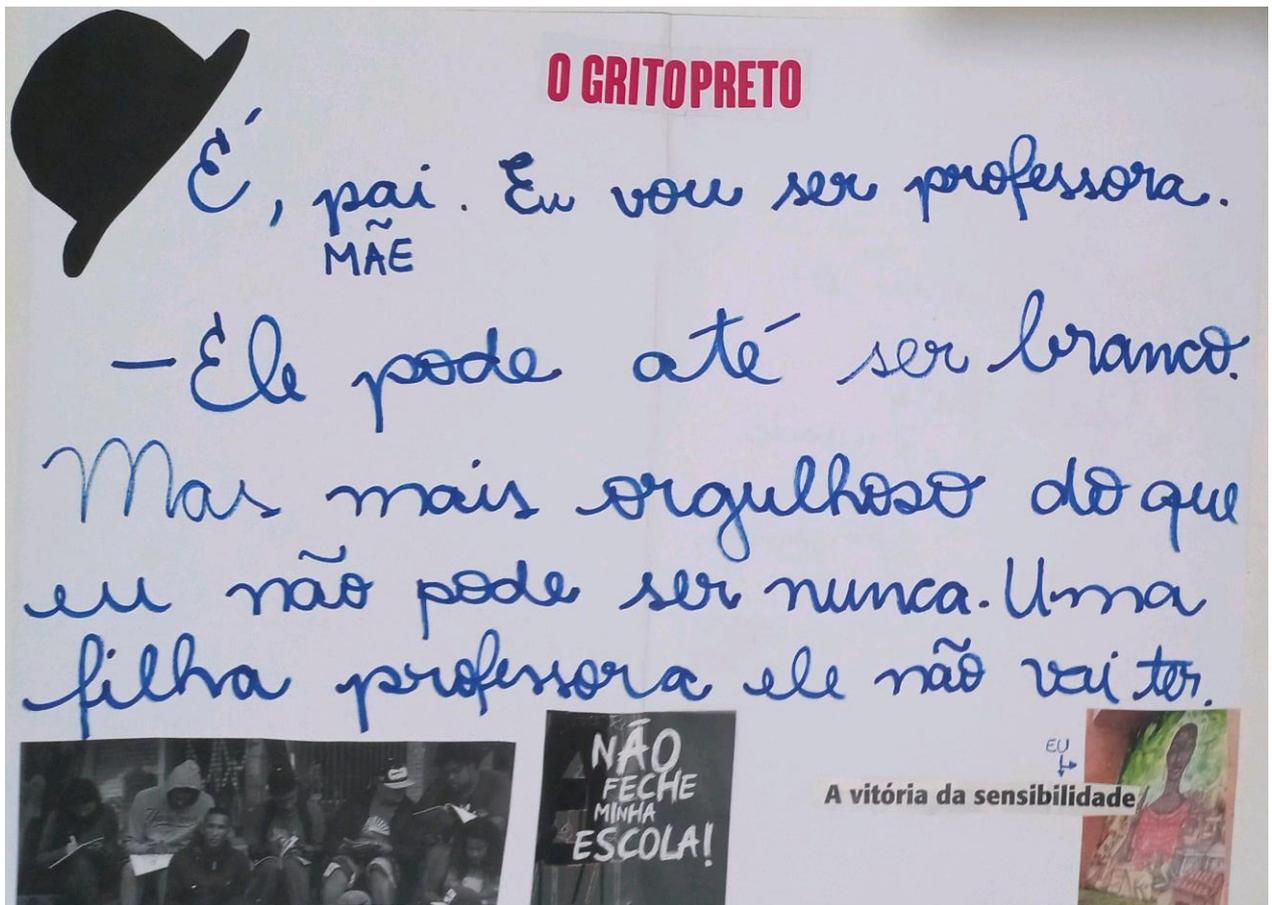
O mundo é para todas
nós, seres humanos.

Trecho da obra escolhido: “Por favor, deixe que nós nos possamos conhecer.” (p.84)
Na imagem, recortes de personalidades famosas como Marília Pêra, Marielle Franco, Nelson Mandela e Michelle Obama. Ao lado, escritos de autoria do estudante: 1. Mulheres Guerreiras,

independente da raça, cor ou sexualidade. 2. Todas as lindas, inteligentes, altamente capazes de fazer a diferença. 3. O mundo é para todos nós, seres humanos.

Flávia	Aparecida	Firmino	da	Silveira
Mulher,		preta,		1.2.1979
São		Paulo,		SP

"Hoje eu estou aqui para falar um pouquinho do seu livro, que é lindo, 'Leite do peito'. Eu fiquei muito emocionada, me fez lembrar muito da minha infância. De tudo que eu passei, de situações que eu nem lembrava mais... e eu vejo você como um exemplo. Um exemplo a ser seguido. Tudo que você viveu, tudo o que você passou, é algo que nós já deveríamos conhecer, porque realmente, na escola, a história que nós conhecemos é a história ilusória, não é verdadeira. Nós passamos por situações em que a abolição foi boa, foi ótima, e isso não deixou nenhum retalho na nossa vida, mas deixou sim. E é o que a gente passa todos os dias. A gente enfrenta, quando jovem, quando entra numa loja. Muitos podem achar que é mimimi, mas não é não. O racismo existe. Existe e as pessoas fazem isso conosco. Por isso eu acho que seu livro deveria estar em todas as escolas, deveria ser mais veiculado na sociedade, para que a gente consiga vencer a cada dia. Superar um obstáculo. Que você continue assim, forte, dando força para nós, que nós precisamos de pessoas assim, como você, que teve a coragem de enfrentar, de lutar. Ser mulher negra nesse mundo não é fácil, mas ouvindo histórias assim nós conseguimos superar bem melhor. Um beijo minha querida."



Trecho da obra escolhido: “-É, pai, eu vou ser professora! - Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.”

Na imagem, os dizeres “o grito preto” e ao lado o recorte de um chapéu. Abaixo do trecho escolhido, a imagem em preto e branco de estudantes, um recorte com a frase “Não feche minha escola!” e a imagem de uma mulher negra. Ao lado um recorte com a frase “A vitória da sensibilidade”. Conectado à imagem e à frase por uma seta, o pronome “eu”, escrito pela professora.

Mayrielle

Mulher,
São Paulo, SP

Silva

branca,

Costa

26.1.1978

"Na minha família, nós somos 5 irmãos. Eu e meu irmão depois de mim, ele é branco - eu e ele. Meu irmão mais velho, meu irmão depois do meu outro irmão e minha irmã caçula são morenos. O meu irmão depois desse, que é o Jeferson, ele é bem moreno, bem escuro. E ele foi morto por polícia, por... justamente, por ele ser preto. Então o que você, Geni, estava falando para a gente, mostrando no seu vídeo... eu me vi dentro desse vídeo, me vi dentro desse depoimento que você deu. Por mais que eu nunca sofri racismo, por mais que eu nunca tive problema nenhum em relação a isso... mas eu me emocionei muito com a tua história. E o que você falou no seu depoimento me emocionou muito e me fez te admirar muito mais. Tanto você como as pessoas da raça negra."

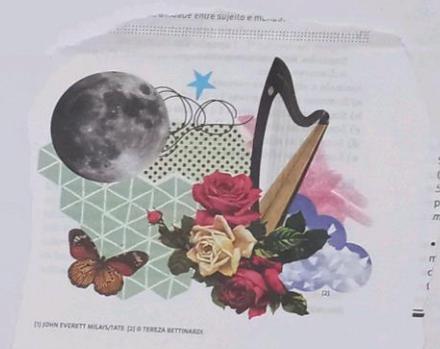
Nome: Luiziele Silva Costa 7º A Eja

Professora: Talita, Gláucia e Lara.

Primeiras lembranças



Minha mãe sentava-se numa cadeira, tirava o avental e eu ia, colocava-me entre suas pernas, enfiava as mãos no decote do seu vestido, arrancava dele os seios e mamava em pé. Ela aproveitava o tempo catando piolhos da minha cabeça ou trançando-me os cabelos. Conversávamos às vezes.



Este texto é muito significativo para mim também
cabeças
Geni
28/10/2019



Trecho da obra escolhido: “Minha mãe sentava-se numa cadeira, tirava o avental e eu ia, colocava-me entre suas pernas e enfiava as mãos no decote do seu vestido, arrancava dele os seios e mamava em pé. Ela aproveitava o tempo catando piolhos da minha cabeça ou trançando-me o cabelo. Conversávamos às vezes.”

Na imagem, a foto de uma favela, abaixo uma mão negra tocando um braço branco. Ao lado, duas montagens coloridas, misturando ilustrações e fotografias.

Raimunda

Rosa

do

Amparo

Mulher,

preta, 14.01.1945

Ituberá,

BA

"Eu lembrei também de um livro que eu li da Carolina. Você deve conhecer né? A sua história e a dela são muito parecidas. Ela também lutou muito, trabalhava, tinha os filhos dela, não tinha onde morar. Então ela morava num quatinho, ela ia trabalhar, pegava... não tinha em que escrever... ela tinha muita vontade de ser escritora, então não tinha papel para ela escrever, ela pegava (?) papéis, jornais para ler e ficar escrevendo. Até que, depois dos 65 anos, ela foi promovida a escritora e uma escritora muito boa. Não sei falar mais nada não, eu esqueci. Oi Geni, eu gostei muito do livro que você escreveu, principalmente daquele texto que você... que sua mãe areou a panela com carvão, aí sobrou aqueles pózinhos, aí você pegou e queria ficar branca né? Você pensava que como a panela ficou branca, você pensava também que você iria ficar branca. Aí você passou o carvão nas suas pernas e ficou que machucou né? E não ficou branca. Para você foi uma decepção, mas não se preocupa, que você mostrou o que você podia fazer e vencer, e como você venceu. Seu livro foi muito bonito. "



Trecho	da	obra	escolhido:
“- filha,	acorda,	está	na hora!
Não era preciso	chamar-me,	eu não havia	dormido. Pulei da cama.
- Pai	Nosso	que	estáis no céu...
-	Pegue	o	lenço!
-Santificado	seja	o	vosso nome...
-	Seu	cabelo	não desmanchou?
-	Venha	a nós	o vosso reino...
-	Olha	o rosto!	Não tem remela?
-	Seja	feita	a vossa vontade...
- Não briga com o Flávio no caminho que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda arrebenta do lado mais fraco e seu pai não gosta que chamem a atenção.”			

Na imagem, a capa do livro “O ódio que você semeia”, o recorte de um menino negro, acompanhado dos dizeres criados pela estudante “para que falar dos mais humildes?”. Abaixo, um homem negro, acompanhado de um balão de fala, próximo à frase “fala o que é certo”. No canto direito, a imagem da ex-deputada estadual Marielle Franco acompanhada de texto elaborado pela estudante: “Porque mataram Marielle? Porque ela defendia os homossexuais e as pessoas mais humildes da comunidade. A maioria das pessoas só pensam em si mesmas, não gosta de pobre e nem dos idosos. O que está acontecendo com esse povo, meu Deus? Só maltratam pobre e o racismo nunca vai acabar.”

Reinalda Cristina da Silva

Mulher, preta, 11.12.1979
 Garanhuns, PE

"Geni... na minha adolescência foi onde eu passei muito preconceito sobre eu ser mulher, ser negra e ser pobre. E foi onde eu comecei a perceber nas pessoas que me queriam, sim, perto delas, mas para me humilhar, me maltratar - que eu fui maltratada... Eu estou querendo chorar... O livro faz com que a gente ganhe força para passar por cima ou perdoar aquelas pessoas que por alguma coisa quiseram nos humilhar, quiseram nos machucar com palavras, gestos, atos... e a gente tem que ser mais forte do que eles para superar. Então o meu livro... o que eu li da Geni... aquela parte que ela falou "nojo!" que a moça beijou-a e depois limpou a bochechinha

para dar um presentinho para a sociedade ver que ela estava fazendo um... entre aspas, uma coisa boa, nos olhos da sociedade, mas de fato no olho de uma criança negra não foi aquela coisa tão boa que apresentava. E outra parte que me lembra também foi a parte quando a mãe fala assim "filha, mas não se compare com o menino, que o menino é branco e você é negra...", mas os sonhos vem para o negro e vem para o branco e a gente tem que acreditar que a gente supera sim e consegue. E eu vou conseguir meus sonhos. E esse livro - já até mostrei para minha filha - eu falei assim "olha, quando você puder ler, você vai ler". E ela levanta sim, a pessoa negra, que tem capacidade tanto de amar o próximo, de perdoar, de trabalhar, de estudar, de vencer na vida, como qualquer outra. E a parte bonita que ela fala que ela já com poucas letras, com português errado, começou a escrever. E os poeminhas... Então lembra também a minha adolescência quando eu comecei também a escrever os poeminhas, mas eu larguei lá, mas eu escrevia. Sobre aquela parte dos preconceitos foi onde me chamou mais a (ação?) atenção, porque eu já passei fome na casa de gente rica. Como empregada, não podia abrir a geladeira, não podia comer nada que quisesse. Mas eu já passei fome sim. Na minha casa nunca, pró, por mais humilde, por mais pobre, minha mãe nunca deixou a gente passar uma noite sem um pão, sem uma janta, seja lá o que for. E eu acho que a Geni é uma guerreira e ela conseguiu superar e ela tem que mostrar isso não só para o Brasil, mas para o mundo, porque o Brasil não é o único país preconceituoso, é a nação, o mundo inteiro. Então tem que ir com garra, com sabedoria... e eu estou chorando! Eu só quero dizer que eu estou me espelhando nela. Vamos sim, vamos querer um mundo melhor, independente de cor e raça e gênero. Está bom, pro?"

Que pecado seria maior que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel?

Optei por ir e não ficar em pecado.

Antes tremer, chora, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel? Pelos dois, claro.

Ela teria que pedir o consentimento dele para me punir, já que ele é o Pai, o chefe, dona de todas as decisões.

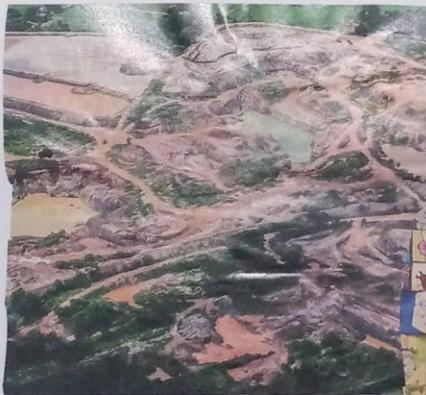
Deite do Puto

Contos

Geni Guimarães

Aluna Reinalda Cristina da Silva
Portuguesa Tabata

7^ª A EJA



Trecho da obra escolhido: “Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel? Optei por ir e não ficar em pecado. Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus, Por Deus ou por Santa Princesa Isabel? Pelos dois, claro. Ela

teria que pedir o consentimento Dele, para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.” (p.64)

Na imagem, recortes contendo a ilustração de Nina Simone, ao lado da frase “coisa de mulher é fazer música virar protesto pelos Direitos Civis”. Abaixo, imagens de uma granada fincada na terra, um homem negro segurando uma obra de arte, e a imagem de um homem e uma criança negros.

Talita

Mulher,
Guarulhos, SP

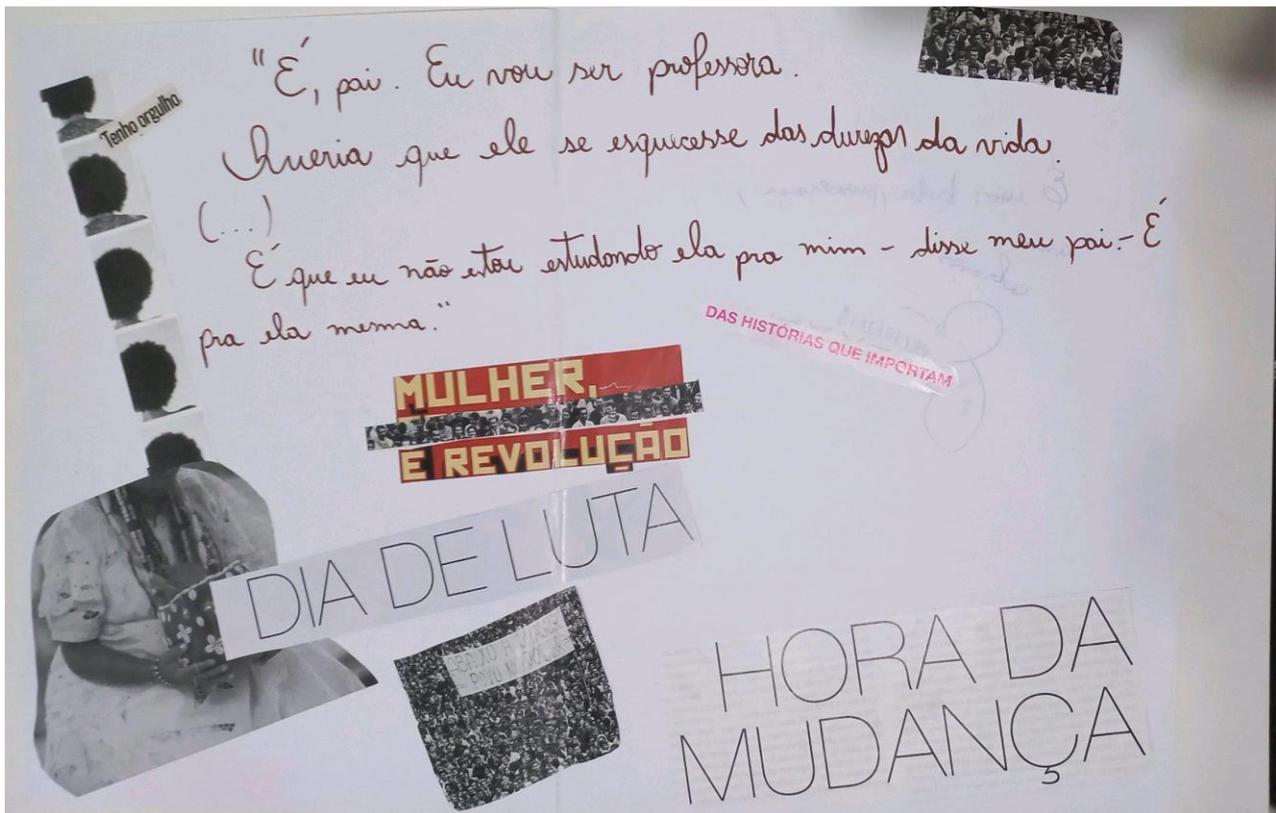
Zanatta

branca,

Alves

3.8.1991

"Esse é o meu primeiro ano na prefeitura e foi também nesse ano, dando aula a primeira vez no EJA, que eu conheci o seu livro e li o *Leite do peito*. E para mim, eu ainda estou no processo do que foi ler com meus alunos. Eu li antes e a minha segunda leitura foi capítulo a capítulo nas aulas e mexeu muito comigo, assim, o processo deles se identificarem, de eu, em alguma parte, me identificar... e de pensar em como eu como professora, não posso e não quero repetir a educação racista e o quanto a educação pode ser, ao mesmo tempo, uma força libertadora, mas também uma arma racista, uma opressão racista, e é o que eu não quero. Eu fiquei muito emocionada com seu livro e de poder... de ver você, de ver o seu vídeo, de ver tudo... é incrível o quanto você, através da sua escrita, coloca a gente para a sua vida e faz com que a gente também se reveja no mundo, se queira outra pessoa no mundo. Eu quero agradecer pelo seu livro e obrigada, você é incrível."



Trecho da obra escolhido: “-É, pai. Eu vou ser professora. Queria que ele se esquecesse das durezas da vida [...] -É que eu não estou estudando ela pra mim - disse meu pai - É pra lá mesma.”

Na imagem, uma sequência de retratos de uma pessoa com cabelo crespo de costas, ao lado a frase “tenho orgulho”. Abaixo, o corpo de uma mulher com vestes típicas de religiões de matriz afro-brasileiras e a imagem de uma manifestação. Constam ainda recortes com os dizeres: “Mulher e revolução”, “Dia de luta” e “Hora da Mudança”.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): ___Lara Santos Rocha_____

Data da defesa: ___28___/___9___/___2022___

Nome do Prof. (a) orientador (a): _Vima Lia de Rossi Martin_

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, _6___/___1___/___2023___



(Assinatura do (a) orientador (a))