



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM LETRAS



KÁTIA CILENE SOUZA ALCÂNTARA SANTANA

**EVIDÊNCIAS DA SUBALTERNIZAÇÃO DAS AUTORAS NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA AFROPOTÊNCIA NO ESPAÇO
ESCOLAR**

São Cristóvão

2023

KÁTIA CILENE SOUZA ALCÂNTARA SANTANA

**EVIDÊNCIAS DA SUBALTERNIZAÇÃO DAS AUTORAS NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA AFROPOTÊNCIA NO ESPAÇO
ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Maria Aparecida Silva Ribeiro

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

MARIA APARECIDA SILVA RIBEIRO
Profª Orientadora – UFS

ALESSANDRA CORRÊA DE SOUZA
Examinador interno – UFS

ANA MARCIA BARBOSA DOS SANTOS SANTANA
Examinador externo

PARECER

.....
.....
.....

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232e Santana, Kátia Cilene Souza Alcântara
Evidências da subalternização das autoras negras no livro didático : uma proposta de construção da afropotência no espaço escolar / Kátia Cilene Souza Alcântara Santana ; orientadora Maria Aparecida Silva Ribeiro – São Cristóvão, SE, 2023.
112 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Literatura brasileira. 2. Livros didáticos. 3. Escritoras negras. 4. Negros - Identidade racial. I. Ribeiro, Maria Aparecida Silva, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todas e todos Orixás, Giras, Exus, Marujos, Boiadeiros... Todas as forças espirituais afro brasileiras. A todo povo preto que foi sequestrado pelos traficantes brancos. As pretas e pretos que nem chegaram ao cais, aos que foram lançados ao mar e aos que chegaram, mas resistiram ao ocidentalismo.

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro

[...]

Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro

[...]

Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas

João Roberto Caribe Mendes

AGRADECIMENTOS

Arroboboi. Ora ie iê ô. Laroyê. Não poderia iniciar os agradecimentos sem honrar as Yabás, os Orixás, as Giras, as Padilhas e os Exús, pois foram eles que me sacudiram e seguraram na minha mão e fizeram dentro de dois anos a minha vida dar um giro intelectual. Por vinte anos me dediquei apenas a vida profissional, parecia que já estava tudo estabelecido, seria apenas esperar a aposentadoria. Mas eles articularam, me conduziram e sempre permaneceram comigo.

A minha ancestralidade que me convocou a sankofear, a entender que tinha que me aquilombar.

Sou filha de Alô Alô, um castroalvensê que deixou a sua terra amada fugindo da fome e da miséria. Painho não dominava a língua portuguesa normativa, mas amava brincar com ela. Escrevia os versos de judas com muita intimidade com as palavras do bom “pretuguês”. Quando o processo criativo travava, ele me chamava. E juntos íamos jogando com as palavras. Tirando “sarro” dos vizinhos, com os presente que o judas deixava. Sou muito grata a painho. Ele partiu, mas deixou em mim o amor e prazer de brincar com as palavras. Me deu um sorriso fácil, a alegria de viver, o chamado social.

A minha mãe Vera Lúcia, que vivia me perguntando “está acabando?”. Essa era a forma dela dizer que estava comigo, que a minha agonia iria passar. Lembro-me que desde criança ela dizia que não precisava tanta agonia, pois o que era meu chegaria as minhas mãos.

A minha filha Victória Samantha, que não saiu do meu ventre, mas saiu do meu coração. Tenho total convicção que sou uma pessoa com outro olhar para a vida depois dela. Ela sempre viu habilidades em mim que eu não enxergava, e me impulsionava a acreditar em mim. É minha amiga de projetos e buscas de estratégias para chegar.

A minha irmã, amiga e comadre Emília Cláudia. Pelo amor, pela companhia e pelos socorros. Hoje somos quatro mulheres, totalmente diferentes, mas fortes e com um elo que nem as dores e nem as divergências abalam.

A Reinaldo, meu parceiro e amigo. Lembro-me que na entrevista para a seleção do Mestrado, ele foi a fornecedora de internet para que no dia e horário não ocorresse queda. Naquele momento percebi que companheirismo é isso. É cuidar para fortalecer o projeto do outro.

Aos meus filhos pets por estarem sempre comigo. Uns embaixo e outros em cima da mesa, nas cadeiras, no computador... trazendo a bolinha para eu jogar. Eles são a minha leveza na vida.

As amigas Danúsia Santana e Kelly Cristina Oliveira que me incentivaram a trilhar esse caminho. Por muitas vezes elas sem perceber faziam eu entender que também seria possível para mim.

A minha amiga Darcy. A minha amiga que o Mestrado me deu. Sem Darcy essa jornada

seria mais difícil. Sempre serei grata por nossa troca sincera, pelo compartilhamento das angustias, pelos sorrisos das nossas bobagens para aliviar a tensão. Nós todos os dias convocávamos o “botar pra torar”, apesar de alguns dias não conseguirmos.

As minhas tias Faby e Luciene, a minha afilhada Sophia e a minha vizinha Lize que foram redes de apoio quando eu necessitava me ausentar.

A minha orientadora Dra. Professora Maria Aparecida Silva Ribeiro . Lembro-me que ao ser aprovada no Profletras ao olhar o lattes do corpo docente, liguei para minha filha e disse que para mim teria sentido a jornada se Aparecida fosse a minha orientadora. O Sagrado com a sua amorosidade me deu esse presente. Uma professora que entendeu para onde eu queria ir. Compreendeu que a minha ancestralidade me chamava, e me conduziu com acolhimento e leveza, mas sempre com o viés da ciência.

A Professora Dra. Isabel Cristina Michelin Azevedo que me fez refletir sobre o processo de estudar. Que temos que exaurir até chegarmos ao conhecimento de forma crítica.

As Professoras Doutoradas Leilane Ramos da Silva e Raquel Meister Ko Freitag, que me despertaram para o desafio e o prazer da pesquisa científica . Que me inquietaram para a participação em congressos e seminários. Gratidão pela perseverança no ensino da escrita acadêmica, desde o resumo até a referenciação.

A professora Vanessa Gonzaga Nunes, que na primeira aula me fez questionar as minhas concepções de negritude, e deu um giro na minha cabeça.

A professora Taysa Mércia dos Santos Souza Damasceno que com os seu viés pedagógico e metodológico me levou a repensar o “preparar aula”, o que realmente é importante para o ensino-aprendizagem.

Ao meu Clube do coração, Esporte Clube Vitória ,que nesses dois anos me ensinou a ser resiliente, que devemos nos apaixonar diariamente e que me deu tantas emoções.

A Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Professora Rosa Sales, que me possibilitou viver intensamente o Mestrado.

A coordenação do Plofletras pelo respeito às necessidades das mestradas e mestrados.

A Universidade Federal de Sergipe por toda acolhida e ser a minha casa de retorno a vida acadêmica.

RESUMO

A Lei n. 10.639/2003 assegura a inclusão no ensino da Educação Básica da história da África e do africano. Os Componentes Curriculares devem evidenciar a luta dos negros no Brasil, a sua cultura e a importância dos mesmos na formação da sociedade brasileira. O resgate da contribuição do povo negro para a economia, política, cultura e para as demais áreas sociais, fortalecendo para efetivação e respeito da diversidade cultural e étnico-racial. Mas, para essa lei ser sancionada, foi necessária muita luta e resistência dos Movimentos Negros Brasileiros. O Mestrado Profissional Profletras nos direcionou a pensar como esta lei está sendo posta em prática em nosso país, que tem raízes coloniais e patriarcais muito profundas. É perceptível que a literatura eleita como canônica é escrita por homens brancos e mulheres brancas. A partir desta reflexão, pesquisamos se as vozes das escritoras negras estavam sendo silenciadas no livro didático escolhido pelos professores da rede municipal de Catu, no Estado da Bahia, para os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental. Após avaliarmos o livro Geração Alpha do 9º ano, da editora SM, e constataremos a invisibilização das escritoras negras, tivemos como objetivo levar as educandas e educandos a conhecerem textos de escritoras de autoria negra, na perspectiva de desenvolverem a sua afropotência. Para alcançar os nossos objetivos, construímos a “Trilha da Afropotência das Yabás: Tecendo Palavras de Resistência de Afroempoderamento a partir do olhar de narrativas das escritoras negras”. Uma trilha pautada nas vozes das escritoras negras, no poder da linguagem e da oralidade. Para o desenvolvimento desta pesquisa, este trabalho fundamenta-se em González (2020); Kilomba (2020) e bell hooks (2017). Desta forma, estaremos defendendo o cumprimento da Lei n. 10.639, ao estilhar correntes que subalternizam as escritoras negras nas salas de aula e ao desenvolver a afropotência dentro do espaço escolar.

Palavras-Chave: Escritoras negras. Livro didático. Afropotência.

ABSTRACT

The Law 10.639/2003 ensures the inclusion in Basic Education of the history of Africa and the African, the struggle of Black people in Brazil, their culture, and the importance of Black individuals in the formation of Brazilian society. It aims to reclaim the contributions of the Black population to the economy, politics, culture, and other social areas, strengthening the effective implementation and respect for cultural and ethnic-racial diversity. However, for this law to be sanctioned, it required significant struggle and resistance from Brazilian Black Movements. The Professional Master's Degree Profletras guided us to ponder how this law is being put into practice in our country, which has deep colonial and patriarchal roots. It's noticeable that the literature chosen as canonical is predominantly authored by white men and women. From this reflection, we researched whether the voices of Black female writers were being silenced in the textbook chosen by teachers in the municipal network of Catu-Ba for 9th-grade students in Elementary School. After evaluating the Geração Alpha textbook from the 9th grade by the SM publisher and noting the invisibility of Black female writers, our objective was to introduce students to texts authored by Black women, aiming to develop their "afropotência" (a term related to African empowerment). To achieve our goals, we constructed the "Afropotência das Yabás Trail: Weaving Words of Resistance and Afroempowerment through the Perspectives of Black Female Writers." This trail is based on the voices of Black female writers, the power of language, and orality. For the development of this research, this work is grounded in González (2020), Kilomba (2020) e bell hooks (2017). In this way, we ensure compliance with Law 10.639, shattering chains that marginalize Black female writers in classrooms, and fostering "afropotência" within the school space.

Keywords: Black female writers. Textbook. Afropotência

LISTA DE SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

FAE — Fundação de Assistência ao Estudante

LD — Livro Didático

LDB — Lei de Diretrizes e Bases

MEC — Ministério da Educação

MNU — Movimento Negro Unificado

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH I — Programa Nacional de Direitos Humanos I

PNDH II — Programa Nacional de Direitos Humanos II

PROFLETRAS — Programa de Mestrado Profissional em
Letras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jocélia Fonseca.....	51
Figura 2: Mãe Stella de Oxóssi.....	52
Figura 3: Eliana Alves Cruz.....	52
Figura 4: Thais Espérito Santo	53
Figura 5: Geni Guimarães.....	54
Figura 6: Cidinha da Silva	54
Figura 7: Esmeralda Ribeiro	55
Figura 8: Livia Natália.....	56
Figura 9: Alzira Rufino.....	57
Figura 10: Carla Akotirene	57
Figura 11: Bárbara Carine	58
Figura 12: Antonieta de Barros.....	58
Figura 13: Fátima Trinchão	59
Figura 14: Maria Firmina dos Reis.....	60
Figura 15: Carolina Maria de Jesus	61
Figura 16: Elisa Lucinda.....	61
Figura 17: Conceição Evaristo.....	62
Figura 18: Lia Vieira	63
Figura 19: Cristiane Sobral	64
Figura 20: Miriam Alves	65
Figura 21: Ana Paula Lisboa	65
Figura 22: Louise Queiroz	66
Figura 23: Taylane Cruz	67
Figura 24: Registro de cena na Espanha.....	69
Figura 25: Uma pessoa escalando a escultura Nômade.....	72
Figura 26: Esculturas Charging Bull	74
Figura 27: Jogo dos Yabás.....	79
Figura 28: Mural “a Fala das Yabás”.....	80
Figura 29: Bingo dos Yabás	80
Figura 30: Bingo dos Yabás	81
Figura 31: Bingo dos Yabás	81

Figura 32: Caça-Palavras dos Yabás	81
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS.....	18
2.1 OBJETIVO GERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
3.1 O REVERBERAR DAS CORRENTES	19
3.2 NASCE A LITERATURA BRASILEIRA	23
3.2.1 Será que Ela é Nossa?	23
3.3 O CÂNONE: UM ESPAÇO QUE NÃO É DAS MINORIAS	27
3.4 O PATRIARCADO NOSSO DE CADA DIA	28
3.5 PASSANDO POR FRESTAS: A MULHER E A ESCRITA LITERÁRIA.....	31
4 ESTILHAÇANDO A EXCLUSÃO: A ESCRITA LITERÁRIA DA MULHER NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA [...]	35
4.1 PARA QUEM É O LIVRO DIDÁTICO?	42
4.2 A FARSA DA TOLERÂNCIA RELIGIOSA	48
4.2.1 Arreda, patriarcado! Lá vem mulheres que rompem a subalternização.....	50
5 MATERIAIS E MÉTODOS: DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E CONTRAPONTO	68
5.1 MÉTODOS ADOTADOS	76
5.2 TRILHA METODOLÓGICA.....	77
5.2.1 Trilha 1	77
5.2.2 Trilha 2	78
5.2.3 Trilha 3	78
5.2.4 Trilha 4	79
5.2.5 Trilha 5	80
5.2.6 Trilha 6	81
5.3 RELATÓRIO DAS ATIVIDADES.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89

1 INTRODUÇÃO

A seleção do Profletras em 2021 solicitou a construção de um memorial. Hoje ele já faz parte das minhas memórias. Ao revisitá-lo, percebo fortemente as marcas de um ser humano cheio de dores, por ser uma mulher negra que viveu por muito tempo o mito da democracia racial.

Segundo Lélia Gonzalez,

[...] mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea, nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de preguiça, irresponsabilidade, alcoolismo, infantilidade, etc. Ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores.

Por muito tempo estava envolta ao mito da democracia racial, indo pelo caminho que julgava mais fácil, mas não há como uma mulher ou um homem negro negligenciar a sua cor por muito tempo. E assim percebi ser negra, através da mão pesada do preconceito.

Eu poderia ter escolhido outras temáticas em meu memorial, mas, as dores causadas pela não abordagem das questões étnico-raciais no decorrer da minha vida eram latentes. Vivi o mito da democracia racial e de repente descobri que, para a sociedade, a cor é um fator que determina a beleza, o cognitivo e o espaço que devemos ocupar. No meu memorial está explícito o momento que tive o dissabor desse conhecimento.

Até entrar no ginásio me blindei com as palavras do meu pai. Não percebia nada. Ao chegar na sétima série tive o meu primeiro conflito, pois, nunca tinha visto um texto falar abertamente sobre a cor. Naquele livro havia. Ele me mostrou que eu não era a moreninha cor de jambo. Denunciou-me perante todos os colegas, pois eles riam do texto, mas a professora não interveio. Não tratou a temática como deveria ser tratada, e assim afirmou o preconceito. Nunca esquecerei o texto: “Será que a minha cor vai sujar a água?”. O garoto representando na figura tinha a minha cor. E de certa forma passei a sentir que a minha cor sujava aquela escola.

Hoje, percebo como a didática da professora valida ações e interfere na construção da narrativa da vida das educandas¹ e educandos. A partir da omissão da professora, os meus colegas perceberam ter a permissão para não querer mais sentar próximo a mim. E eu, devido

¹ Optei por usar o feminino e o masculino, pois generalizar usando o masculino iria de encontro com as convicções ideológicas da pesquisa.

à professora ter negligenciado uma questão tão importante, tive cravado por tanto tempo o sentimento de inferioridade e a necessidade de agradar ao outro para ser aceita. Daí a importância da escola parar de fazer a segregação racial, com o uso de práticas pedagógicas que o negro não se reconhece, e quando se reconhece é com a visão de inferioridade e subalternidade.

As salas de aula, que devem ser um espaço de prazer e também libertador, quase sempre são locais que ensinam o povo negro a silenciar. No livro “Ensinando a Transgredir”, bell hooks (2017) mostra como foi o seu desgosto ao ser transferida para uma escola mista, que era frequentada por brancos e negros.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação.

Essa dor de bell hooks nos leva a muitos questionamentos sobre o processo educacional no Brasil. A Bahia, fora do continente africano, é o local com mais negros; no entanto, a política hegemônica ocidental está enraizada nos componentes curriculares e no fazer pedagógico de muitas educadoras e educadores. As alunas e alunos negros que são maioria, por muitas vezes são invisibilizados por uma pedagogia que tem como parâmetro o privilégio da branquitude.

As educadoras e os educadores das escolas públicas devem confrontar os valores burgueses, que estão institucionalizados nos componentes curriculares, nos livros didáticos, na história única de formação do Brasil que está nos livros, nas datas comemorativas. Isto é, lutar para subverter e desfazer a estrutura colonial que está na base das escolas. De acordo com bell hooks (2017):

Todo professor comprometido com a Pedagogia Engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa realizar.

Antes de cursar o Profletras, eu achava que detinha muitos conhecimentos sobre a pedagogia libertadora e sobre as questões étnico-raciais, que seria mais embasamento teórico. No entanto, na primeira aula da disciplina de Fonologia, ao abrir a câmera já fui posta em xeque. Desde esse momento muitas inquietações passaram a conviver comigo. Como queria afropotencializar as minhas alunas e alunos, se eu escondia a minha etnia em fantasias brancas?

As aulas no Profletras foram de desconstrução. Os Componentes Curriculares — Fonologia Variação e Ensino; Texto e Ensino e Leitura do Texto Literário — me estilhaçaram, pois vários conceitos enraizados foram postos em xeque. O segundo semestre foi um momento de medo e tensão nas aulas de Gramática, Variação e Ensino, pois as professoras queriam que entendêssemos que estávamos no Mestrado. Queriam nos ensinar a estudar, mas que, para isso, tínhamos que ter disciplina e construir um percurso metodológico. Outra meta das professoras era nos inserir nas pesquisas. Foram várias aulas de resumo e apresentações metodológicas de doutorandas e doutorandos. Foi um ano muito intenso. Tínhamos medo, mas fomos com medo mesmo. A minha cabeça fervilhava. A teoria sendo um alicerce que me levava à reflexão, criticidade, à busca pela emancipação; e em tão pouco tempo, assim como cobra, sentia que aquela pele não se adequava mais a mim. Ao olhar-me no espelho me desconheci. Não havia mais como retroceder. Fui totalmente atravessada.

E assim foi sendo construída a escolha do meu objeto de estudo. Eu precisava seguir na trilha do meu memorial. Pesquisar sobre a história da minha ancestralidade, mas não como um local para ficar parado nas dores. A minha perspectiva era conduzir as minhas alunas e alunos para essa viagem ao passado, como uma forma de potencializá-las(os) para lutar pelos seus espaços na sociedade. Para isso, teria que fazer a abordagem das dificuldades para termos o nosso espaço respeitado. Mostrar os obstáculos que a sociedade sexista impõe à mulher que não aceita a subserviência, mas não ficar no espaço do pessimismo. Evidenciar que superar a subalternização é possível.

O livro “Por um Feminismo Afro Latino Americano”, de Lélia Gonzalez, foi uma ferramenta de suma importância para delimitar o meu objeto de trabalho. A partir das leituras, refleti sobre a pluralidade de mulheres. Percebi que a minha pesquisa se pautava nas especificidades das mulheres negras, devido à toda subjugação que passa pelos homens brancos, pelas mulheres brancas e também pelos irmãos de cor. Estamos imersas nas interseccionalidades. Somos submetidas à exclusão e enfrentamos maiores dificuldades para conseguir a mobilidade social. A luta das mulheres negras é muito maior para driblar o sistema patriarcal e racista que nos impõe como território os espaços que socialmente são vistos com menor prestígio.

Segundo Lélia Gonzalez (2020), os movimentos de mulheres:

Apesar dos aspectos positivos em nossos contatos com o movimento de mulheres, as contradições e ambiguidades permanecem, uma vez que, enquanto originário do movimento de mulheres ocidental, o movimento de mulheres brasileiro não deixa de reproduzir o “imperialismo cultural” daquele. E, nesse sentido, não podemos esquecer que alguns setores do movimento de mulheres não têm o menor escrúpulo em manipular o que chamam de “mulheres de base” ou “populares” como simples massa de manobra para a aprovação de suas propostas. (...) Mas, por outro lado, muitas “feministas” adotam posturas elitistas e discriminatórias com relação a essas mesmas mulheres populares (GONZALEZ, 2020).

Lélia Gonzalez foi fundamental para a reflexão sobre a subalternização das escritoras negras. No ensaio “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, ela inicia com uma epígrafe “Cumé que a gente fica?”:

Cumé que a gente fica?

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava tão cheia que não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles estavam tão ocupados, ensinando um monte de coisas pro criolêu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa (GONZALEZ, 2020).

A epígrafe “Cumé que a gente fica?” nos faz pensar na subalternização. A branquitude quer falar sobre nós, mas não nos dar o direito de nós mesmas falarmos. Gayatri Spivak (2014), no ensaio “Pode o subalterno falar”, evidencia o sujeito subalterno. Um ser que não tem direito à voz política e que, algumas vezes, quando tem o direito de voz, não tem o direito de escuta. A violência epistêmica sofrida pelas mulheres é reverberado pelo silenciamento da sua voz e dos seus corpos. Spivak (2014) enfatiza que a mulher foi objeto de muitos estudos teóricos, e por mais que afirmem que foi dado o direito de voz à mulher, sempre é necessário questionarmos. No livro didático pesquisado fica escancarado o silenciamento imposto às escritoras negras.

O meu objeto de pesquisa já estava quase fechado, iria trabalhar com as interseccionalidades² que atravessam a mulher negra. Mas não poderia perder de vista que o meu programa é o Profletras, que o meu objetivo maior seria um fazer pedagógico que estivesse pautado na consciência crítica, no respeito e também na aprendizagem das/dos discentes.

Na revisitação ao meu memorial, me percebi muito angustiada com a sacralização do

² Carla Akotirene (2019), assim como a feminista estadunidense Patricia Hill Collins, entende a interseccionalidade como “sistema de opressão interligado” que circunda a vida de mulheres negras.

livro didático e o incômodo que sentia em vê-lo sendo utilizado por muitos colegas como única ferramenta de trabalho. Segundo Bittencourt (1997), “O papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder do estado”. Diante disso, decidi que o livro didático também deveria estar incluso na pesquisa. Deveria fazer uma junção entre escritoras negras, livro didático, textualidade e linguagem. Dessa forma, surgiu o título da pesquisa: “Evidências da Subalternização das Autoras Negras no Livro Didático”.

Bell hooks (2017) defendia que a prática pedagógica deve ser antirracista, anticapitalista, um lugar fundamentalmente político e de resistência. Sendo assim, as minhas alunas e alunos também deveriam ser atravessados, como eu tive esse direito. A partir de uma pedagogia engajada, com a promoção de uma revolução de valores, com o poder de abalar os conceitos coloniais, patriarcais, sexistas, racistas, capitalistas, que são incutidos e naturalizados pela instituição escolar. Após essa reflexão, fechamos o título do nosso projeto de pesquisa: “Evidências da Subalternização das Autoras Negras no Livro Didático: uma proposta de construção da afropotência³ no espaço escolar”.

A revisão literária foi iniciada trazendo o conceito de Sankofa, o qual é um pássaro mítico que voa para frente tendo a cabeça voltada para trás e carrega um ovo no bico, que significa o futuro. É um olhar para a nossa ancestralidade, para ressignificar o presente e construir o futuro. Diante da nossa proposta de trabalho, quisemos enfatizar que este projeto não se esvai ao término do Profletras, ele apenas é o início de uma ação política que deverá reverberar na vida das nossas educandas e educandos.

A seção “O Reverberar das Correntes” é densa, pois fomos ao encontro do que está institucionalizado pela sociedade colonial, a qual é uma história única, a que foi construída pelos colonizadores. Evidenciamos o processo de subalternização imposto ao povo negro, e abordamos as consequências dessa sujeição na contemporaneidade. Elencamos algumas leis que foram sancionadas na perspectiva de combater e amparar o povo afro-brasileiro. Sendo importante salientar que, infelizmente, apesar dessas leis, não são perceptíveis de forma enfática os seus impactos na vida do povo negro.

Na seção “Nasce A Literatura Brasileira” tínhamos por objetivo pensar no processo fundacional, a nossa nacionalidade e a exclusão do povo negro. Como o trabalho foi desenvolvido para o 9º Ano, série final do Ensino Fundamental, não nos detemos minuciosamente na fundação da nossa literatura. Apresentamos as concepções dos críticos

³ Afropotência é um termo desenvolvido ao longo de uma pesquisa no ProfLetras – UFBA, articulando-o com a concepção de letramento crítico. Cunho a verbalização da afropotência. O papel do educador de afropotencializar as educandas e os educandos negros.

Antonio Cândido, Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi e Silvio Romero. Tomamos como período fundacional o Romantismo. Fizemos algumas considerações sobre “O Herói Nacional”, criado por José de Alencar, no romance “O Guarani”, onde a marca do colonizador estava incutida na indígena construída pelo autor, traindo a verdadeira imagem do povo originário que aqui habitava.

Na seção “O Cânone: Um Espaço Que Não É Das Minorias” fizemos um apanhado histórico sobre a construção do cânone aqui no Brasil. O nosso maior objetivo era perceber como a escrita da mulher e da mulher negra são excluídas dessa seleta lista. Para maior compreensão, nos apoiamos na teoria de Livia Maria Natália. Ficou perceptível que o perfil de escritores canônicos são homens, brancos, cis e de classe social elevada.

Na seção “Seguindo nos Trilhos do Patriarcado”, iniciamos conceituando o patriarcado e fazendo um breve mapeamento histórico, pontuando o sexismo na formação do homem e da mulher, segundo o cristianismo. Para compreender o patriarcado, nos amparamos na teórica Gerda Lerner, e fechamos a seção fazendo um contraponto das marcas patriarcais no livro didático.

A seção “Passando Por Frestas: A Mulher e a Escrita Literária” evidencia os obstáculos que as escritoras atravessam para ter o direito de escrever, devido ao patriarcado e ao sexismo. Os artigos da professora Dra. Jailma Moreira foram fundamentais para pensarmos sobre a escrita produzida por diversas mulheres, não nos limitando às escritoras renomadas.

A mulher negra sempre ocupou o lugar de subalternidade. A sociedade colonial designou que o seu lugar era como servente. Servir aos senhores, às senhoras, aos filhos dos senhores, ao marido. Diante disso, era muito difícil para a mulher negra perceber o seu potencial intelectual e sentir que poderia também escrever. Uma subalternizada que não podia falar, escrever, nem ser escutada ou lida.

Para pensarmos na potencialidade das autoras negras, nos ancoramos em Flores, com a microtecnologia subjetiva. O escrever contra si mesma. Quebrar paradigmas que, de tão enraizados, já são naturalizados. Que nós, mulheres pretas, por muitas vezes repetimos sem atentar que o colonialismo nos invisibiliza. É preciso rasgar. É preciso sangrar. E nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos, devido à desvalorização do magistério em todos os âmbitos, podemos nos aquilombar. E assim, como máquinas de guerra, derrubar muralhas que impedem as nossas alunas e alunos de entenderem que elas e eles podem escrever a própria história. Uma narrativa de poder, onde as suas afropotências estejam explodindo.

E assim foi construída a seção “Quebrando A Exclusão: A Escrita Literária Da Mulher

Negra na Literatura Brasileira”. Uma literatura feita para empoderar mulheres que precisam perceber outras possibilidades que não seja a subserviência, que elas têm o direito de ser, e não de apenas existir.

A seção “Para Quem é o Livro Didático” traz a importância do livro didático (LD) enquanto uma política pública. Na contemporaneidade, há um discurso quase único de demonização do LD. Partimos do pressuposto que para tê-lo nas escolas públicas foi necessário muita luta; desta forma, é uma conquista. Devemos questionar e tencionar o poder público para esse livro ter a referencialidade com as nossas educandas e educandos.

Na seção é feita uma historicidade da luta dos movimentos negros e movimentos das mulheres para extinguir o estereotipamento do povo negro dos livros didáticos. A década de 1970, no Brasil, data um importante acontecimento político para pessoas negras do país: nesse período ocorreu a fundação do Movimento Negro Unificado. O movimento desde então esgota diversos esforços a fim de que o Estado brasileiro execute políticas públicas de reparação aos danos causados pela escravidão às pessoas negras, através da politização e ressignificação da raça (GOMES, 2012, p. 740). É citado, também, como os movimentos foram afastados do processo de escolha do LD e a aliança do Estado com as editoras e os autores.

Na nossa concepção, lutar por um LD que respeite a diversidade é uma luta pela democracia, do direito para todos. E para esse direito ser efetivado, se faz necessário que o LD seja construído tendo as alunas e alunos como referencialidade. É necessário operarmos com um olhar bem apurado para compreender como as imagens e abordagens dos temas tratados nos LDs podem engessar e estereotipar a imagem das negras e negros, cobrindo-os com o véu que invisibiliza a raça (DU BOIS, 1999).

Não há mais como referendar o discurso que apenas tece críticas ao LD, minimizar a sua importância no processo ensino-aprendizagem, pois, para algumas alunas e alunos, ele é a única ferramenta de estudo em seus lares. Não podemos esquecer o que passamos recentemente, o período pandêmico. Alguns alunos dos centros urbanos tinham internet, mas a maioria, e principalmente os do campo, tinham apenas o LD. Não estamos aqui fazendo apologia ao uso do livro didático como única ferramenta. O que pensamos é que se faz necessário tencionar o Ministério da Educação para termos livros didáticos que atendam às necessidades das alunas e alunos das escolas públicas.

Vinte anos se passaram e, infelizmente, a Lei n. 10.639/2003 ainda caminha nos espaços escolares de forma muito lenta. Geralmente é uma culminância, isto é, a abordagem é feita apenas no mês de novembro. Uma temática tão séria e necessária passou a ser folclorizada.

De acordo com Nascimento (2001):

A educação formal tem grande relevância para formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem as desigualdades da sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a sociedade a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos com a penalização dos cidadãos negros — constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (NASCIMENTO, p. 142).

Os lares silenciam e são silenciados sobre o preconceito e o racismo no Brasil, pois ainda é perpassada a ilusão que todos têm os mesmos direitos, que somos respeitadas e respeitados de forma equânime. A escola deveria cumprir o papel de conscientização. Segundo Kabengele Munanga (2022), a primeira coisa que precisamos ter é consciência sobre a situação do negro para que não caiamos no mito da democracia racial.

Conforme Lélia Gonzalez (2020),

É nesse sentido que o racismo — enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas — denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneos. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai constituir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente.

O Estado opera seguindo a ideologia colonizadora. Mantém o negro em uma situação de subalternidade. A escola, que deveria ser o espaço de desenvolvimento da afropotência, quase sempre é o primeiro local onde o negro conhece o preconceito racial.

Conforme Abdias do Nascimento (2001),

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidades e de ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, e características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao negro, é no sentido de afastamento e de alienação da identidade negra.

A capacitação das e dos docentes é muito importante para que a Lei n. 10.639 seja cumprida. Só com a apropriação do conhecimento é possível lutar pelo respeito da diversidade e valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Garantindo a aplicação da política afirmativa como combate às diversas formas de preconceito, sexismo, racismo étnico, racismo religioso.

Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam. Entretanto, para que esse trabalho seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didáticos — pedagógicos alternativos, ou seja, que alteram o status que o apresentam novas possibilidades (SOUZA, 2001, p. 66).

Investir no processo formacional das e dos educadores é de suma importância para a aplicabilidade da pedagogia antirracista. Sabemos que, devido à pesada carga horária, por muitas vezes as professoras e professores são impossibilitados de investir recurso financeiro e tempo nas capacitações. O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), está oferecendo um curso de “Igualdade Racial nas Escolas”; entendemos que uma possibilidade seria a realização nos momentos das Atividades Complementares.

Até chegarmos à Lei n. 10.639, algumas reivindicações das lutas do Movimento Negro Unificado se fizeram presentes em alguns documentos, como: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais está assegurada a importância da presença da população negra como participantes e atuantes na construção da história brasileira, bem como a importância da sua cultura, religião, saberes e ações políticas. Mas, infelizmente, como já colocado acima, esse mesmo Estado que assegura a lei é o mesmo que não proporciona meios para a equidade na visibilidade das escritoras negras.

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação devem formar comitês para acompanhar e fazer proposições para o fortalecimento da Lei n. 10.639. Um momento muito importante para organizar a sistematização da temática durante o ano letivo é na Jornada Pedagógica, pois é o momento de toda a escola pensar de quais formas serão abordadas a temática em todos os componentes curriculares. Não é mais cabível que a Lei n. 10.639 não seja colocada como uma das pautas de maior relevância no Projeto Político Pedagógico. Estamos falando do direito das educandas e educandos conhecerem a sua própria história para poder lutar pelos seus espaços na sociedade.

Na perspectiva de cumprir a Lei n. 10.639/2003 e lutar contra a subalternização das escritoras negras, construímos o produto “A Trilha da Afropotência das Yabás: Tecendo Palavras de Resistência de Afroempoderamento a partir do Olhar das Narrativas das Escritoras Negras”. Esta é composta pela Saia das Yabás, o mural A Fala das Yabás, o Caça-Palavras das Yabás e o Bingo das Yabás. A aplicação da Tilha das Yabás possibilita às educandas e

educandos, de forma lúdica, conhecer os textos de autoria de escritoras negras, a biografia das mesmas, e também a apropriação de conceitos que irão fomentar as suas afropotências.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir para o conhecimento de textos de autoria de escritoras negras e para a apropriação da linguagem aforpotente, a partir de práticas pedagógicas antirracistas, ancoradas na valorização da diversidade étnico cultural, como uma forma de validar a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre a representatividade das escritoras negras nos livros didáticos selecionados pelas professoras e professores da rede municipal de Catu-BA;
- Ampliar conhecimento das educadoras e educadores sobre a literatura produzida por escritoras negras;
- Realizar a aplicação dos textos produzidos por mulheres negras no espaço escolar, a fim de despertar a afropotência das alunas e alunos;
- Fomentar a criticidade sobre a luta do povo negro para ter os seus direitos respeitados;
- Pesquisar a invizibilização das escritoras negras no livro didático do 9º ano da Geração Alpha, da editora SM;
- Apresentar palavras que designam a afropotência, que contrapõem o vocabulário ocidental que afirma o racismo, o sexismo, o sexismo negro e o racismo religioso.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O REVERBERAR DAS CORRENTES

A Sankofa é simbolizada por um pássaro e remete à história afro-brasileira e afro-americana. A ave tem a cabeça voltada para a cauda, sugestionando que é necessário olhar para o passado a fim de aprendermos com os nossos ancestrais. Também nos ensina que, ao encarmos os erros do passado, nos fortalecemos para que os mesmos não sejam mais cometidos no presente e no futuro. O olhar para o passado implica em aquisição de conhecimento e sabedoria.

Pensando na Sankofa, é notório que é necessário refletir acerca do tráfico negreiro e no processo violento de escravização no Brasil. Onde o escravizado não era visto como ser humano. O africano, quando capturado, perdia o direito de viver a sua própria história, o convívio com os familiares, falar a sua língua, comungar a sua religião e a sua cultura.

Nessa perspectiva, o sociólogo Orlando Patterson (1982) definiu a escravidão:

Como uma “morte social”, na qual o cativo é arrancado do seu lugar de moradia, de sua língua, suas crenças, seus laços familiares e seus ancestrais, sua comunidade e seus costumes, uma espécie de desenraizamento, ou excomunhão da família e da sociedade originais. O resultado é a completa obliteração de sua identidade antiga para a construção de uma nova, dependente e condicionada pelo senhor. O escravo passa a não ter vontade própria. Sua nova existência dependeria por completo do poder de seu dono.

O Brasil foi o país que mais recebeu escravizados. Em torno de cinco milhões de seres humanos que eram tratados como coisas, animais, e desprovidos de cognição. Os colonizadores e padres justificavam a escravização como uma forma de salvação para os africanos.

Segundo o africanista Alberto da Costa e Silva, a escravidão na América tem uma vertente ideológica, que preconizava que o negro era por natureza um ser selvagem, que só chegaria à humanidade a partir da servidão. Em 1877, o médico Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho já se mostrava preocupado com as estatísticas do Brasil. Dizia que era necessário equilibrar e “aperfeiçoar as raças” no Brasil. Dentre 10 milhões de habitantes, apenas 3,8 milhões eram brancos.

A concepção de inferioridade e subalternidade do negro foi tomando uma proporção muito grande no país. Posteriormente, o médico cearense Nina Rodrigues (2008) também se

apresentava aflito com o índice de negros na nação.

Segundo Nina Rodrigues:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização [...], há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. [...] Consideramos a supremacia imediata ou mediata da raça negra nociva à nossa nacionalidade.

E nesta estrutura de subalternização do negro, o racismo se encorpou e cresce até os dias atuais. É sentido pelo povo preto através da subjugação a que é exposto cotidianamente. As redes sociais e outras mídias mostram diariamente situações de preconceito racial que vive o povo negro. Apesar das leis atuais, o privilégio branco não pune quem humilha e oprime o negro. Segundo Lélia Gonzalez (2020), o racismo é uma construção ideológica que abrange os diferentes processos de discriminação racial. Ele diminui o indivíduo, exclui, desqualifica, invisibiliza, se estrutura de diversas formas objetivando manter o colonialismo, onde o branco domina e o preto é dominado.

O fim da escravidão não libertou o povo negro das correntes da subalternização. As respostas à farsa que foi o processo abolicionista revelam-se nas estatísticas. Segundo Laurentino Gomes (2019):

- Pretos e pardos representam 54% da população brasileira, no entanto, ao fazer um recorte de 10% mais pobres, a sua representação é de 78%. Dentre dos 1% mais ricos da população, apenas 17,8% são descendentes de africanos.
- Na educação, 22,2% da população têm 12 anos de estudo ou mais, a taxa é de 9,4% para a população negra. O índice de analfabetismo entre os negros em 2016 era de 9,9%, mais que o dobro do índice entre os brancos. A diferença também é acentuada no desemprego, de 13,6% e 9,5%. Os negros no Brasil ganham em média R\$ 1.570,00 por mês, no entanto a renda mensal entre os brancos é de R\$ 2.814,00.
- Nos cursos superiores, em 2010, os negros representavam apenas 29% dos estudantes de mestrado e doutorado, 0,03% no total de aproximadamente 200 mil doutores nas mais diversas áreas do conhecimento.
- Um homem negro tem oito vezes mais chances de ser vítima de homicídio no Brasil do que um homem branco. Afrodescendentes formam a maioria da população carcerária e são mais expostos à criminalidade. São também a maioria absoluta entre os habitantes de bairros sem infraestrutura básica, como luz, saneamento, segurança, saúde e educação.

- Na representatividade política, entre os 1.626 deputados distritais, estaduais e federais e senadores brasileiros eleitos e, 2018, apenas 65 (27%) são pretos e pardos. No Senado, a mais alta câmara legislativa do país, a proporção era ainda menor, apenas 3 senadores se declaravam negros.
- Nas 500 maiores empresas que operam no Brasil, apenas 4,7% dos postos de direção e 6,3% dos cargos de gerência são ocupados por negros.
- Os brancos são absurdamente maioria nas profissões de grande prestígio, como engenharia (90%), professores de medicina (89%) e advogados (79%).
- Só 10% dos livros publicados no Brasil entre 1965 e 2014 são de autores negros. Entre os diretores de filmes nacionais produzidos de 2002 a 2012, apenas 2%.

Ao observarmos esses tristes números para o povo negro, não podemos deixar de pensar no recorte da mulher negra, pois as adversidades enfrentadas são mais gritantes que as do homem negro. Percebemos que a nossa luta contra os marcadores de gênero, raça e social é extremamente árdua para chegarmos onde é nosso por direito.

Com todo esse contexto, é fundamental e necessário nos mantermos como a Sankofa, isto é, olhar para o passado, mas não permanecer no lugar de sofrimento. Os Movimentos Negros Brasileiros lutaram e lutam para que haja leis que deem dignidade ao povo negro. Alguns avanços em leis foram sancionados:

- Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. “Art.1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”.
- A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da “Consciência Negra”.
- A Lei n. 12.288/10 institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade nos termos seguintes:
XLII — a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

- A Lei n. 14.519/2023 institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matriz

Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado anualmente no dia 21 de março.

- A Lei n. 14.532/2023 equipara o crime de injúria racial ao de crime.

Durante o período das gestões do Presidente Lula, muitos anseios dos Movimentos Negros foram incorporados às leis. Mas o colonialismo está impregnado na sociedade brasileira de tal forma, que não é perceptível a punição dos racistas ao infringirem as leis.

Segundo o sociólogo Aníbal Quijano, a “colonialidade do poder” é um sistema de dominação global (político, econômico, social, cultural e religioso) que se estabelece através da classificação social do “outro”. O estereótipo dado ao negro é do capacitismo. Grada Kilomba evidencia que muitos pesquisadores da área dos estudos críticos da branquitude⁶ identificaram haver uma estigmatização do corpo negro, pois ainda prevalecem os valores do colonialismo. O negro faz parte do grupo de inferiorizados, o branco faz parte de outro grupo, é o modelo padrão de ser humano.

Conforme Grada (2019):

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” — a diferença contra a qual o sujeito branco é medido — mas também como Outridade, isto é, como personificação branca dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” — seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica — estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu — e, portanto, a mim é negado o direito de existir por igual.

Não há forma de entender os espaços usurpados dos negros na contemporaneidade sem olharmos criticamente a narrativa do passado. Por isso, tivemos que fazer um breve mapeamento da nossa história literária fundacional, com o propósito de compreendermos as adversidades que as mulheres negras precisam romper para escrever, para perceberem-se escritoras, conseguirem chegar ao mercado editorial e terem suas obras institucionalizadas nas aulas de Literatura. Para quem sempre foi invisibilizado, escrever e inscrever a sua história e da sua ancestralidade demanda um desgaste para lutar por um sistema de exclusão que é estrutural.

3.2 NASCE A LITERATURA BRASILEIRA

3.2.1 Será que Ela é Nossa?

O Programa de Mestrado Profissional em Letras — Profletras tem como arcabouço oferecer um estudo teórico para os professores do Ensino Fundamental, a fim de potencializar as nossas práticas de ensino-aprendizagem. Sendo assim, parece um tanto estranha a abordagem sobre a Fundação da Literatura Brasileira, devido a não ser proposta da Educação Básica Anos Finais.

O que propomos é situarmos o processo fundacional da nossa literatura. Acreditamos ser necessário trazer que os aspectos literários não estão dissociados da história, e quão importante é nos apropriarmos destas informações para entendermos e buscarmos a nossa identidade. É fundamental a compreensão sobre o silenciamento de várias vozes que deveriam ter sido escutadas, e ter os seus registros na literatura e na história do Brasil; no entanto, devido a não fazerem parte do cânone, foram colocadas à margem da literatura.

O período colonial no Brasil, de forma oficial, iniciou-se no século XVI até a metade do século XIX. Hoje não é mais institucionalizado, mas faz-se presente nos valores sociais. Nas primícias do colonialismo, os invasores produziram cartas, sermões, crônicas, diários e relatos de viagens sobre o Brasil. Devido à condição de colônia nessa época, a literatura não foi produzida por brasileiros, resultando em diversas reflexões e divergências de críticos literários a respeito da fundação literária em nosso país.

Os portugueses, cientes do poder da língua e da linguagem, tomaram medidas para suprimir a língua indígena. Esse processo pode ser considerado como uma das primeiras ações para silenciar os nativos da terra. Na ótica eurocêntrica, tudo que era dos povos originários tinha teor exótico e sem valor.

Como foi colocado acima, críticos literários divergem acerca da temporalidade da fundação da Literatura Brasileira, dentre eles: Antonio Candido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho e Sílvio Romero. Trazemos essas concepções com o propósito de refletir sobre a nossa identidade e pensarmos o processo de construção da nossa literatura. Alguns questionamentos são necessários para pensarmos o processo fundacional da literatura nacional. Quais povos estavam presentes em nosso país no período da colonização? Por que o apagamento do negro escravizado do aspecto literário? A língua falada pelo povo daquela época era o português de Portugal? São questionamentos necessários para tomarmos uma posição acerca do processo fundacional da Literatura Brasileira.

Antonio Candido (1981) defende que a “Literatura Brasileira” não nasceu aqui. Ela veio pronta, foi se modificando a partir da formação de uma nova sociedade. Segundo ele, as produções literárias que aqui estavam sendo produzidas nos primórdios eram um “transplante” da literatura portuguesa. Conforme Antonio Candido (2007), “No país primitivo, povoado por indígenas na Idade da Pedra, foram implantados a Ode e o soneto, o tratado moral e a epístola erudita, o sermão e a crônica”.

Na concepção de Antonio Candido, o povo daquela sociedade que estava em “ascensão” passou a ter percepção de mundo conforme o trazido pelos portugueses. O crítico literário afirma que a literatura brasileira veio da imposição cultural da classe dominante, e que funcionou como instrumento colonizador. De acordo com Candido, a Primeira Geração do Romantismo foi o marco fundacional da literatura brasileira, visto que neste momento os escritores começaram a pensar a realidade do país, sistematizando a construção de um projeto de nação.

A literatura que estava sendo produzida no Brasil tinha essência cristã, e a língua privilegiada era a portuguesa de Portugal. A desqualificação das culturas e das línguas dos povos originários e dos escravizados que foram sequestrados violentamente e trazidos para o Brasil durante o período de dominação portuguesa nos marcou ideologicamente com as marcas da inferioridade e da alteridade.

Para Afrânio Coutinho (1981), alguns estudiosos fazem um *link* da fundação da literatura brasileira com as questões da autonomia política, mas ele considera incoerente. De acordo com sua visão, os escritores daquela época adaptaram a realidade social, cultural e geográfica do país, produzindo uma literatura que divergia da portuguesa. Segundo Afrânio (1981), escritores como Anchieta, Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira já produziam a literatura brasileira, pois já expressavam características históricas, psicológicas e sociais daquela civilização.

Conforme Afrânio Coutinho:

Ela é um processo longo, coerente, persistente de afastar-se da europeia, na busca de um caráter nacional, em procura da identidade nacional, brasileira. Desde a primeira hora que esse esforço diferenciador se desenvolve, consciente ou inconscientemente, pela pena dos poetas, oradores e ficcionistas, pela mão barroca dos jesuítas. O Barroco foi o instrumento, nos dois primeiros séculos, mediante o qual a mente brasileira tomou consciência de sua missão civilizatória, de sua originalidade criadora (COUTINHO, 1983, p. 36).

De acordo com Alfredo Bosi (1992), as produções quinhentistas são textos de informação, mas não pertencem à categoria literária. Contudo, é um material de relevante

importância para conhecermos e compreendermos o nosso país no período de formação.

Sílvio Romero (1980) tem uma interpretação etnológica acerca da fundação da literatura brasileira; na sua concepção, José de Anchieta não foi o fundador da nossa literatura.

A literatura tem uma base, tem elementos e tem órgãos. A base da nossa é o sentimento do brasileiro, como nação à parte, como produto étnico determinado; os elementos são as tradições das três raças, sem predomínio de uma sobre as outras; os órgãos são os nossos mais notáveis talentos, todos aqueles que sentiram como brasileiros (1980, 2, p. 373).

O primeiro livro de História da Literatura Brasileira foi feito em 1826, pelo francês Ferdinand Denis, com o título “Resumo da História Literária de Portugal”, seguida do resumo da “História Literária do Brasil”. Nesse período já havia a produção de poetas, árcades e barroco, mas esses escritores e intelectuais não tinham como levar o mérito fundacional da nossa literatura, pois neste período o Brasil era uma colônia; sendo assim, não poderia ser considerada uma nação, retirando desta forma toda possibilidade de construção de uma literatura nacional.

Após 1822, o nosso país estava envolto a paradoxos, pois era muito recente a independência; por isso, ainda estava na busca em relação ao que era “ser um brasileiro”. O Brasil era independente, mas vivia sobre a regência portuguesa, queria ter uma literatura própria, mas a língua, que é uma das maiores marcas de instrumento identitário, continuava tendo como padrão o português. Salientamos que a língua que era realmente usada no cotidiano era a mistura das raças, o pretuguês. Para a construção da literatura verdadeiramente brasileira, seria necessário romper os costumes e ideologias que foram impostos pelos colonizadores. Era imprescindível a luta pelo nacionalismo, contudo, estilhaçar totalmente essas correntes foi um processo de construção lenta.

O século XIX foi de profunda ebulição política, visto que o desejo de ruptura com Portugal já se fazia muito forte. E esse anseio também chegou na literatura. Alguns escritores, como José de Alencar, perceberam que uma forma de quebrar os vínculos literários com Portugal seria a inserção de símbolos que despertassem no povo o sentimento de pertencimento.

E assim nasceu o Romantismo no Brasil. Na sua primeira fase, uma escola literária marcada pela quebra de conceitos e padrões estéticos. Com características nacionalistas, mas que também se via na encruzilhada de não se desvincular totalmente das amarras de Portugal.

Uma nação para ser uma unidade precisa ter convicções claras sobre a identidade nacional. Essa identidade é solidificada a partir dos valores culturais. Daí a necessidade do Estado criar os seus mitos e heróis, objetivando a memória de um passado glorioso e saudosista.

Nessa perspectiva, alguns escritores brasileiros escreveram sobre as nossas belezas naturais, nossos costumes e a formação do nosso povo.

Na primeira fase da Escola Literária do Romantismo, os artistas e intelectuais brasileiros tentaram mostrar, em suas obras, características que se distanciaram dos colonizadores, através das marcas que evidenciavam os valores nacionais, a fim de afirmar o nacionalismo e a nossa identidade. Contudo, ao olharmos criticamente, percebemos que a literatura que estava sendo feita naquela época também se distanciou em alguns aspectos da realidade do Brasil, visto que, na literatura que estava sendo produzida no Brasil, eram evidentes elementos literários similares aos elementos de Portugal.

Tomamos aqui como a literatura fundacional o Romantismo, e trazemos a proposta de nos determos ao livro “O Guarani”, de José de Alencar. Apesar de ser uma literatura nossa, é perceptível os resquícios e características muito fortes do colonizador. Na Europa, alguns países, devido a seus Estados serem fundados na Idade Média, elegeram na literatura o cavaleiro medieval como o herói nacional. Contudo, o Brasil ainda não era uma Nação na Idade Média, mas precisava de uma figura mitológica para ser o herói nacional. E assim, José de Alencar escreve o livro “O Guarani” e escolhe o indígena para substituir o herói medieval dos europeus. Trazendo um nativo fruto da filosofia de Jean-Jacques Rousseau. Um silvícola com marcas profundas da civilização europeia e valores cristãos. Com a filosofia do *Bon Sauvage*, compôs no imaginário brasileiro o indígena “gigante pela própria natureza” e seu habitat como um pano de fundo para a sua atuação.

A visão romântica da criatura sem pureza original, sem pecado, vivendo no idílio de amor e aventura, nas matas, nas praias ou nas pradarias sem fim. O trabalho não lhe seria preocupação, pois a mãe natureza dadivosa e boa colocava tudo ao alcance da mão (CLEMENTE, 1994, p. 104).

José de Alencar mostra dois tipos de indígenas, os aimorés, que eram caracterizados como selvagens, ignorantes e com instinto canibal, figuras que de tão diabólicas, deveriam ser destruídas pela “civilização nobre”. No entanto, o personagem Peri é uma outra vertente de indígena, construído para ser a representatividade do herói nacional, contudo com “características do europeu”: puro, bom, honesto, corajoso, que se apaixona por uma mulher branca, e, devido a esse amor, tem uma devoção por Ceci, conseguindo dar até a vida por ela. Para salvar Ceci, o indígena se converte ao catolicismo, escava com a mão, derruba uma árvore para fazer uma canoa, e migram pelo rio, nos fazendo referenciá-los a Adão e Eva, na fundação de um novo Éden. Podemos perceber que na narrativa há uma redenção do indígena à cultura

européia, e, o mais grave, abandono dos seus ritos para corromper-se ao cristianismo.

Devido ao processo violento de colonização, seria mais coerente a construção de um indígena transgressor, pois este nativo foi invadido e roubado pelo colonizador. No entanto, José de Alencar opta pela subserviência, trazendo na sua escrita Peri, um indígena que é escravo da mulher branca (Ceci), a qual idolatra como se fosse sua dona.

Muitos estudiosos têm ressalvas ao processo nacionalista de José de Alencar, mas não podemos deixar de tecer a importância da sua obra para discutirmos o Brasil naquela época. Os nossos alunos devem ser instigados a perceber a questão da mestiçagem em nosso país, que no livro “O Guarani” aparece de forma romantizada. Quando, na realidade, esse processo no Brasil deu-se a partir da violência dos corpos de muitas indígenas e negras. Outro fator que pode ser uma pauta para estudo com as alunas/os é a invisibilização das negras e negros nesse período, por serem considerados sem alma, objetos apenas para o trabalho.

Gradualmente a escrita literária brasileira foi tomando forma, deixando de lado as questões patrióticas e tendo mais enfoque crítico/social, sem deixar o estético. Com a ebulição de autores no Romantismo, no Realismo e no Parnasianismo, muitos leitores perceberam o papel social da literatura que estava sendo feita no Brasil, e surgiu a necessidade das produções e escritores serem objetos de estudo nas escolas e faculdades.

3.3 O CÂNONE: UM ESPAÇO QUE NÃO É DAS MINORIAS

E com o nascimento da literatura nacional, na primeira metade do século XIX, os críticos brasileiros criam o cânone. O seu berço são os fundamentos da igreja católica nas produções de textos considerados obras divinas. O cânone, no Brasil, tinha concepções nacionalistas e já nasce totalmente marginalizador, fazia acepção de classe social, gênero e raça. O campo literário passa, na esfera social, a desenvolver relações de poder entre a população e a burguesia, relacionadas ao discurso desenvolvido em suas obras (BOURDIEU, 1996).

Na emergencialidade para sistematizar as produções literárias, na perspectiva de publicizar as referências nacionais, houve a construção de personagens com características moralistas objetivando alienar a população e as gerações posteriores. Muitos textos tinham como função ideológica afirmar o patriarcado, o sexismo, a exclusão das minorias. Impor uma literatura nacional sem a representatividade de todos.

O cânone literário brasileiro tomou corpo no processo de exclusão dos que não se adequavam às suas exigências. Em virtude disso, muitos escritores/escritoras que eram escravizadas, escravizados e pessoas de nível social baixo, foram penalizados e ficaram à

margem da seleta lista canônica.

Conforme Livia Maria Natália (2011), a literatura tida como sublime e dignificada exclui o corpo que a produz, pois privilegia a palavra. Pensar em cânone reverbera dualidade. Há o escritor que está dentro do padrão colonial e patriarcal que são aceitos, enquanto outros, devido à negritude e não abdicarem das suas ideologias, são aliçados do mercado editorial e excluídos do pedestal canônico. O perfil dos escritores que tinham e têm aceite no cânone geralmente são homens, brancos e cis.

O campo literário passa pela esfera social, de gênero, raça, isto é, permeia de forma interseccional. Segundo Livia Maria Natália (2011):

Os pudores que atravessam a exploração dos objetos estéticos, principalmente os literários, que formulam ilações entre o labor artístico e um discurso eticamente posicionado, tem feito dos Estudos Literários uma espécie de Hidra de cuja cabeça imortal nunca será extirpada. Ou seja, não há espaço para a instauração de reflexões que atualizem o campo, deslocando a atenção de nossos estudos dos textos que canônicos ou que se comportem como tal: cortasse o pescoço da Hidra e, do mesmo sangue, da mesma ferida nasce uma cabeça que se limita a reproduzir a anterior.

3.4 O PATRIARCADO NOSSO DE CADA DIA

O patriarcado é um sistema que se manifesta e institucionaliza a dominação dos homens sobre as mulheres e as crianças, e essa dominação se estende do lar para toda sociedade. Por ser um sistema que atravessou o Atlântico com os portugueses já está naturalizado na sociedade, pois a ideologia ocidental incutiu nas mentes de homens e mulheres que esta é a forma “correta” ou única forma de existência social.

A história da mulher, desde os primórdios, é de apagamento e exclusão. Sempre houve uma sabotagem para que esse processo de desvalorização não se finde, pois, é do interesse da sociedade patriarcal a narrativa que a mulher não foi para o “campo de batalha” lutar para não ter sua voz silenciada. É importante fazermos uma análise histórica da mulher na sociedade para entendermos e enfrentarmos as dificuldades impostas para escrever e, também, para que seus textos cheguem aos livros didáticos na contemporaneidade.

O patriarcado tem como pilares instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. Este sistema mantém a dominação masculina, que passa a narrativa que as mulheres são naturalmente inferiores. Lola Aronovich (2019), no prefácio do livro “A Criação do Patriarcado”, de Gerda Lerner, cita:

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, basendo-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres, e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas de muitos de nós sequer nos damos conta (ARONOVICH, 2019, p. 21).

Na sociedade ocidental, os valores do que é permitido e quais os direitos do homem e da mulher já estão institucionalizados. Muitas vezes nós sequer questionamos. E quando vamos para o enfrentamento, somos lidas como raivosas e problemáticas. Sabemos de toda demanda das educadoras e educadores, mas em pleno século XXI não podemos silenciar, e permitir que o discurso patriarcal não seja colocado em xeque no espaço escolar.

Para os cristãos, a Bíblia é um livro sagrado. No livro da Gênese, no processo de criação do mundo e do ser humano, o Deus Ocidental já se mostra machista e sexista. Impõe à mulher a subalternização no momento da sua criação, ao precisar retirar uma costela do homem para que ela tivesse vida. No mesmo livro, a mulher é colocada como indutora do homem ao pecado, e como castigo, mais uma vez, Deus impõe à mulher a submissão ao dizer “[...] teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio”.

Segundo Gerda Lerner (2019):

Tradicionalistas, seja trabalhando sob uma ótica religiosa ou “científica”, consideram a submissão das mulheres como algo universal, determinado por Deus ou natural, portanto, imutável. Assim, algo que não precisava ser questionado. O que permaneceu, permaneceu por ser o melhor; consequentemente, deve continuar assim.

A sociedade brasileira no século XIX tomava forma com princípios patriarcais, onde os homens da burguesia ocupavam os cargos de poder, dentre eles, a literatura. A maioria das mulheres brasileiras eram analfabetas, pois não tinham direito ao sistema educacional. Os homens tinham direito ao Ensino Superior, enquanto a formação das poucas mulheres que tinham acesso à educação formal eram submetidas a um currículo pedagógico que tinha o objetivo de transformá-las em exímias donas do lar. Algumas mulheres conseguiram driblar a limitação educacional que lhes era imposta, e escreveram. Algumas para serem aceitas pela crítica, imitavam a escrita masculina, mas outras mais transgressoras assinavam com pseudônimo masculino.

As correntes coloniais ainda silenciam as mulheres na contemporaneidade. O cristianismo castra e exclui as mulheres dos espaços de discurso e de decisão. Sendo o Brasil um país que diz seguir esses dogmas, para a mulher estilhaçar as correntes coloniais necessita de aquilombamento e estratégias. O primeiro laboratório sexista que a mulher conhece é o

próprio lar, e se expande para todo entorno social. Desta forma, quando a voz feminina não é ecoada, não é perceptível, pois a sociedade ocidental credita a voz exclusivamente ao sexo masculino.

A narrativa imposta às mulheres é de exclusão da efetiva participação na sociedade. Durante todo processo histórico, as mulheres foram sabotadas para não terem os seus nomes escritos na história e na literatura brasileira. Apesar de tanto tempo, desde o início do período colonial até os dias atuais, o patriarcado ainda ressoa de forma muito estridente. O machismo, algumas vezes de forma implícita, outras de forma explícita, tenta invisibilizar a força da escrita feminina, a partir da ideologia da supremacia masculina.

As mulheres, por muitas vezes, não percebem haver uma engendragem muito bem articulada para tirar o poder de fala, de escuta e o seu protagonismo. Conforme Simone de Beauvoir (1960), “O opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos”.

Em 2018, quando a extrema-direita passou a legislar presidencialmente, a narrativa cristã reverberou todo o seu teor patriarcal, e muitas mulheres compactuaram e compactuam com essa ideologia. De acordo com Gerda Lerner:

A criação do Patriarcado evidencia que o sistema patriarcal tem raízes solidificadas devido à cooperação das mulheres, que são doutrinadas pela privação da educação, pela negação ao protagonismo no transcorrer da história, pela divisão entre mulheres respeitáveis e não respeitáveis, pela coerção ao acesso a recursos econômicos e poder político e da recompensa de privilégio de classe dada às mulheres que se conformam. As mulheres participam no processo de subordinação porque internalizam a ideia de sua inferioridade.

É muito perigoso quando a literatura produzida por mulheres, com o olhar, as dores, e as necessidades femininas, não chegam ao espaço escolar. As alunas e alunos continuarão tendo a percepção da subalternidade feminina e naturalizando a ausência da voz da mulher nos escritos literários. Nesta perspectiva, podemos pensar que as aulas de Língua Portuguesa, que são majoritariamente ministradas por professoras, não devem compactuar e ser cúmplices do opressor. É explícito que os LDs silenciam as escritoras femininas, no entanto, essa problemática não é questionada. Há o silenciamento da classe, e as escolhas dos livros didáticos ocorrem sem mobilização. O entendimento que fica é que “está tudo bem” corroborando a afirmação da hegemonia da literatura masculina.

3.5 PASSANDO POR FRESTAS: A MULHER E A ESCRITA LITERÁRIA

O caminho para a escrita feminina não é fácil. Como já vimos, a literatura canônica tem uma vertente androcêntrica, isto é, tem a perspectiva patriarcal, que oculta a voz e a escrita da mulher. O lugar tradicionalmente reservado à mulher na sociedade e, concomitantemente, na literatura, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (SPIVAK, 2010). Desde a origem, a mulher foi vista como um ser sem voz e sem criticidade, apenas predestinada ao trabalho doméstico, à procriação e a satisfazer os desejos do homem; sendo assim, o intelecto não era visto como inerente à mulher.

De acordo com Jailma Moreira (2015):

Assim, as mulheres, de uma forma geral, em contraponto ao atribuído/concebido para homens, foram excluídas do campo da produção, foram definidas como sujeitos que não pensam, que não podem votar e escolher representantes políticos que norteiam os rumos da nação. Prova disso encontramos na considerada primeira onda feminista, ou seja, na luta pelo sufrágio feminino. As mulheres, de modo geral, foram percebidas e conceituadas como sujeitos não dotados de mente, somente corpo-propriedade de outro; mulheres destinadas a uma tríplice função: ser mãe, esposa e dona de casa. Portanto, deveriam preocupar-se somente com isso: com os filhos, com o marido e com o lar.

A sociedade patriarcal e sexista se apropriou dos conceitos deterministas biológicos, e enraizou conceitos de inferioridade para a mulher. A subalternidade foi sedimentada no perfil do sexo feminino de tal forma que passou a ser naturalizada a concepção da mulher como frágil fisicamente e desprovida intelectualmente, um ser com a função de cuidar e procriar. Segundo Spivak (2010), a mulher se encontra numa situação de marginalidade do subalterno, posto que ela “como subalterna não pode falar, e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir”.

A escrita feminina desde as primícias é uma busca por liberdade, por reinventar-se. Ser mulher é estar em um lugar onde é privado o direito de escolha da sua própria narrativa. É o local das imposições, pois, ser mulher em uma sociedade patriarcal é viver onde o outro “diz saber” o que é melhor para você. Gayatri Spivak (2010), no texto “Pode Um Subalterno Falar”, diz que “O discurso colonial se arvora a representar a mulher, falar por ela e protegê-la, sem, no entanto, estar interessado em ouvi-la”. Dessa forma, Spivak tenciona Michel Foucault e Gilles Deleuze sobre a representação do subalterno. Questionando se é dado o direito ao subalterno falar ou se os teóricos não retiram do subalterno o direito de fala e de escuta.

Tornar-se escritora é um ato de extrema ousadia em uma sociedade onde o machismo é naturalizado. Algumas mulheres não aceitaram o confinamento ao silêncio e lutaram de

diversas formas para contar a sua própria narrativa, dos seus ancestrais, e evidenciar o seu olhar sobre as questões sociais das quais fizeram ou fazem parte, indo de encontro à opressão e ao silenciamento que lhes foi imposto.

Ainda segundo Jailma Moreira (2015):

A apropriação discursiva, pela maioria dessas escritoras, revela a percepção do perigo da fala; ativa este perigo na escrita, sangrando palavras e engendrando um contradiscurso. Concebe outra percepção de si, que se faz no ato de escrever, no ato de relatar sobre si. A escrita/fala matando o sujeito e fazendo-o ressurgir.

A linguagem é uma das maiores formas de poder, por isso, sempre foi negado o direito de apropriação deste poder às mulheres. Ao apoderar-se do discurso e da escrita, a mulher teria poder de lutar de forma equânime pelos seus direitos e pelo seu espaço. Uma das formas de sucumbir à ascensão da mulher foi impossibilitando o gênero feminino ao domínio da leitura e da escrita. Toda essa engendragem tem como propósito legitimar a ideologia de uma minoria social, perpassando concepções controladoras do poder e afirmando a exclusão feminina.

Conforme Cíntia Schwantes (2000), a história da escrita feminina de 1840 a 1960 atravessou três momentos. No primeiro momento, ela se definiu como feminina, tinha o viés da imitação, a tradição e a compactuação com a ideologia social. O segundo momento foi a fase da luta por direitos das minorias, e o terceiro momento, que ela nomeia de “famale”, caracteriza-se por abordagens de questões do final do século XX.

Devido à percepção da escrita da mulher ser marginalizada, de acordo Rita Terezinha Schmidt (1999), o escrever feminino passou a ser visto como:

Um movimento de resistência ao paradigma de essencialismo, homogeneização e universalismo que sustenta a institucionalização da literatura e que subjaz às noções vigentes de tradição e cânone literário, ao discurso crítico da historiografia literária, às estratégias interpretativas e critérios de valoração herdados e legitimados na cultura patriarcal (SCHMIDT, 1999, p. 36).

A mulher sempre sofreu a coerção intelectual, sendo um desafio muito grande romper as barreiras para ter o direito à escrita literária. Uma mulher expôr as suas subjetividades era, e continua sendo, um perigo para uma sociedade patriarcal e racista. Desta forma, para burlar essas barreiras é necessário muita “ousadia” e coragem. O Estado não legitima a escrita feminina negra, a partir do momento que não possibilita que a literatura produzida por essas mulheres cheguem aos livros didáticos, sendo que o LD é a ferramenta mais acessível aos alunos das escolas públicas.

Ainda, segundo Rita Terezinha Schmidt (1999),

[...] não foi à toa que mulheres introjetavam uma imagem de si como não-escritora, visto que não foi esse o papel predestinado a elas. Pelo contrário, a cultura patriarcal e capitalista as destinou ao campo da reprodução. Tornando cada vez mais invisível sua força produtiva, nos moldes de uma exploração, daí a dificuldade de esse sujeito feminino se conceber como produtor textual.

A escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta, em 1832, com o livro “Direito Das Mulheres e Injustiças Dos Homens”, foi uma das primeiras mulheres a escrever sobre a opressão que permeia a vida das mulheres. Transgrediu as normas do seu tempo ao expor as correntes patriarcais que amarram o sexo feminino. Sua escrita foi de suma importância, pois fortaleceu para que outras mulheres também abordassem a temática nos seus escritos, que até então não eram pautados.

Conforme Constância Duarte, a escritora Nísia Floresta:

Para a autora, a educação vincula-se ainda a um projeto de realização pessoal da mulher no universo familiar e doméstico. Mas anuncia também propostas avançadas para a época: a educação deveria ser dirigida a todas as mulheres, incluindo aí as pobres, como meio de livrá-las da miséria, proclamando a necessidade, por si só já revolucionária, de que todas sejam bem-educadas em suas respectivas situações.

A forma das mulheres lutarem por sua emancipação literária foi através das revistas femininas e religiosas. Era um meio de romper as dificuldades para publicação dos seus textos, devido à crítica literária e o cânone que não davam espaço.

A palavra é um dos maiores instrumentos de poder. Nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, temos que estar muito atentos para não reverberarmos uma postura sexista. Vivemos na cultura ocidental, e os valores patriarcais, que subalternizam a mulher, estão imbricados na sociedade. Segundo bell hooks (2017), é necessário transformar o inimigo interno antes que possamos confrontar o inimigo externo. Faz-se necessária uma autorreflexão e um questionamento constante para identificarmos se estamos naturalizando o local destinado para nós e para as nossas irmãs.

De acordo bell hooks (2017):

[...] Sabíamos, por experiência própria, que, como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras.

Diante de tudo que foi exposto, é visível que a literatura canônica ainda persiste em ser colonial e patriarcal, pois legitima a hegemonia masculina. Privilegia a narrativa do homem,

com abordagens dos feitos masculinos, seus triunfos e sua superioridade. À mulher cabe o papel passivo e acrítico.

A literatura, que, segundo Antonio Candido, é um direito do ser humano, para as mulheres tem um viés de dominação e de exclusão.

4 ESTILHAÇANDO A EXCLUSÃO: A ESCRITA LITERÁRIA DA MULHER NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA [...]

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone... Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena (ANZALDÚA, 2000, p. 79).

Ao refletirmos a citação da escritora Glória Anzaldúa, iremos reafirmar a ideia que estamos defendendo nesta pesquisa, que é haver na sociedade a sistematização de uma estrutura para invisibilizar a escrita de autoria da mulher negra. Desta forma se faz necessário montarmos estratégias para enfrentar e estilhaçar esse projeto. Rolnik e Guattari (1996) alertam para a subjetividade como matéria-prima de um Capital mundial integrado; a partir dessa concepção, Jailma Moreira (2022) renomeia como Capital patriarcal etnocêntrica, refletindo as especificidades do ser mulher negra. Nas suas textualidades, cita:

Considerando ainda a importância de se refletir sobre as desigualdades que ainda se fazem existir na cena contemporânea brasileira e a escola como lugar também de formação de subjetividades, onde os sujeitos nas suas diferenças convivem e aprendem em conjunto, queremos também discutir a importância das aulas de literatura nesta dinâmica, a significância de trabalhar textos produzidos por mulheres, em específico mulheres negras.

O estudo das identidades na contemporaneidade tem sido objeto de estudo das academias e de grupos de pesquisa. Questões como neoliberalismo, colonialismo, pós-colonialismo, alteridade, diversidade e estudos culturais são pautados para serem compreendidos e fomentar visibilidade para questões que, até outrora, eram silenciadas.

Hall (2000) cita:

Estamos observando, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno de “identidade”. O conceito tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica. Como se pode explicar esse paradoxal fenômeno? Onde nos situamos relativamente ao conceito de “identidade”? Está se efetuando uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma ideia de identidade integral, originária e unificada (HALL, 2000, p. 103).

Flores (2010) desenvolveu o conceito de microtecnologia subjetiva, pensando os textos das escritoras negras a partir da reverberação nas subjetividades, que atravessa essas escritoras, e também o leitor, no espaço escolar e em outros espaços. De acordo com a autora, a microtecnologia política subjetiva compreende no ato da escritora escrever contra si mesma.

Segundo Jailma Moreira (2022), o escrever contra si mesma significa ir de encontro aos padrões, que foram impostos pelo sistema patriarcal, onde a escrita destas mulheres irá engendrar a quebra das correntes dos corpos que estavam presos às normas coloniais, onde as mulheres pretas eram desvalorizadas, vistas apenas como serviçais e corpos disponíveis para o sexo.

A microtecnologia política subjetiva valida a mulher, que escreve o poder sobre a sua própria vida, é um elemento afropotencializador para as mulheres negras que têm acesso a essa literatura, daí a importância destes textos estarem presentes nos livros didáticos. No texto “Autoestima”, da escritora baiana Jocélia Fonseca (2012), há a escrita contra si, pois revela a necessidade da escrita da mulher negra para a quebra de estereótipos impostos pelo colonialismo.

A beleza que nos conduz para a luta
 É a mesma que nos mantém no dia a dia Como feras de presas saudáveis
 A agarrar o que nos é de direito. Tomemos o lugar que é nosso que nos tomaram sem
 licença.
 Minha licença agora, senhores outros,
 Será apenas por uma questão de educação ancestral.
 Mas olharei na tua cara, através dos seus olhos direi: não mais conduzirá meus anseios,
 meu amor, minha sorte!
 Sou dona do meu belo black, da minha pele cor de noite
 e do meu nariz.
 Esse nariz que não passa nos moldes que você inventou padrão. Vá se chatear você!
 Quando me vê passar com um sorriso largo,
 nos meus lábios pretos largos.
 Senhores opressores e preconceituosos da minha vida. Vá se deprimir!
 Vá se inferiorizar você!
 Porque eu vou passar as ruas como se fossem passarelas, A receber esta grande rainha
 negra!

Podemos pensar, a partir de Teresa de Lauretis (1994), como a tecnologia de gênero afeta as mulheres pretas, desqualificadas pela institucionalização do homem como ser superior à mulher. Essa tecnologia funde a mulher como incapaz intelectualmente, impondo-lhe o lugar de cuidadora: do marido, do lar, dos filhos. Há a regulação dos corpos das mulheres, onde elas são colocadas como incapazes com as suas identidades castradas.

A mulher preta, devido à interseccionalidade, sofre pelos marcadores de gênero, de raça e classe. De acordo com Alves (2010), essas mulheres foram estigmatizadas como objeto sexual, promíscuas, pobres, sujas e analfabetas. Por isso, é de extrema importância o aquilombamento dessas mulheres, para quebrar as grades visíveis e invisíveis, como coloca Gomes (2004), para poderem mostrar a sua intelectualidade a partir da escrita dos textos literários.

Outro movimento necessário é a construção de estratégias para que esses textos cheguem aos livros didáticos. Enquanto não chegam, devemos levar a escrita de autoria de mulheres negras ao conhecimento da classe docente. Apresentar o poder dessas escritoras é um ato de resistência.

De acordo com Hall (2000), há uma problemática ao pensar a identidade de forma fixa, singular e imutável. A identidade está atrelada ao pertencimento, mas é ressignificada pelos valores, costumes e comportamentos. Segundo Canclini (2006), ela não tem apenas um viés econômico; a etnicidade, o gênero, o profissional, o lugar de fala são fatores preponderantes para a reconfiguração identitária. Sendo assim, a identidade individual e coletiva têm marcas socioculturais.

Dizer *identidade humana* é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referência, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórica-social, afetado pela integração num contexto global de carência (naturais, psicossociais) e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (MUNIZ, p. 34, 1999).

A mulher negra sempre teve a identidade inferiorizada devido ao gênero, à raça, ao processo escravista, ao parâmetro estético de mulher — o qual é a mulher branca. Desta forma, para a mulher negra ter as suas identidades afirmadas, é necessário o enfrentamento ao discurso de poder já sacramentado pela sociedade. É necessário falarmos sobre identidade, pois a mulher negra foi apresentada pelo homem branco ou pela mulher branca na literatura canônica, tendo a sua subjetividade ou subjetividades apresentadas, ou representada, por outras/os.

A forma que a Literatura Brasileira concebeu a mulher negra é etnocêntrica, uma narrativa estereotipada e estigmatizada. A mulher negra com identidade ligada à escravização, animalizada, feia, má, de olhar traiçoeiro e sexualizada. Diante disso, não disponibiliza meios para a construção de uma identidade que valora a escrita da mulher negra, assim como valora a escrita da mulher branca. Por isso, é de extrema importância a mulher negra ter voz, pois só assim esses estigmas serão quebrados.

A literatura produzida pela mulher negra é subalternizada pela sistematização do silenciamento e afirmação da narrativa hegemônica, que diz que o homem tem supremacia sobre a mulher, que a mulher branca tem supremacia sobre a negra. A literatura brasileira colonial até a contemporânea reverbera um perfil de identidade negra feminina com um olhar de subjetividade.

Conforme Glória Anzaldúa (2000):

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

Atualmente há muitos discursos que afirmam a abertura de espaços para a visibilidade da mulher negra, inclusive na literatura. O reverberar desse discurso fragiliza e desmobiliza a luta, sendo que os espaços de visibilidade ainda continuam sendo negados. Assim como existe, no Brasil, o “mito da democracia racial” como uma forma de calar e coibir os subalternizados. Da mesma forma, há a disseminação de grandes avanços na causa, criando a falsa ilusão de abertura de espaços, enfraquecendo o aquilombamento das mulheres afro-brasileiras para o embate.

Segundo Lívia Maria Natália (2011), a Teoria da Literatura investe em instrumentos analíticos que devem abarcar os aspectos literários. É necessário alargar fronteiras na perspectiva de abarcar a literatura que sempre foi colocada à margem. Dentre elas, a escrita produzida por mulheres negras. No entanto, a Teoria Literária se fecha no canônico, e não possibilita o olhar para um movimento de escrita de autoria de mulheres negras que está em ebulição.

Ainda conforme Lívia Maria Natália (2011), o mundo Ocidental é representativamente organizado a partir de paradigmas que estabelecem o valor das coisas, e os ordena de forma hierarquizada. Sempre privilegia o que foi estabelecido pelo patriarcado e pelo privilégio branco. Na sua concepção, o texto escrito pela mulher negra já concentra teorização sobre eles, pois são repletos de reflexões sobre o próprio fazer literário e a sua subjetividade. A ética, a política e as dificuldades enfrentadas para vencer as interseccionalidades que lhes atravessam são abordagens constantes.

São pautas recorrentes dos textos produzidos pelas escritoras negras:

- Autoestima;
- Luta pelo poder sobre o próprio corpo;
- Sexualidade;
- Racismo religioso;
- Valoração das religiões de matriz africana;
- Violência da polícia contra o negro;

- Tráfico na periferia.

A escrita da mulher negra é uma microtecnologia necessária, pois não traz a biografia de uma mulher, ela ressoa a coletividade feminina negra. A perspectiva da abordagem da literatura da mulher negra é a luta para atacar a invisibilidade e o silenciamento imposto para as mulheres pretas e periféricas subalternizadas pelo sistema colonial e capitalista. Sendo assim, é uma denúncia.

Em contraposição a esse fazer literário que transborda a dinâmica real da vida, a Teoria Literária persiste na literatura falocêntrica e burguesa. Elisa Lucinda (1995), no poema “Aviso Da Lua Que Menstrua”, grita pelos direitos e pelo espaço das mulheres negras:

Moço, cuidado com ela!
 Há que se ter cautela com esta gente que menstrua... Imagine uma cachoeira às
 avessas:
 A cada ato que faz, o corpo confessa. Cuidado, moço
 Às vezes parece erva, parece hera Cuidado com essa gente que gera Essa gente que se
 metamorfoseia Metade legível, metade sereia.
 Barriga cresce, explode humanidades
 E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar Mas é outro lugar, aí é que está:
 Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita.
 Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente que vai cair no mesmo
 planeta panela.
 Cuidado com cada letra que manda pra ela! Tá acostumada a viver por dentro,
 Transforma fato em elemento
 A tudo refoga, ferve, frita
 Ainda sangra tudo no próximo mês.
 Cuidado moço, quando cê pensa que escapou É que chegou a sua vez!
 Porque sou muito sua amiga É que tô falando na “vera”
 Conheço cada uma, além de ser uma delas. Você que saiu da fresta dela
 Delicada força quando voltar a ela. Não vá sem ser convidado
 Ou sem os devidos cortejos..
 Às vezes pela ponte de um beijo Já se alcança a “cidade secreta” Atlântida perdida.
 Outras vezes várias metidas e mais se afasta dela. Cuidado, moço, por você ter uma
 cobra entre as pernas Cai na condição de ser displicente
 Diante da própria serpente Ela é uma cobra de avental
 Não despreze a meditação doméstica É da poeira do cotidiano
 Que a mulher extrai filosofando
 Cozinhando, costurando e você chega com a mão no bolso Julgando a arte do almoço:
 eca!...
 Você que não sabe onde está sua cueca? Ah, meu cão desejado
 Tão preocupado em rosar, ladrar e latir Então esquece de morder devagar Esquece
 de saber curtir, dividir.
 E aí quando quer agredir Chama de vaca e galinha.
 São duas dignas vizinhas do mundo daqui! O que você tem pra falar de vaca?
 O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
 Vaca é sua mãe de leite. Vaca e galinha...
 Ora, não ofende. enaltece, elogia:
 Comparando rainha com rainha Óvulo, ovo e leite
 Pensando que está agredindo Que tá falando palavrão imundo.

A literatura para a mulher negra é um grito de liberdade, onde as subjetividades, cravadas na escrita, reverberam poder para todas. A mulher afro-brasileira é vista naturalmente

como ocupante dos lugares de sujeição. O capitalismo condiciona a mulher preta às funções de menos prestígio no mercado de trabalho. Concomitantemente, desenvolve os trabalhos domésticos dentro do próprio lar, pois, como já foi citado várias vezes, a sociedade brasileira é patriarcal e sexista. O texto da escritora Cristiane Sobral (2011) revela a importância da leitura crítica para estilhaçar correntes que impedem a mulher de acender à sua afropotência e buscar o seu espaço.

Não vou mais lavar os pratos
 Não vou mais lavar os pratos.
 Nem vou limpar a poeira dos móveis.
 Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.
 Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal.
 Sinto muito.
 Depois de ler percebi
 a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética, a estática.
 Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros, mãos bem mais macias que antes
 e sinto que posso começar a ser a todo instante. Sinto.
 Qualquer coisa.
 Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
 Sinto muito. Agora que comecei a ler, quero entender. O porquê, por quê? e o porquê.
 Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri. E deixei o feijão queimar...
 Olha que feijão sempre demora para ficar pronto. Considere que os tempos são outros...
 Ah,
 esqueci de dizer. Não vou mais. Resolvi ficar um tempo comigo.
 Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
 Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou. De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi, você foi o que passou
 Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto.
 Se Alfabetizou.
 Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira.
 Nem limpar a poeira
 e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
 Desinfeto minhas mãos e não tocarei suas partes móveis. Não tocarei no álcool.
 Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler. Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar meu tênis do seu sapato,
 minha gaveta das suas gravatas, meu perfume do seu cheiro.
 Minha tela da sua moldura.
 Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira no fundo do copo.
 Sempre chega o momento de sacudir,
 de investir, de traduzir.
 Não lavo mais pratos.
 Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo,
 em letras tamanho 18, espaço duplo. Aboli.
 Não lavo mais os pratos Quero travessas de prata, Cozinha de luxo,
 e jóias de ouro. Legítimas. Está decretada a lei áurea.

Os textos literários produzidos por escritoras negras são uma forma de contestação aos valores patriarcais e coloniais que tentam silenciar as vozes das mulheres, por não estarem

presas às normas da estética e da beleza textual. A literatura produzida por essas mulheres vai de encontro ao estático, que é um instrumento limitante da Teoria da Literatura. A conscientização sobre o sexismo é muito importante para que as mulheres confrontem o sistema patriarcal como um sistema de dominação que foi, e é, institucionalizado e legitimado no Brasil.

A tomada de consciência potencializa os corpos femininos para o aquilombamento, para lutar por direitos negados historicamente. Para a mulher negra, “Sankofear” é urgente, pois só dessa forma é possível entender o espaço que nos é designado na contemporaneidade. Sabemos que encontramos as respostas para todo esse processo de exclusão e *apartheid* no processo escravagista violento e duradouro que se deu no Brasil. É muito importante lembrar que, dentro dos cinco milhões de escravizados sequestrados do continente africano, havia mulheres, mas a história contada pelos colonizadores é tão mordaz que nós não refletimos sobre a mulher dentro desse processo.

A história não mostra a subjetividade das mulheres escravizadas. Mulheres que colaboravam nas lutas contra os opressores, que eram violentadas sexualmente pelos brancos, que eram agredidas fisicamente pelos maridos negros, que se suicidavam e que matavam os próprios filhos para não se separarem deles quando eram vendidos.

O Movimento Feminista reverbera as dores e as necessidades das mulheres de forma genérica, trata as pautas de dominação social, econômica e sexual, mas não abarca de forma substancial às necessidades e vulnerabilidades atravessadas pelas mulheres negras. Com essa postura de não diferenciar o marcador raça, o Movimento Feminista corrobora para que a mulher negra não seja vista dentro das suas interseccionalidades.

Após o processo da abolição, as mulheres negras, que, enquanto escravizadas, tinham os seus corpos violentados pelos “senhores”, passaram a ser arrimo de família, ter um trabalho extremamente pesado em suas novas moradias — que eram as favelas. De acordo com esse panorama, é inviável o Movimento Feminista ter arcabouço para representar a mulher preta, pois a mulher branca sempre teve um lugar de privilégio — e, para isso, por muitas vezes, explorando a mulher negra.

Não há possibilidade de ser abordada a falta da representatividade da mulher negra e da mulher branca de forma igualitária. Os privilégios da branquitude sempre foram de achatamento dos direitos das mulheres negras. Segundo Lélia Gonzalez (2020), a libertação das mulheres brancas tem sido feita às custas da exploração da mulher negra, que foi sempre uma mão de obra barata para cuidar dos filhos e das casas das brancas enquanto elas se emancipavam.

As muralhas erguidas para impedir a mulher negra de produzir escritos literários são

muito fortes e difíceis de serem derrubadas. Gloria Anzaldúa (2000), no ensaio “Falando em Línguas: Uma Carta para as Mulheres Escritoras do Terceiro Mundo”, escreve:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvaziar o lixo, atendo o telefone... Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena.

Gloria Anzaldúa (2000) deixa muito claro que, para essa mulher, entender que tem o direito à escrita literária é muito árduo. O local que coube para a mulher preta, devido aos resquícios da escravização, é o espaço de lutas econômica e social para a sobrevivência sua e a dos seus. O auto-ódio e autodescrédito permeiam o imaginário dessas mulheres. Para a mulher negra, viver em uma sociedade que suplanta a sua potencialidade, que lhe desqualifica como sujeito, que lhe impõe o papel de objeto, escrever é um ato político.

A professora de Língua Portuguesa pode ser uma militante na luta pelo empoderamento da escrita feminina negra. Alguns questionamentos são necessários na escolha dos livros didáticos para haver a representatividade de textos produzidos por mulheres negras. Não é mais cabível as editoras enviarem as coleções para escolha e as insatisfações não serem feitas ao PNLD.

Não é a proposta que o livro didático seja apenas com textos literários escritos por mulheres e mulheres negras. A proposição é que haja a representatividade feminina negra, o reconhecimento dos trabalhos das escritoras do passado e das contemporâneas, com a perspectiva de enfrentar o preconceito de gênero, raça, social e religioso nos currículos escolares.

4.1 PARA QUEM É O LIVRO DIDÁTICO?

Antes de discorrermos um pouco sobre o livro didático e a historicidade da luta do Movimento Negro Unificado para que o negro fosse representado sem ser estereotipado, é importante pensarmos que o livro didático é uma política pública. Os alunos da rede pública não podem ser furtados desse direito.

As leis, sancionadas na perspectiva de afirmação das culturas africanas, afro-brasileira e pelo direito de igualdade, foram frutos de muitos embates dos movimentos sociais negros e movimento das mulheres. Não podemos retirar o mérito do presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

mas faz-se necessário saber que, até a Lei n. 10.639 ser sancionada, houve muita luta desses movimentos sociais. Houve muita articulação entre esses Movimentos e o Estado para os aprimoramentos no Programa Nacional do Livro Didático.

O PNLD não tinha a dimensão que tem na atualidade. Com a expansão do Programa, o livro didático passou a fazer parte de uma estrutura que sustenta o capitalismo editorial. Há uma relação de poder no que tange o conteúdo, a produção e o processo de distribuição. Por muitas vezes, esses livros, que deveriam promover a equidade, fomentam e reproduzem as desigualdades sociais, através do racismo, do sexismo, da xenofobia, do racismo religioso, do etarismo e da classe social.

Segundo Leite (1950), a percepção sobre os discursos racistas nos livros didáticos e a luta por transformações fazem parte da pauta dos movimentos sociais negros há muito tempo. De acordo com Pinto (1987), desde a origem da Frente Negra Brasileira a escola é vista como um espaço de empoderamento do povo negro. Com o nascimento do Movimento Negro Unificado surgiu a preocupação em relação a como o negro era representado nos livros didáticos. Em 1997, o MNU tinha como uma das principais bandeiras de reivindicação a extinção dos esterótipos que estigmatizavam os negros nos livros didáticos, nos currículos escolares e nas práticas educacionais (GUIMARÃES, 2002).

Com as comemorações do centenário da Abolição e a participação dos movimentos sociais na construção da Constituição de 1988, surgiram movimentos como projetos, seminários e publicações. Como uma forma de articular os movimentos sociais e o Poder Público, dentro do âmbito da educação, foram realizados os seminários:

- Educação e discriminação dos negros em Minas Gerais;
- Livro didático: discriminação em questão em Recife.

Em 1987, devido à ingerência das editoras no programa e às críticas que eram feitas pelos movimentos sociais aos livros didáticos, foi assinado um protocolo entre a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), lideranças dos movimentos de mulheres e do movimento negro. Nesse protocolo foi firmado cinco conjuntos de ações:

- Intercâmbio com países africanos;
- Divulgação da real imagem do negro;
- Coedição de obras de caráter didático;
- Cooperação técnica junto às Secretarias de Educação dos Estados;
- Promoção de eventos e debates sobre o livro didático.

A avaliação de livros didáticos de 1993 (BRASIL, 1994) sinalizou o início de novos

tempos. Essa avaliação estava vinculada às lutas dos movimentos sociais.

Algumas palavras e abordagens começaram a aparecer nos livros didáticos. Palavras como racismo, sexismo, e a discriminação explícita e implícita passaram a fazer parte dos critérios avaliativos. Mas a participação dos movimentos sociais incomodava o Estado, a sua vertente colonialista institucionalizada e o capitalismo voraz. Devido a essa configuração, a partir desse período houve uma aliança entre PNLD e as editoras. As empresas aceitaram a Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (BRASIL, 1994). Desta forma, findou a participação dos movimentos negros e das mulheres, e quem passou a ter participação ativa no processo foram as representações das editoras e os autores.

Em 1995 ocorreu o movimento negro Marcha Zumbi, com o propósito de buscar mais dignidade para o povo negro. Uma das ações foi a construção de um documento para encaminhar ao Presidente do Brasil. Uma das pautas foi as alterações nos livros didáticos e a inclusão de história e cultura afro-brasileira.

Em 1996 houve a adesão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que tinha como proposta “estimular que os livros didáticos enfatizassem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (BRASIL, 1996).

Apesar de o movimento negro ter sido descartado de novas políticas do PNLD, algumas reivindicações de luta histórica passaram a ser refletidas na construção dos livros didáticos. A partir de 2000, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional de Livros Didáticos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola incluíram princípios à diversidade. O texto trazia como fundamentos do ensino:

- A liberdade de aprender;
- A liberdade de ensinar;
- O direito à pesquisa;
- O direito a divulgar a cultura;
- O direito à arte;
- O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- O respeito à liberdade e à tolerância;
- A garantia do padrão de qualidade;
- A valorização da experiência extra-escolar;
- A vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Apesar dos avanços, alguns ranços da sociedade colonial ainda estavam presentes nos princípios em relação ao direito à igualdade étnico-racial. A palavra tolerância deixa

subentendido que existe um padrão que é superior, mas que deverá conviver pacificamente com o outro, que é o inferior. Desta forma, ainda há a afirmação da subalternidade do povo negro. Esta crítica foi constituída por Silva (2002), evidenciando a hierarquização e a sujeição do negro de apenas ser tolerado.

Em 2001 ocorreu a construção de um “Relatório do Comitê Nacional para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial e Xenofobia e Intolerância Correlata” (BRASIL, 2001). Uma das reivindicações foi a “revisão dos conteúdos dos livros didáticos, visando eliminar a veiculação de estereótipos”.

Nessa Conferência foi aprovado o seguinte plano de ação:

Exorta que a Unesco apoie os Estados na preparação dos materiais didáticos e de outros instrumentos de promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Em 2002, foi adotado o PNDH II, na pauta a garantia do direito à igualdade, havendo referência aos livros didáticos. A proposição era apoiar o processo de revisão dos livros didáticos, de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional (BRASIL, 2002).

Em 9 de janeiro de 2003 é sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei n. 10.639, que traz a obrigatoriedade de que, dentro do conteúdo programático curricular, deverá ser incluso o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição do negro em todos os âmbitos para a construção do nosso país. Esses conteúdos devem permear todos os componentes curriculares, especialmente Literatura, História e Educação Artística.

Na tentativa de acompanhamento da Lei n. 10.639, foi sancionada a Resolução n. 1, de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE n. 003 (2004a, p. 2). Esta resolução foi muito importante, pois sabemos que, no Brasil, as leis para serem cumpridas precisam de um sério acompanhamento. Pensamos que, a partir dessa resolução, seria necessária a formação de comitês nas secretarias estaduais e municipais que, além de acompanhar, deveriam fazer proposições para colaborar para o fortalecimento e efetivação da Lei n. 10.639.

Na tentativa de reforçar os princípios no edital do PNLD de 2008, são colocados critérios que têm como perspectiva a promoção da ética e da cidadania — que afirma que, quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático:

- Promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- Aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- Promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
- Aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2006, p. 32).

No primeiro item podemos observar na proposição apresentada no PNLD, em 2008, que a mulher foi vista de forma única, sem ser respeitada a mulher negra e as interseccionalidades que atravessam. É perceptível que o documento não traz as pluralidades de mulher. Outra questão a ser observada é a incoerência que é perpassada, pois a mulher deve ser inserida no LD e no currículo como agente nos espaços de poder, no entanto, no livro didático, ela é invisibilizada como produtora textual.

No edital de 2011 (BRASIL, 2011, p. 36) há um maior detalhamento em relação aos princípios para a construção de uma sociedade cidadã. É colocado como papel das obras didáticas:

- Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito à homofobia;
- Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- Promover positivamente a imagem de afro-descendente e descendentes das etnias

indígenas brasileiras, considerando sua prática em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

- Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2011, p. 36).

Não podemos negar que houve a inserção de critérios, através do detalhamento que evidenciava o privilégio branco e que possibilitou a reflexão acerca do monopolismo capitalista que subjuga o negro como inferior e retira-lhe o direito de mobilidade social. No entanto, mais uma vez o Estado incorre no erro de não referenciar a pluralidade de mulheres. Não foi proporcionada a promoção da discussão sobre as especificidades entre as mulheres. Não são evidenciadas as interseccionalidades que atravessam as mulheres negras.

Não seremos injustas em não afirmar que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva propôs muitas mudanças positivas na tentativa de combate ao racismo, mas se faz necessário um olhar mais apurado e sensível às necessidades das mulheres negras. Não é mais cabível que com a ebulição de escritoras negras e participação efetiva das mesmas nas Feiras Literárias que eclodiram por todo Brasil, ainda haja a invisibilização dos textos produzidos por essas autoras nos livros didáticos.

A Ministra da Cultura, Margareth Menzes da Purificação, tem acampado na sua pasta uma luta árdua para o fortalecimento da igualdade racial. No primeiro semestre de 2023 lançou o Prêmio Carolina Maria de Jesus, com o propósito de fomentar a literatura produzida por mulheres. Nos critérios avaliativos, 20% das vagas de premiação foram destinadas para mulheres negras. Seria muito importante que o Ministro da Educação tivesse o mesmo olhar e sensibilidade para fortalecer a visibilização das escritoras negras nos livros didáticos.

4.2 A FARSA DA TOLERÂNCIA RELIGIOSA

Uma das “justificativas” para a escravização na África foi a “salvação” do nativo. Argumentavam os escravagistas, além de outras alegações, como a ideia de que desenraizar o africano de seu continente era um bem que se fazia, pois desse modo, livre do “paganismo”, das “práticas antropofágicas”, da “idolatria” etc., ele encontraria a salvação espiritual através do cristianismo, numa pátria nova, onde deveria esquecer todos os vínculos com seu passado. Então, antes do embarque no navio negreiro, os cativos eram, em geral, batizados à força, num arremedo de cerimônia, rápido e superficial. [...] O segundo passo na alegada tarefa de “salvação” das almas dos africanos escravizados era dado, no Brasil, logo após a transação de compra e venda. Entregues ao proprietário, recebiam um nome cristão e, a partir desse momento, eram submetidos a todo um processo de despersonalização, de perda de identidade (LOPES, 2023).

A captura dos negros africanos pelos traficantes já evidenciava o racismo religioso. O pensamento eurocêntrico não aceitava a existência de valores que não fossem cristãos. Amparados por dogmas religiosos, privavam os negros do direito de cultuar seus Deuses. Parto desta análise, pois considero uma forma de entender o processo de imposição da fé desde o tráfico negreiro para o Brasil até os dias atuais.

Em nome do cristianismo, seres humanos tiveram suas identidades, valores e crenças privados, ou seja, lhes roubaram a vida. Assim, a concepção religiosa foi estabelecida no Brasil. Foi firmado um projeto de imposição do cristianismo que persiste até os dias atuais. O cristianismo criou um Deus que exclui as pessoas que não compartilham do mesmo fundamentalismo. É um Deus determinista, que ama e acolhe apenas os fiéis católicos e evangélicos.

Até o início da década de 1890, o catolicismo era a religião oficial no Brasil. No entanto, a Constituição de 1891 separou a igreja do Estado, oficializando “utopicamente” o país como sendo laico. Ao observarmos a disposição geográfica das cidades, torna-se perceptível a discrepância dessa laicidade, já que as igrejas cristãs ocupam espaços privilegiados, quase sempre localizadas em praças, para que todos vejam. Por outro lado, os terreiros estão nas favelas, zonas rurais — ou seja, escondidos, ainda seguindo um projeto de exclusão e segregação.

A própria palavra “tolerância” evidencia a concepção hegemônica da sociedade brasileira. De acordo com Renan Quinalha, “tolerar significa conceder a quem tolera” um poder sobre o que se “tolera”. Nessa concepção, quem tolera é considerado um ser bom e admirável, pois é permissivo e benevolente com o tolerado. Isso mostra que o direito à autonomia é uma farsa, onde há aqueles que estão fora do padrão colonial, mas que, apesar disso, são apenas tolerados.

Segundo Sidnei Nogueira,

A tolerância é apenas um anestésico, um movimento fantasioso que quer fazer crer que somos todos iguais. Que podemos nos suportar sem que nos compreendamos, sem que nos olhemos nos olhos e sem que tenhamos um mínimo de empatia por realidades diferentes e fora dos padrões hegemônicos e cristãos.

Sidnei Nogueira ainda fala:

Em certa medida, a tolerância religiosa não é diferente do “mito da democracia racial”, da “cordialidade brasileira”, do mito que diz que “somos todos iguais”, e do “mito que diz que “Deus é um só e somos todos filhos do mesmo Deus”. A própria tolerância nega todos estes mitos, pois, se de fato fôssemos todos iguais social, histórica, econômica e culturalmente, ninguém precisaria se tolerar (NOGUEIRA).

Desta forma, percebemos o porquê das pessoas negarem fazer parte das religiões de matriz africana e afro-brasileira, não querem sofrer o racismo religioso que é perversamente afirmado por uma sociedade que a cada dia torna-se mais fundamentalista.

Na atualidade, quem não carrega o adjetivo de cristão, o qual é da religião de matriz africana ou afro-brasileira, é visto como abjeto. No ano de 2022 as denúncias de intolerância religiosa aumentaram 106%. Passou de 583 para 1,2 mil, uma média de três por dia. Os Estados de denúncias mais expressivos:

Tabela 1: Casos de denúncias de intolerância religiosa

Estados	N. de Denúncias
São Paulo	270
Rio de Janeiro	219
Bahia	172
Minas Gerais	94
Rio de Janeiro	51

Fonte: a autora.

A Bahia, fora do continente africano, é o local com mais negros. Um estado que é chamada por muitos de terra do axé, no entanto, ao observarmos o número de denúncias de intolerância religiosa, percebemos que a Bahia está em 3º lugar neste triste ranking. O Rio de Janeiro, estado que ficou em segundo lugar, o racismo religioso tem se mostrado tão forte que em algumas favelas existem os “traficantes de Jesus”, quadrilhas de traficantes que estão no crime e na vida religiosa. Expulsam pais e mães de santo das comunidades ou obrigam a deixar de fazer cultos aos Orixás.

O crescimento das igrejas neopentecostais tem sido um dos grandes agravantes para a perseguição sofrida pelas religiões de matriz africana e afro-brasileira. Essas igrejas pregam a prosperidade, o consumo e o luxo. Desta forma, “enche os olhos” de pessoas sedentas pelo capitalismo. Para uma maior propagação dos seus valores, os líderes religiosos dessas igrejas participam ativamente da política partidária, e coagem os fiéis a votarem de forma massiva nos seus candidatos⁴.

O fundamentalismo neopentecostal incute nos adeptos o ódio pelas religiões de matriz africana e afro-brasileira, propagam que os candomblecistas e umbandistas cultuam o diabo, e assim demonizam os Orixás e todas as práticas religiosas dessas religiões. E, infelizmente, muitas pessoas desprovidas de conhecimento e criticidade agridem os fiéis dessas religiões, bem como os seus templos sagrados.

A escola deveria ter um papel preponderante na luta contra o racismo religioso, pois a Lei n. 10.639/2003 valida essa função educacional. No entanto, o que é perceptível é que, devido ao racismo estrutural que também está institucionalizado na escola, a temática ainda é invisibilizada, e quando acontece, quase sempre é folclorizada no mês de novembro.

Apresentarei algumas escritoras negras nesta pesquisa. Algumas escritoras abordam de forma militante o respeito às religiões de matriz africana e afro-brasileira. Dessa forma, este trabalho possibilita aos professores tratar essas religiões com a dignidade que merece.

4.2.1 Arreda, patriarcado! Lá vem mulheres que rompem a subalternização

Ao analisarmos o livro “Geração Alpha”, do 9º ano, da editora SM, constatamos a invisibilidade dos textos de autoria de mulheres negras. O livro da SM está fundamentado em valores coloniais e patriarcais, nos quais o capitalismo é predominante. Acreditamos que a representatividade desempenha um papel crucial para que a educação cumpra seu propósito. Nessa perspectiva, confrontamos o sistema etnocêntrico presente no livro didático e apresentamos às professoras e professores escritoras mulheres que romperam a subalternização, escrevendo sobre realidades, dores, perspectivas e direitos do povo negro.

Muitos docentes alegam não trabalhar com textos de autoras mulheres negras por desconhecimento. É chegada a hora de conhecer. O Profletras tem a função de fortalecer, por

⁴ Uma outra forma de expansão encontrada pelas igrejas fundamentalistas é através das monopólio de mídias, rádio e televisão — exibem cultos, missas e pregações que mostram “testemunhos” de pessoas que alcançaram a riqueza, cura, felicidade no amor, livramento de drogas lícitas e ilícitas, isto é, alienam o povo que está vulnerável.

meio de estudos teóricos para que a educadora e o educador possam consolidar nas educandas e educandos o processo de ensino-aprendizagem. Promovendo o pertencimento, o respeito à realidade e à dignidade dos mesmos. Apresentamos essas escritoras para contribuir com o conhecimento das educadoras e educadores. Para que possam introduzir uma literatura de autoria de mulheres pretas, que desafiam o cânone, o midiático, e evidenciam o que é crucial no ensino-aprendizagem: a representatividade.

Figura 1: Jocélia Fonseca



Fonte: Portal Soteropreta, 2022. <https://portalsoteropreta.com.br/2022/06/28/culinaria-musical-teraportas-abertas-no-2-de-julho-da-casa-do-benin/>.

Escritora baiana, Jocélia Fonseca é atriz, tem formação em Letras e é Bacharel em Direito. Em suas obras permeia a temática feminina, a religião de matriz africana e o ativismo negro.

Autoestima
A beleza que nos conduz para a luta
É a mesma que nos mantém no dia a dia
Como feras de presas saudáveis
A agarrar o que nos é de direito.
Tomemos o lugar que é nosso
Que nos tomaram sem licença
Minha licença agora
Será apenas por uma questão de educação ancestral. (FONSECA, 2022)

Figura 2: Mãe Stella de Oxóssi



Fonte: Letras UFMG, <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/299-mae-stella-de-oxossi>.

“Criar desculpas para os próprios atos é a melhor maneira de permanecer no erro” (DE OXÓSSI).

Mãe Stella de Oxóssi estreou na literatura em 1988, com a publicação do livro “E daí aconteceu o encanto”, em parceria com Cléo Martins, no qual a autora rememora as raízes do Opô Afonjá e de suas primeiras iyalorixás.

Era Doutora Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual da Bahia, além de primeira ialorixá a ocupar uma cadeira na Academia de Letras da Bahia, a de número 33, que tem como patrono o poeta Castro Alves.

Figura 3: Eliana Alves Cruz



Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/novo-livro-de-eliana-alves-cruz-sai-em-abril-nada-digo-de-ti-que-em-ti-nao-veja.html>.

Eliana Alves Cruz nasceu no Rio de Janeiro, formada em Comunicação Social, é escritora e jornalista. Estreou na escrita literária com o romance *Água de Barrela*, que traz a trajetória da sua família desde o século XIX, na África. Ganhou o prêmio Silveira Oliveira, da Fundação Palmares, em 2015.

Os anos foram passando. Umbelina cumpriu a determinação da senhora à risca: ensinou tudo o que sabia a Anolina, afinal ela era filha de uma patrícia de sua Ketu. Tudo mesmo. Iniciou a menina no forno, fogão, nos demais afazeres domésticos e em seus cultos, que eram secretos para os senhores. Certo dia, um grito horrendo explodiu no ar por volta das 14 horas. Um contraste macabro com o dia claro e sol a pino, céu azul e sem nuvens. Por um instante, tudo parou. Cessaram as respirações, os corações pareciam que até os ponteiros do imenso carrilhão na entrada do sobrado dos senhores petrificaram pelo berro medonho. O gelo que o grito deixou só foi quebrado quando o sangue escorreu pela terra. Foi uma correria, e outros gritos, choros e gemidos se fizeram ouvir (CRUZ, 2016).

Água de Barrela

Figura 4: Thais Espérito Santo



Fonte:

<https://www.facebook.com/330619754185420/photos/a.330780174169378/998832404030815/?type=3>.

Thais Espérito Santo é escritora, assessora cultural e coordenadora do Josefina Colab, um projeto social de mulheres da periferia carioca.

IMPERFEIÇÃO

Confesso que sou do tipo
Que gosta de cicatriz mal disfarçada

O charme de uma pinta intrusa
Daquelas unhas que entregam semanas confusas

Sei lá, o perfeito
mete medo. (STEIMBACH, in *Poesia de outros dias*, 2021)

Figura 5: Geni Guimarães

Fonte: <https://blogueirasnegras.org/geni-mariano-guimaraes/>.

Professora, poetisa e ficcionista, Geni Guimarães nasceu na zona rural no interior de São Paulo. As obras mais conhecidas da escritora permeiam o autobiográfico.

Integridade
Ser negra,
Nos traços,
Nos passos,
Na sensibilidade negra.

Ser negra,
Do verso e reverso,
De choro e riso,
De verdades e mentiras,
Com todos os seres que habitam a terra.

Negra
Puro afro sangue negro
Saindo aos jorros,
Por todos os poros. (GUIMARÃES, 1981)

Figura 6: Cidinha da Silva

Fonte: <https://mundonegro.inf.br/cidinha-da-silva-e-quilombhoje-lancam-livros-nesta-sexta-feira/>.

Cidinha da Silva nasceu em Belo Horizonte. É escritora e editora. Escreve crônica,

conto, ensaio, dramaturgia e infantil/juvenil. “Um Exu em Nova York” recebeu o Prêmio da Biblioteca Nacional (contos, 2019), e “Explosão Feminista” (ensaio), do qual é coautora, foi finalista do Jabuti (2019), e recebeu o Prêmio Rio Literatura 4ª edição (2019).

Os seus textos são marcados pelas africanidades, orixalidades, ancestralidades e pela tensão e diálogo entre tradições (africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e afro-indígenas) e contemporaneidade, sendo esse o seu principal tema. Aborda também o racismo, discriminação racial, desigualdades raciais e de gênero, entre outras questões de Direitos Humanos. Devido a gostar muito de política e futebol, explora bastante essas temáticas.

Amada
Não procure poemas teus
Nesse cascalho de bobagens minhas
Enquanto te ameï
Confesso
Não escrevi poemas a ti
Ocupada demais estive
Em ser feliz. (DA SILVA, Cidinha da Silva em "À mulher consagrada a Iemanjá")

Figura 7: Esmeralda Ribeiro



Fonte: <https://emaklabin.org.br/palestras/conversa-com-esmeralda-ribeiro-literatura-negrofeminina>.

Esmeralda Ribeiro nasceu em São Paulo, é jornalista e faz parte da Geração Quilombhoje, que atua nos movimentos de combate ao racismo e na construção de uma “Literatura Negra”, a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras. Em sua atuação apresenta estudos sobre escritoras afrodescendentes, com o objetivo de incentivar uma maior atuação da mulher negra na literatura.

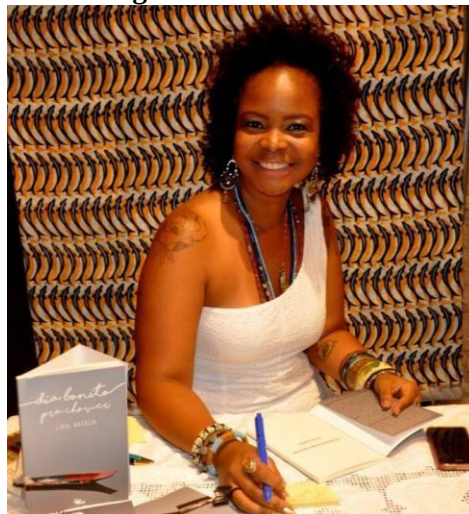
Desde o início dos seus escritos já demonstrava preocupação com o “papel da escola como instrumento de transmissão e de reforço às ideias e práticas racistas”, e defendia a inclusão nas escolas de ensino fundamental e médio de estudos sobre a cultura e a história afro-

brasileiras, como forma de combater o branqueamento e estereótipos racistas.

Dúvida

Se a margarida flor
é branca de fato
qual é a cor da Margarida
que varre o asfalto? (RIBEIRO, *In* Antologia de Poesia Afro-Brasileira: 50 anos de
consciência negra no Brasil).

Figura 8: Livia Natália



Fonte: <https://biblioo.info/intervencao-literaria-negra/>.

Livia Natália nasceu em Salvador, é mestra e doutora em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura. Filha de Osun, criou-se nas dunas no Abaeté e, segundo a autora, alimentada por Iemanjá, muito se banhou na poética praia de Itapuã. As águas são seu grande tema em “Água negra”, livro de estreia, ganhador do Concurso Literário do Banco Capital em 2011, categoria Poesia.

A vivência no Candomblé de fundamento Ketu é um dos temas mais fortes de sua escrita, permeando também temáticas relativas à vivência da mulher negra com seu corpo, cabelos e todos os signos étnicorraciais que atravessam, buscando subverter conceitos e reinventar modos de ser.

QUADRILHAS

Maria não amava João.

Apenas idolatrava seus pés escuros.

Quando João morreu,
assassinado pela PM.

Maria guardou todos os seus sapatos.

(“Correntezas e Outros estudos Marinhos” (Editora Ogum's Toques Negros, Salvador-BA, 2015).

Figura 9: Alzira Rufino

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/528-alzira-dos-santos-rufino>.

Boletim de ocorrência

Mulher negra não pára por essa coisa bruta,
 por essa discriminação morna.
 Tua força ainda é segredo
 Mostra tua fala nos poros
 O grito ecoará na cidade
 [...]
 Tua negritude incomoda
 Teu redemoinho de forças afoga
 Não querem tua presença
 Riscam teu nome com ausência
 Mulher negra, chega
 Mulher negra, seja,
 Mulher negra, veja,
 Depois do temporal (RUFINO, 1988)

Figura 10: Carla Akotirene

Fonte: http://casefala.com.br/site/casting/carla_-akotirene/.

Nascida em Salvador, Carla Akotirene é pesquisadora e escritora. Doutora em Estudos Feministas e consultora em políticas públicas. Seus estudos estão pautados sobre o feminismo negro, racismo estrutural e equidade de gênero e interseccionalidade.

[...] nos Estados Unidos até a década de 1960, não contratava mulheres negras e, quando passou a fazê-lo na década seguinte, manteve a discriminação de raça e gênero prescrita às demissões compulsórias e restrições para admissão baseadas na altura e no peso corporal de funcionários. Em 1976, a trabalhadora Emma DeGranffenreid e várias mulheres negras processaram a General Motors por discriminação de raça e gênero, pois os homens negros trabalhavam na linha de montagem e as mulheres brancas nos serviços de secretariado. Para a Corte, tradicionalmente masculina e branca, é muito difícil compreender a identidade interseccional e criminalizar o racismo e o sexismo institucionalizados contra as mulheres negras sem enveredar pelos mesmos expedientes que as levaram recorrer às leis antidiscriminação, senão desmarginalizar raça e gênero (AKOTIRENE, 2019, p. 62-63).

Figura 11: Bárbara Carine



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/escritora-barbara-carine-questiona-por-que-livros-didaticos-so-mostram-o-corpo-branco.shtml>.

Nascida na periferia de Salvador. Grauduada em Química, Mestra, Doutora e também Pós-Doutora. Professora do Instituto de Química da UFBA. É uma escritora que se define como pesquisadora crítico-decolonial, feminista antirracista. “Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (CARINE, 2023).

Figura 12: Antonieta de Barros



Fonte: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-antonieta-de-barros>.

Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis em 1901. O pai faleceu quando ela era muito criança, foi criada apenas pela mãe, que era lavadeira. Desde cedo conviveu com o preconceito racial, de classe social e de gênero. Foi professora, escritora, jornalista e deputada estadual. Se destacou por ser extremamente estudiosa, por ter coragem para expressar as suas ideias, por naquela época ocupar um lugar na imprensa e por lutar pelos menos favorecidos e pelo direito à educação.

Cada criatura é, involuntariamente, um batalhador. A vida, diz o poeta, é luta. Luta aberta de canhões, de batalhas cruentas, de ferocidade e barbaria, luta de sangue, miséria, intranquilidade, retrocesso. Luta que amedronta as feras e deixa por onde passa o rastro da desolação da morte. [...] (DE BARROS, Farrapos De Ideias).

Figura 13: Fátima Trinchão



Fonte: <https://projetoentrelinhas3.blogspot.com/p/kutanga-novapoetica-africana-de-lingua.html>.

Fátima Trinchão nasceu em Euclides da Cunha, na Bahia. Formada em Letras. A escritora diz que desde cedo teve interesse pela literatura devido ao incentivo de familiares. Acredita que as artes têm o poder de eliminar fronteiras e conscientizar em relação ao amor e respeito que todos devem ter pelo planeta.

MULHERES NEGRAS MULHERES

As correntes não acabaram,
Apenas mudaram de nome.
Filhas desterradas da África Grande Mãe,
Mulheres negras mulheres,
Mães da humanidade.

[...]

Nos fornos e nos fogões
das casas grandes e mansões,
pobres mulheres negras...
Morando nas invasões,
com a barriga sem pão,
mulheres negras mulheres,

colunas grandes e fortes,
mulheres bravas mulheres,
exiladas para o mundo (TRINCHÃO, 2008).

Figura 14: Maria Firmina dos Reis



Fonte: <https://www.aclasp.com.br/academicos/maria-firmino-de-jesus/88>.

Maria Firmina dos Reis nasceu no Maranhão em 1825, filha de uma escravizada alforriada. O seu tio era um professor e filólogo que pertencia ao lado embranquecido da família, que tinha forte muito participativo no círculo de letrados do Maranhão.

Escreveu poesias, ficção, crônicas, enigmas e charadas. Colaborou com muitos jornais literários. Nos seus 92 anos dedicou-se a ler, pesquisar e ensinar. Foi uma das compositoras de um hino em louvor da abolição da escravatura.

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:
Sim, para que estas lágrimas?!... Dizem bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade [...] Liberdade! Liberdade. ah! eu a gozar na minha mocidade! —
Continuou Susana com amargura, Túlio, meu filho, ninguém goza mais amplo, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, [...] e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegre, com o sorriso nos lábios e paz no coração [...] ah! Meu filho! Mais tarde deram-me matrimônio a um homem, que amei como a luz de meus olhos e como penhor dessa união veio uma filha querida, essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! tudo, tudo até a própria liberdade (DE JESUS, 2004).

Figura 15: Carolina Maria de Jesus



Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/carolina-maria-de-jesus-veja-imagens-que-estao-na-exposicao-do-instituto-moreira-salles-sobre-escritora-25145187>.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento (MG) em 1914. Era uma mulher negra e catadora de papelão. Em 1960 lançou o livro “Quarto de Despejo”, que tornou-se uma das obras mais lidas, vendendo mais de três milhões de livros e traduzido em 16 idiomas. Foi escritora de contos, crônicas, letras de música, peça de teatro e cantora.

8 de dezembro... De manhã o padre veio dizer a missa. Ontem ele veio com o carro à capela e disse aos favelados que eles precisavam ter filhos. Penso: porque há de ser pobre quem ainda há de ter filhos - se filhos de pobre tem que ser operário? [...] Quando o carro capela vem na favela surgem vários debates sobre a religião. As mulheres diziam que o padre disse-lhes que podem ter filhos e quando precisar de pão podem ir buscar na igreja. Para o senhor vigário, os filhos de pobre criam só com pão. Não vestem e não calça. (JESUS, 2014)

Figura 16: Elisa Lucinda



Fonte: [/veja.abril.com.br/coluna/veja-gente/o-reencontro-emocionado-de-elisa-lucinda-e-regina-duarte](http://veja.abril.com.br/coluna/veja-gente/o-reencontro-emocionado-de-elisa-lucinda-e-regina-duarte).

Nasceu no Espírito Santo, formada em Jornalismo, Elisa Lucinda teve apoio da família para desenvolver e ser criativa, se transformando em uma multiartista. Escritora, atriz e poetisa.

AVISO DA LUA QUE MENSTRUA

Moço, cuidado com ela!

Há que se ter cautela com esta gente que menstrua... Imagine uma cachoeira às avessas:

A cada ato que faz, o corpo confessa. Cuidado, moço

Às vezes parece erva, parece hera Cuidado com essa gente que gera Essa gente que se metamorfoseia Metade legível, metade sereia.

Barriga cresce, explode humanidades

E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar Mas é outro lugar, aí é que está:

Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita..

Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente que vai cair no mesmo planeta panela. [...] (LUCINDA, 2011).

Figura 17: Conceição Evaristo



Fonte: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>.

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, em 1946. Devido às condições de pobreza, tentou melhorias de vida no Rio de Janeiro. Graduada em Letras, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” (1996), e Doutora em Literatura Comparada.

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série Cadernos Negros. Criou o termo ESCRIVIVÊNCIA.

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó
 ecoou criança nos porões do navio.
 Ecoou lamentos de uma infância perdida.
 A voz de minha avó ecoou
 obediências sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda ecoa
 versos perplexos com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha recolhe
 todas as nossas vozes em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz da minha filha
 recolhe em si a fala e o ato.
 O ontem — o hoje — o agora.
 Na voz de minha filha se fará ouvir
 a ressonância
 o eco da vida — liberdade (EVARISTO, 2008, p. 24-25).

Figura 18: Lia Vieira

Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/563-lia-vieira>.

Lia Vieira nasceu no Rio de Janeiro. É graduada em Economia, Turismo e Letras. Doutorada em Educação. Pesquisadora, artista plástica, militante do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres. Lia Vieira defende que as professoras e professores devem ser agentes multiplicadores de um ensino potencializador das educandas e educandos negros. Segundo Lia, “É preciso ter um olhar diferenciado sobre o aluno negro, em vez de rotulá-lo”.

Meu Zumbi De corpo suado
 De olhos meigos e doces
 De boca ardente...
 Nenhuma paisagem
 se iguala à visão que tenho de você
 Explosão de raça em forma de ser
 o que mais quero:

Entrelaçar nossas peles retintas
 Me animar de vida,
 Buscar meu céu em sua terra
 Saciar minha sede de mel em seu mistério.

Tatuar-te em meu corpo
 para ter a certeza
 de tê-lo preso-colado-filtrado
 em mim na própria pele
 rasgando a epiderme
 que nem laser apaga
 que aos poucos me rasga
 e se fixa e me marca
 num uno indivisível. (VIEIRA, 1992, p. 58)

Figura 19: Cristiane Sobral



Fonte: <https://medium.com/@mairavalerio/entrevista-cristiane-sobral-4060cd8a4770>.

Cristiane Sobral nasceu no Rio de Janeiro, atualmente mora em Brasília. Aos 16 anos ingressou no Ensino Superior, e tornou-se a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. A partir de 1999 passou a envolver-se com temas sociais. Iniciou o processo literário a partir de 2000, com a publicação coletiva no Cadernos Negros.

NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS

Não vou mais lavar os pratos.
 Nem vou limpar a poeira dos móveis.
 Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.
 Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal.
 Sinto muito.
 Depois de ler percebi
 a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética, a estática.
 Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros, mãos bem mais macias que antes
 e sinto que posso começar a ser a todo instante. Sinto.
 Qualquer coisa.
 Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
 Sinto muito. Agora que comecei a ler, quero entender. O porquê, por quê? e o porquê.
 Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri. E deixei o feijão queimar...

Olha que feijão sempre demora para ficar pronto. Considere que os tempos são outros...

Ah,

esqueci de dizer. Não vou mais. Resolvi ficar um tempo comigo. (SOBRAL, 2000)

Figura 20: Miriam Alves



Fonte: <https://www.bpp.pr.gov.br/candido/2022/04/entrevista-miriam-alves>.

Miriam Alves nasceu em São Paulo, é assistente social e professora. A sua escrita é de militância e protesto, tendo como temática literária a luta afro-brasileira.

GOTAS

Mesmo que eu não saiba falar a língua
dos anjos e dos homens
a chuva e o vento
purificam a terra
Mesmo que eu não saiba falar a língua
dos anjos e dos homens
Orixás iluminam e refletem-me
derramando
gotas
iluminadas de Axé no meu Ori (ALVES, 2016, p. 27)

Figura 21: Ana Paula Lisboa



Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/critica-as-vozes-das-mulheres-negras-brasileiras-contemporaneas-21593991>.

Ana Paula Lisboa nasceu no Rio de Janeiro e mora na favela. É dirigente da casa

Aláfaia e a Casa Rede em Angola. É escritora de contos, poesia, escreve para a revista feminista AzMina e para o Segundo Caderno do jornal O Globo.

PRECE

Hoje ascendi uma vela e pedi.
 Pedi não pela alma dele, pedi pelo corpo.
 Pedi para que seu corpo sobreviva.
 Pedi para que as 14 ligações da madrugada
 não fossem notícia de morte, matada
 ou morrida.
 Pedi para que um homem preto de 50 anos, que nunca teve problemas com a polícia,
 não tivesse que visitar o filho preso, no dia do aniversário.
 Pedi para parar de soluçar.
 Pedi para que o tempo voltasse, o tempo em que eu cantava, o tempo da roupa azul,
 do primeiro filho homem, da chupeta perdida,
 do pano verde. [...] (LISBOA, 2013)

Figura 22: Louise Queiroz



Fonte: <https://fililencois.com.br/presenca-confirmada/louise-queiroz/>.

Louise Queiroz nasceu em Salvador, mora na periferia e é Mestranda em Literatura e Cultura na UFBA. A sua escrita é permeada pelas escrevivências, palavra criada por Conceição Evaristo.

O NÃO-DITO ECOA

O indizível penetra
minha carne com a soberba
de um vulcão em chamas

pesado, áspero, veloz
percorre faminto devorando
as horas

tritura palavra por palavra
açoita o eco do verso por vir

em silêncio
incomoda, fere, rasga
grita sílabas soltas
e morre
antes de a poesia surgir. (QUEIROZ, 2019)

Figura 23: Taylane Cruz



Fonte: <https://br.linkedin.com/in/taylane-cruz-1b41bb28a>.

Taylane Cruz nasceu na cidade de Capela em Sergipe. Formada em Jornalismo na Universidade Federal de Sergipe, faz parte da Academia de Letras de Aracaju. A escritora tem livros publicados, colaborou com antologias que circulam pelo país. É cronista na Revista Rubem.

Eu queria que só por um dia o mundo existisse sem machucar. Mas como exigir ternura, como pedir que hoje, só por hoje, as coisas não machuquem? Como reivindicar que as coisas frias se aquecem, que as coisas que cortam amoleçam? Em que língua devo orar, pedir, meditar para que à minha volta o sangue derramado mude de cor e evapore transparente no céu? Qual o idioma, a língua máxima para clamar as delícias do amor? Como esgotar essa coisa até secar-lhe os ossos, chupando cada gota de veneno até recomçar nada, um nada que de tão nada nem chega a virar pó? Como cuspir o veneno depois e fazer brotar do cuspe uma flor? Como extinguir o que você faz, mata, faz sofrer? Como purificar os restos desta criança morta, deste caixão, desta fissura bem no meio da vida? Como limpar essa coisa suja, chamariz de moscas, essa coisa que de tão podre faz vomitar? De que forma pedir por algo novo e sem manchas, algo puro como um pássaro abrindo a manhã? Devo me ajoelhar, gritar, implorar que haja sonho no fundo do poço? Devo pular, brigar, mergulhar, me atirar? Em que idioma posso me humilhar, envergar se por preciso e suplicar que só por hoje, só por um dia o mundo tenha a delicadeza de não machucar? (CRUZ, 2022)

5 MATERIAIS E MÉTODOS: DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E CONTRAPONTO

Atualmente há um discurso veemente contra a utilização dos livros didáticos. Mas como foi citado anteriormente, para que essa ferramenta chegasse às escolas públicas foi necessária muita luta. Não podemos crucificá-lo como se não tivesse nenhum valor. Acreditamos ser necessário que percebamos quais as lacunas que são deixadas, e que lutemos para saná-las. Nessa perspectiva, nos pautamos em analisar se os textos de autoria das escritoras negras estavam presentes nos livros didáticos, ou se havia a invisibilização dessas escritoras e dos seus textos. Pensando em afunilar a pesquisa, tivemos como objeto o livro didático utilizado pelas escolas da rede municipal de Catu.

A rede municipal de Catu tem 11 escolas, localizadas em áreas distintas, mas as professoras e professores devem chegar a um consenso na escolha do LD. A obra escolhida pela maioria dos docentes é adotada para toda a rede. A justificativa em relação à opção de ser a mesma obra para toda a rede é devido à ineficiência de distribuição. Se faltar livro em uma escola, poderá ser remanejado de uma unidade para outra.

O livro de Língua Portuguesa utilizado pelos alunos do 9º ano da rede municipal de Catu é o da Geração Alpha (2018), para o triênio 2020-2023, da editora SM. Os autores são: Everaldo Nogueira, que é Mestre e Doutor pela PUC-SP; Greta Marchetti, Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP; e Mirella L. Cleto, Bacharela e Licenciada em Letras pela USP e Professora de Língua Portuguesa na rede particular, como está explícito no livro.

Algumas considerações foram feitas em relação à apresentação dos autores do livro:

- O lugar de fala dos escritores, pois todos são do Sudeste;
- A obra foi construída por um homem branco e duas autoras, porém as duas são brancas;
- A desqualificação da educadora e educador da rede pública, pois não achamos ser necessário a especificação da autora Mirella L. Cleto como professora da rede particular.

Em nossa concepção, esses marcadores identificados concernem para acentuar o desestímulo e os resultados negativos no ensino-aprendizagem das educandas e educandos, pois eles não percebem nos textos as suas vivências e realidades.

O livro tem 304 páginas, dividido em 6 Unidades. Essas Unidades são compostas de dois a três capítulos, sendo que cada capítulo traz um texto do gênero que será estudado. Os gêneros textuais trabalhados são:

- Conto Psicológico e Conto Social;
- Crônica e Vlog de Opinião;
- Crônica Esportiva e Reportagem;
- Reportagem de Divulgação Científica e Infográfico;
- Roteiro de TV e Roteiro de Cinema;
- Artigos de Opinião e Lei.

Uma das informações que consta no livro é que a cada Unidade há uma proposta de leitura de imagem, que objetiva que a educanda/o faça uma reflexão sobre valores como justiça, respeito, solidariedade, entre outros. Nas Unidades há espaços chamados: “Cotidiano e Autonomia, Provérbios, Relacionado, Livro Aberto e Glossário”. Durante a pesquisa em relação aos *boxes*, observamos mais atentamente o *boxe* “Cotidiano e Autonomia”, que, de acordo com o livro, tem a finalidade de reflexão e promoção de valores para que o aluno seja instigado a se posicionar. Queríamos identificar quais são os valores e de que forma são trabalhados para haver a promoção da reflexão e do posicionamento das educandas/os. Não iremos nos deter a algumas seções do livro, pois não são de valia para a nossa pesquisa.

A Unidade 1 inicia com a proposição da leitura de imagem de Pedro Sala, que registra uma cena na Espanha. A proposta seria a abordagem do mundo interior e do mundo exterior. Avaliamos que a imagem de abertura da Unidade 1 já mostra-se totalmente incoerente com a realidade dos alunos.

Figura 24: Registro de cena na Espanha



Fonte: Livro didático Geração Alpha (2018).

O texto da Unidade 1 é “Aquela Água Toda”, do escritor João Anzanello Carrascoza, um homem branco do Sudeste, já evidenciando a distorção com a realidade das alunas e alunos das escolas públicas. O texto relata a história de um garoto da classe média que foi à praia com os pais.

Era, de novo, o verão. O menino estava na alegria. Modesta, se comparada à que o esperava lá adiante. A mãe o chamou, e o irmão, e anunciou de uma vez, como se natural: iriam à praia de novo, igualzinho ao ano anterior, a mesma cidade, mas um apartamento maior, que o pai já alugara”. Era uma notícia inesperada. E ao ouvi-la ele se viu, no ato, num instante azul-azul, os pés na areia fervente, o rumor da arrebentação ao longe, aquela água toda nos olhos, o menino no mar, outra vez, encontrando-se como quem pega uma concha na memória.

Abriu os olhos: o sol estava ali, sólido, o carro de portas abertas à frente da casa, o irmão em sua bermuda colorida, a voz do pai e da mãe em alternância, a realidade a se espalhar, o mundo bom, o cheiro do dia recém-nascido. O menino se levantou, vestiu seu destino, foi fazer o que lhe cabia antes da partida, tomar o café da manhã, levar as malas até o carro onde o pai as ajeitava com ciência, a mãe chaveou a porta dos fundos, Pegou sua prancha?, ele, Sim, como se num dia comum, fingindo que a satisfação envelhecia nele, que se habituara a ela, enquanto lá, no fundo brilhava o verão maior, da expectativa.

Ao confrontarmos o texto citado e a literatura produzida por muitas escritoras negras, percebemos o quão exacerbado é o distanciamento dessas duas literaturas. Muitos textos produzidos por mulheres têm a marca da historicidade, das dores e do alijamento que as mulheres negras periféricas enfrentaram e enfrentam. Sendo esses textos a realidade de muitas alunas negras e alunos negros criados por mães e avós negras.

Para fazer um contraponto com o texto apresentado no livro, trazemos fragmentos do conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo:

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

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficamos contemplando as artes das nuvens no céu. Algumas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidas, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão-doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecer se também.

O *boxe* “Cotidiano e Autonomia” traz a proposta de reflexão sobre a situação do personagem que na praia, devido ao prazer de estar no mar, se distanciou dos pais e se viu impelido a tomar a decisão de qual estratégia iria montar para encontrar os pais. Os autores têm a perspectiva de fomentar a discussão sobre autonomia e poder de decisão, mas, na nossa visão, a proposta é inadequada, devido ao destoar das vivências das alunas, de tal forma que, em um dado momento que ela precise decidir, não fará um *link* do texto trabalhado em sala.

Quando percebeu, o sol era suave, a praia se despovoou, as ondas se encolhiam. Hora de ir, disse o pai e começou a apanhar as coisas. A família seguiu para a avenida, o menino lá atrás, a pele salgada e quente, os olhos resistiam em ir embora. No ônibus, sentou-se à janela. ainda queria ver a praia, atento à sua paixão. Mas, à frente, surgiram prédios, depois casas, prédios novamente, ele ia diminuindo de mar. O embalo do ônibus, tão macio... Começou a sentir um torpor agradável, os braços doíam, as pernas pesavam, ele foi se aquietando, a cabeça encostada no vidro.

Então aconteceu, finalmente, que ele tinha ido viver ali de maior. Despertou assustado, o cobrador o sacudiu abruptamente, Ei, garoto, acorda! Acorda, garoto!, um zunzunzum de vozes, olhares, e ele sozinho no banco do ônibus, entre os caixas, procurando num misto de incredulidade e medo a mãe, o pai, o irmão - e nada. Eram só faces estranhas.

Levantou-se, rápido no seu desespero, Seus pais já desceram, o cobrador disse e tentou acalmá-lo, Descer no próximo ponto e volta! Mas o menino pegou a realidade às pressas e, afobado, se meteu nela de qualquer jeito. Naufrago, ele se via arrastado pelo instante, intuindo seu desdobramento: se não saltasse ali, se perderia na cidade aberta. Só precisava voltar ao raso, tão fundo, de sua vidinha.

O texto “Olhos D’água” evidencia a realidade da maioria das/dos discentes das nossas escolas, e deixa explícito como se dá o processo de autonomia das meninas e meninos pretos. A maioria delas precisam tomar decisões para a sua sobrevivência e a dos seus.

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, me descobri cheia de culpa, por não lembrar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio de uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa de roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela.

O texto evidencia de forma tão exacerbada a vida da classe média, como que seja o natural para todas e todos os jovens. Devido à naturalidade que é tratado, é possível despertar o sentimento de humilhação e frustração por não conhecer aquela realidade.

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa. A mãe ia de um quarto ao outro, organizando as malas, Vamos, vamos, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara. O menino obedecia: carregava caixas, pegava viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés. O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher - caracol em sua valva. Não iria abrir mão dela. Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o, e ele, ancorado nas antigas tradições, fazia o possível para preservá-la. A noite descia, e mais grossa se tornava a casca de sua felicidade.

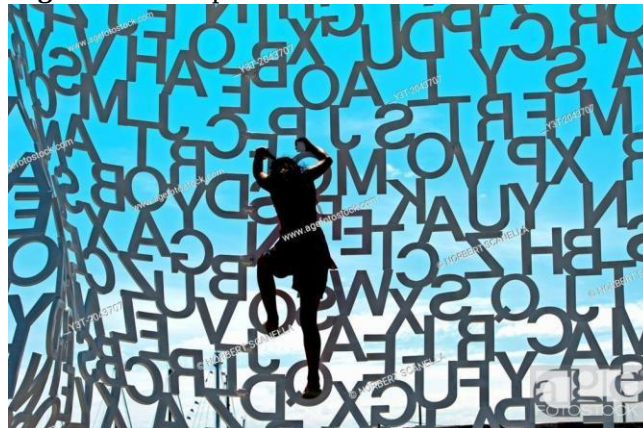
No conto “Olhos D’água” ocorre a descrição da dor de uma mulher preta que teme a queda da casa devido às fortes chuvas. Essa é a realidade da maioria das nossas alunas e alunos.

O conto proporciona a reflexão sobre a realidade, isso não quer dizer que seja uma apologia para que as/os jovens quieriam ficar neste lugar, é uma proposta para que eles compreendam de onde vão partir para construir as suas afropotências.

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de forte chuva. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pratos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento.

Na Unidade 2 a proposta é trabalhar os gêneros textuais Crônica e Vlog de Opinião. A Leitura de Imagem é a foto de uma pessoa escalando a escultura Nômade, de Jaume Plensa, na Riviera Francesa (França) em 2012. Mais uma vez os autores não catalisam a realidade da escola pública.

Figura 25: Uma pessoa escalando a escultura Nômade



Fonte: Livro didático Geração Alpha (2018).

O texto apresentado é uma crônica de Artur Azevedo sobre os caminhos da Língua Portuguesa na perspectiva do escritor, em 1907. Para conseguirmos atingir a atenção das alunas e alunos na atualidade é muito difícil, devido à sedução das redes sociais; sendo assim, compreendemos que o texto foge totalmente da perspectiva de fomentar uma discussão sobre linguagem.

Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. Não sei por que não me perguntam o que penso também do último eclipse do sol ou da candidatura do general Taft à presidência dos Estados Unidos! Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passou de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa. Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada Ortografia portuguesa e mandou-me um exemplar, acompanhado de uma carta, dizendo-me que no prefácio da 2ª edição responderia à minha crítica. Tanto bastou para que não escrevesse nada sobre o livrinho, que, aliás, me proporcionou algumas horas de prazer intelectual.

A proposta que trazemos seria o texto de Conceição Evaristo “A gente combinamos de não morrer”. Segundo Conceição Evaristo, ela sofreu muitas críticas devido ao título deste texto, pois alguns críticos literários canônicos apontavam como se fosse um erro cometido pela escritora, e uma agressão à gramática normativa. Conceição Evaristo evidencia neste conto o verdadeiro falar das periferias, e toda a vulnerabilidade a que os jovens estão expostos.

[...] E só faço escrever, desde pequena. Adoro inventar uma escrita. Um dia na escola, com meus sete ou oito anos, a professora passou um exercício. Era o de dividir as palavras em sílabas e a partir daí formar novas palavras. Eu já estava de saco cheio (força de expressão que menina não tem saco). Para desconcertar a moça, pede para ir ao quadro escrever as que eu tinha formado. E escrevi pó, zoeira, maconha. E fui escrevendo mais e mais. Craque, tiro, comando leste, oeste, norte, sul, vermelho e verde também. Na verdade, naquele momento, eu já estava arrependida e queria voltar para o meu lugar. Se é que eu tenho lugar.

No texto “A gente combinamos de não morrer” há a possibilidade de levantar a discussão sobre as transformações que passa a língua, evidenciando a linguagem utilizada pelas/os educandas/os. Ela está presente nas redes sociais que os jovens usam, nos estilos musicais preferidos por eles — sertanejo universitário, funk, rap e pop —, isto é, é a linguagem de comunicação dos jovens com o mundo.

A partir do texto “A gente combinamos de não morrer” também é possível fazer uma leitura de imagem. Fazemos o questionamento do cotidiano das zonas periféricas e discutir sobre possibilidades de luta contra a subalternidade imposta para as pessoas que moram nesses espaços.

Na Unidade 3 o gênero textual abordado é a Crônica Esportiva e Reportagem, e a temática trabalhada é a desigualdade imposta às mulheres. A Leitura de Imagem é a foto das esculturas Charging Bull (Arturo di Modica) e Fearless Girl (Kristen Vital). Mais uma vez a Leitura de Imagem apresentada pelo livro contempla a figura do mundo dos opressores.

Figura 26: Esculturas Charging Bull

Fonte: Livro didático Geração Alpha (2018).

O texto do Capítulo 1 é uma crônica de Mariana Lajolo, uma jornalista branca. A crônica esportiva “Onde futebol é coisa de mulher” foi retirada da Folha de São Paulo. Algo notório é que apesar do texto se propor a falar sobre as desigualdades que as atletas da seleção feminina de futebol enfrentam, em nenhum momento o marcador étnico é citado, sendo que muitas jogadoras da seleção brasileira são negras.

Confrontamos com Carolina de Jesus (1962):

8 de dezembro... De manhã o padre veio dizer a missa. Ontem ele veio com o carro à capela e disse aos favelados que eles precisavam ter filhos. Penso: porque há de ser pobre quem ainda há de ter filhos - se filhos de pobre tem que ser operário? [...] Quando o carro capela vem na favela surgem vários debates sobre a religião. As mulheres diziam que o padre disse-lhes que podem ter filhos e quando precisar de pão podem ir buscar na igreja.

Para o senhor vigário, os filhos de pobre criam só com pão. Não vestem e não calça O texto do capítulo 2 “As meninas que estão mudando a escola” da jornalista branca Paula Peres fala sobre as lutas históricas das mulheres, cita o sufrágio, apresenta relatos de algumas professoras e alunas que discorrem sobre situações que passaram por sexismo, e também apresenta atividades que foram desenvolvidas como enfrentamento.

O texto do Capítulo 2, “As Meninas Que Estão Mudando A Escola”, da jornalista branca Paula Peres, fala sobre as lutas históricas das mulheres, cita o sufrágio, apresenta relatos de algumas professoras e alunas que discorrem sobre situações que passaram por sexismo, e também apresenta atividades que foram desenvolvidas como enfrentamento.

Apenas uma professora de Língua Portuguesa do 9º ano relata que desenvolveu o projeto “Por Um Currículo Com Mulheres Incríveis”, onde houve a apresentação de biografias de mulheres como Anne Frank, Malala e Madre Teresa. A professora Gina Vieira Pontes, que se referenciou como evangélica e militante negra, não citou quais mulheres negras foram apresentadas biograficamente, deixando uma lacuna no texto da entrevista, perpassando a ideia que não há mulheres negras com biografias potentes para serem evidenciadas.

Por um currículo com mulheres incríveis:

O feminismo vem cheio de estereótipos. Gina Vieira ponte mostra que existem vários jeitos de ser feminista. Evangélica e militante negra, a professora de Língua Portuguesa da rede pública do Distrito Federal apresentou dez biografias de mulheres às turmas do 9º ano. “Busquei as mais novas, como Anne Frank e Malala, idosas como Madre Teresa, da academia, das artes, com pouca escolaridade, brancas, negras. Quis montar um time diverso”, conta a educadora.

E no decorrer de todo livro a concepção adotada é a mesma. Em um mundo paralelo, muito distante da realidade das/os educandas/os das escolas públicas, sem a representatividade de ao menos um texto produzido por uma escritora negra. No Livro Geração Alpha, a mulher negra não tem espaço para mostrar a sua intelectualidade. As alunas e alunos não têm o direito de ver a sua ancestralidade e a sua historicidade nos textos escolhidos, tolhendo as/os discentes de se reconhecerem, aguçar os seus conhecimentos e potencializar as suas afropotências. Na apresentação do livro há uma carta para o aluno, onde é dito:

Ser jovem no século XXI significa estar em contato constante com múltiplas formas de linguagem, uma imensa quantidade de informações e inúmeras ferramentas tecnológicas. Isso ocorre em um cenário mundial que apresenta grandes desafios sociais, econômicos e ambientais.

Diante dessa realidade, esta coleção foi cuidadosamente pensada tendo como principal objetivo ajudar você a enfrentar esses desafios com autonomia e espírito crítico.

Atendendo a esse propósito, os textos, as imagens e as atividades nela reunidos oferecem oportunidades para você refletir sobre o que aprende, expressar suas ideias e desenvolver habilidades de comunicação para as mais diversas situações de interação em sociedade.

Assim são apresentados, em situações e atividades reflexivas, aspectos sobre valores universais como justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade e criatividade. Esperamos, desse modo, que você compartilhe dos conhecimentos construídos pelo estudo da Língua Portuguesa e os utilize para fazer escolhas de forma consciente em sua vida.

Desejamos, também, que esta coleção contribua para que você se torne um(a) jovem atuante da sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar o mundo à sua volta e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir.

É notório que o livro não entrega o que propõe. É uma obra marcada pelo colonialismo e o patriarcado, onde a escritora negra é invisibilizada. Como foi falado anteriormente, muitas escritoras negras reverberam nos textos a historicidade da mulher negra, e quebram o estigma de uma história única, isto é, a história a partir do olhar dos colonizadores. Na apresentação fala-se em cenário mundial, no entanto, o livro está centrado no mundo capitalista, como se essa fosse a única forma de vida, limitando a/o educanda/o de conhecer outras narrativas, outras vivências e outras formas de pensar o mundo.

A todo momento de análise do livro nos questionamos como as/os educandas/os terão

as suas afropotências desenvolvidas a partir de um livro que desconsidera a sua história e marcas que diferem as mulheres negras das mulheres brancas. Na apresentação, é dito que o livro foi pensado “cuidadosamente” para que a/o discente seja preparada/o para enfrentar o mundo. É perceptível que essas alunas e alunos a que eles se referem não são da escola pública do Nordeste, pois o mundo apresentado em quase todo livro muito se difere da realidade periférica e do campo dos/das alunas/os.

Outra abordagem a que o livro se propõe são situações que levarão as/os alunas/os a pensar sobre justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade e criatividade. No entanto, devido ao livro permear por caminhos tão distantes da realidade das/dos jovens das nossas escolas, não percebemos de que forma esses valores podem ser refletidos com precisão.

Se o *boxe* “Cotidiano e Autonomia” cumprisse a proposta a partir de textos de escritoras negras, com temáticas relacionadas com dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pela negritude, ancestralidade, questões étnico-raciais, sexismo, racismo religioso e cultura produzida por negras/os, os/as educandas teriam a possibilidade da reflexão para pensar formas de romper a subalternidade que lhes é imposta.

5.1 MÉTODOS ADOTADOS

As pesquisas acadêmicas têm um caráter ocidental, que seguem os padrões do capitalismo e do colonialismo, dotadas de princípios positivistas. Têm concepção de uma verdade única. A escrita das pesquisas que seguem as metodologias convencionais não elucidam a presença do pesquisador. A terceira pessoa imposta nessas descrições metodológicas perpassa a frieza e afastamento do objeto em estudo. Essas metodologias são quase sempre adotadas pelas academias que não têm o olhar social, produzida por homens brancos ou mulheres brancas.

A escolha do percurso metodológico se deu sob a luz da Resolução 001/2014 — Conselho Gestor, de 23 de abril, que estabelece as diretrizes para a pesquisa do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que cita no Art. 2º: A pesquisa, de natureza interpretativa e integrativa, deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrado, no que concerne ao Ensino Fundamental. Na perspectiva de atender a resolução, permeados por três percursos metodológicos: Autoetnografia, Pesquisa-ação e Recepcional.

5.2 TRILHA METODOLÓGICA

Objetivo Geral: este tem como objetivo ser uma ferramenta para as(os) professoras(es) do Ensino Fundamental II, a partir de práticas pedagógicas ancoradas na valorização da diversidade étnico-cultural e antirracista, como forma de contribuir com a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.

Habilidades BNCC:

- A habilidade EF69LP44 consiste em inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;
- A habilidade EF89LP22 consiste em compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

5.2.1 Trilha 1

Objetivo: levar as(os) educandas(os) a expandir seus conhecimentos sobre o processo histórico vivenciado pelos negros, fomentando a criticidade sobre a luta do povo negro para ter os seus direitos respeitados.

Trilha seguida: a partir da exibição da música “A carne mais barata do mercado” de composição de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappellette, interpretada por Elza Soares, e do vídeo “A coisa tá preta”, discutimos com as educandas(os) sobre o processo histórico do povo negro no Brasil, confrontando com a vivência do negro na contemporaneidade.

Metodologia:

- Apresentação a foto de Elza Sores e a sua biografia. Exibição da música “A carne mais barata do mercado” e o vídeo “A coisa tá preta”;
- Roda de conversa.

Perguntas utilizadas para fortalecer a trilha:

- Você concorda que no Brasil o negro é tratado como “um produto” sem valor?
- Como você entende o verso “segurando esse país no braço”?

- Na sua concepção, o negro segurou e segura o país no braço?
- Você conhece alguma outra música que apresente uma crítica ao racismo?
- Qual a questão social brasileira é abordada no vídeo?
- De acordo com o vídeo, quais os problemas sociais enfrentados pela população negra no Brasil?
- No seu entendimento, por que estes problemas sociais envolvendo a população negra ainda são tão fortes no Brasil?

5.2.2 Trilha 2

Objetivo: desenvolver a criticidade sobre o racismo estrutural nas educandas e educandos a partir da pesquisa da invisibilização das escritoras negras no livro didático do nono ano da Geração Alpha, da editora SM.

Metodologia:

- Apresentação da música “14 de maio” de Lazzo Matumbi;
- Divisão da turma em seis grupos;
- Pesquisa da presença de textos de autoria de escritoras negras pelos grupos;
- Roda de conversa.

5.2.3 Trilha 3

Objetivo: apresentar a biografia e textos de autoria feminina negra para que as educandas e os educandos conheçam as escritoras e as suas produções, para que se apropriem de uma literatura que lhes fora negada pelo sistema colonial.

Metodologia:

- Exposição de fragmentos de textos ou textos completos de autoria de escritoras negras;
- Escolha dos textos pelas educandas e educandos;
- Leitura silenciosa dos textos pelas educandas e educandos;
- Leitura oral dos textos escolhidos pelas educandas e educandos;
- Exibição de fotos das escritoras negras;
- Colagem das fotos das escritoras na Saia das Yabás.

Figura 27: Jogo dos Yabás



Fonte: a autora.

5.2.4 Trilha 4

Objetivo: a partir dos textos trabalhados, apresentar palavras que designam a afropotência, que contrapõem o vocabulário ocidental que afirma o racismo, o sexismo, o sexismo negro e o racismo religioso, a fim de que as(os) educandas(os) se apropriem de palavras empoderadoras e usem no cotidiano.

Metodologia:

- Exibição de palavras afropotentes em uma mesa;
- Escolha das palavras pelas educandas e educandos;
- Pesquisa das palavras nos dicionários ou internet;
- Roda de conversa sobre a importância da apropriação dessas palavras;
- Colagem no mural a Fala das Yabás.

Figura 28: Mural “a Fala das Yabás”



Fonte: a autora.

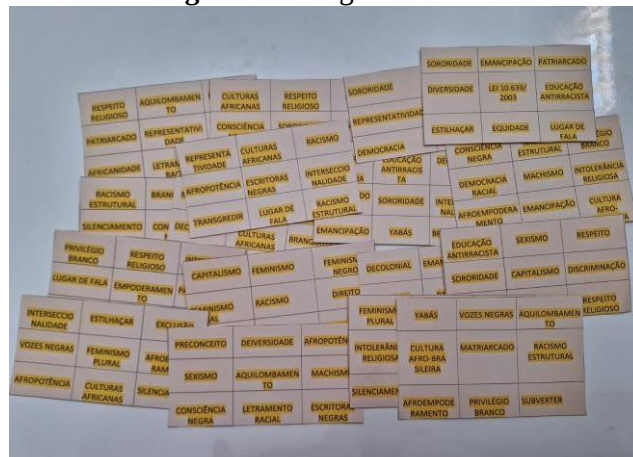
5.2.5 Trilha 5

Objetivo: consolidar palavras que designam a afropotência, que contrapõem o vocabulário ocidental que afirma o racismo, o sexismo, o sexismo negro e o racismo religioso, a fim de que as(os) educandas(os) se apropriem de palavras empoderadoras e usem no cotidiano.

Bingo das Yabás — Metodologia:

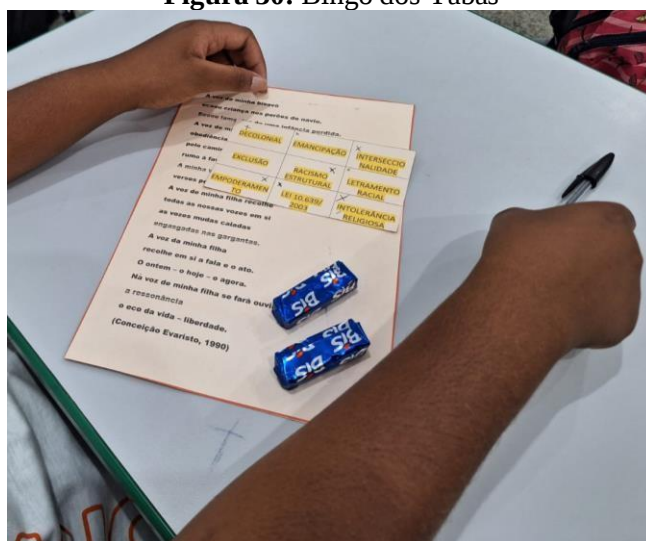
- Entrega das cartelas;
- Canto do bingo pela professora (importante salientar o significado da palavra);
- Busca das palavras nas cartelas;
- Premiação do ganhador.

Figura 29: Bingo dos Yabás



Fonte: a autora.

Figura 30: Bingo dos Yabás



Fonte: a autora.

Figura 31: Bingo dos Yabás



Fonte: a autora.

5.2.6 Trilha 6

Figura 32: Caça-palavras dos Yabás

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

```

O C G S L E T Y A B A S H S W B O A
M A F R O P O D E R E O I M H U F S
A A C S O S E X I S M O W D H R R R
T Y D R O I A D E C O L O N I A L I
R V A E S R A N T I R R A C I S M O
I U T S R I O S N F A I A E S B Y I
A E M P O D E R A M E N T O E Y E H
R D N E A F E M I N I S M O R E L I
C A S I H T R O Y D B N E R T I I I
A C A T H A D C A C A E A A D E D C
D A S O F T T D M P I D L N T E O N
O F R S I L E N C I A M E N T O A D
    
```

AFRICANIDADE	DECOLONIAL	MATRIARCADO	SILENCIAMENTO
AFROPODER	EMPODERAMENTO	RESPEITO	SORORIDADE
ANTIRRACISMO	FEMINISMO	SEXISMO	YABAS

Fonte: a autora.

Metodologia:

- Entrega da cartela com as palavras;
- Busca das palavras.

Pensando com a colega: a linguagem sempre foi utilizada de forma estratégica pelo sistema colonial como uma forma de subalternizar mulheres e homens negros. A LINGUAGEM É FORÇA E PODER. As palavras são trabalhadas de forma enfática nesta cartilha, para que educandas e educandos se apropriem de forma contracolonial.

5.3 RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

A socialização de ser humano dar-se-á por diversos valores que são absorvidos em diversas instituições das quais faz parte. A família é a primeira instituição que o indivíduo conhece. A escola é geralmente a segunda instituição que o ser humano é inserido. Um local que deveria ser de aprendizagem, com respeito a diversidade. No entanto, é o primeiro lugar que as educandas e educandos são submetidos ao preconceito racial e ao racismo religioso. Não somente a partir de palavras proferidas pelos colegas, mas principalmente pela instituição escolar compactuar com o sistema colonial, patriarcal e capitalista. Lá é o primeiro lugar que as crianças conhecem a exclusão, a segregação, isto é, o desrespeito às diferenças.

Deste modo, para a criança negra é muito difícil à construção de uma identidade étnica positiva. A rejeição demonstrada pelos professores, a pouca representatividade na escola. A discriminação dos pares, faz nascer pouco a pouco um sentimento negativo direcionado ao seu grupo de pertença, que pode conduzir ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo (CAVALLEIRO, 1999).

Desta forma, Cavalleiro (1999) evidencia o silenciamento e invisibilização de um grupo que é maioria, mas que é chamado de minoria, e está à margem dos valores que estão institucionalizados. Cavalleiro diz que as educandas e os educandos sofrem a omissão e falta de reconhecimento da importância do grupo étnico que faz parte para a sociedade. Quase sempre o Continente Africano é abordado na escola de forma pejorativa, sendo assim, fomenta o preconceito e a baixa estima das educandas e educandos negros.

Pensando no silenciamento e apagamento presentes no currículo escolar e nas reflexões abordadas durante as aulas do Mestrado Profletras, percebemos a urgente necessidade de intervenções no ambiente escolar para contribuir com a formação de indivíduos para que respeitem sua própria identidade.

O Profletras nos estimula a repensar profundamente a prática pedagógica, e foi a partir

dessas reflexões que nos sentimos incomodadas a pesquisar a presença de textos de escritoras negras nos livros didáticos. Pode parecer estranho uma professora de Língua Portuguesa dizer que seu trabalho partiria de uma pesquisa sobre o livro didático que ela mesma utiliza diariamente. No entanto, podemos afirmar que o Profletras tem essa função de nos fazer observar e questionar coisas que antes eram naturalizadas.

A escolha do livro didático é um processo muito rápido, frequentemente influenciado por divulgadores que oferecem cursos, brindes, coleções... e assim somos envolvidos por editoras cujo principal interesse é o capital. Além disso, há o peso extremamente grande sobre os educadores devido à falta de reconhecimento financeiro. Para ter uma vida minimamente confortável, os professores precisam trabalhar 40 ou até 60 horas, tornando impossível refletir sobre as armadilhas do sistema que nos levam a naturalizar o que não deveria ser normalizado.

O Profletras nos motiva a “puxar o freio de mão” e focar no que é inegociável: o direito à dignidade. Nessa perspectiva, nos dedicamos a pesquisar a presença de autoras negras no livro didático “Geração Alpha”, da editora SM, utilizado no 9º ano dos Anos Finais. Foi profundamente chocante constatar a ausência completa de textos de autoras negras. Questionamos como as alunas, especialmente as mulheres negras, poderiam se sentir representadas sem essa presença na escrita. Diante dessa lacuna significativa, refletimos sobre como poderíamos contribuir para que as alunas e alunos conhecessem obras e autoras negras.

O tempo disponível para implementar o produto que visa preencher essa lacuna é bastante limitado, uma vez que o Ensino Fundamental Anos Finais não dedica um período específico para aulas de Literatura. Portanto, precisávamos criar um produto viável para este contexto.

Em nossas conversas, planejamos abordar a literatura produzida por escritoras negras de maneira envolvente. Um de nossos principais objetivos era que os alunos conhecessem palavras usadas para subjugar o povo negro e também se apropriassem de termos que promovem o afroempoderamento. Com essa visão em mente, desenvolvemos a “Trilha da Afropotência das Yabás: Tecendo Palavras de Resistência e Afroempoderamento a partir do Olhar das Narrativas das Escritoras Negras”. Essa trilha é composta pela Saia das Yabás, pelo Caça-Palavras das Yabás, pelo mural “A Fala das Yabás” e pelo Bingo das Yabás.

O produto foi aplicado na Escola Municipal Geminiana Souza Assunção, localizada no município de Catu/BA. A escola Geminiana está situada no distrito de Bela Flor, um local pequeno, porém bastante acolhedor. Escolhemos aplicar nosso projeto nessa escola por razões afetivas e de gratidão, já que foi onde dei meus primeiros passos como professora nos Anos Finais e onde, ao longo de 13 anos, atuei como professora, coordenadora e gestora.

No distrito de Bela Flor há duas correntes religiosas bastante influentes: a católica e a protestante. Isso criou nosso primeiro desafio, já que encontramos preconceitos já enraizados e naturalizados entre as alunas e alunos. O senso comum e os valores fundamentalistas fazem parte do dia a dia deles. Apresentar um trabalho que inclui os nomes dos Orixás da matriz africana e afro-brasileira foi um processo que demandou muitas conversas embasadas na historicidade que nos fora negada e também na prática da escuta atenta.

Yabá é uma palavra em iorubá que significa “mãe rainha”. Nas religiões de matriz africana e afro-brasileiras, as yabás são Orixás do gênero feminino que representam as forças da natureza. Nessa perspectiva, apresentamos as escritoras negras como yabás: mulheres fortes que rompem a opressão do patriarcado e do racismo, potencializando outras mulheres e conduzindo os homens ao respeito por todos os tipos de mulheres.

Antes de aplicarmos o produto, percebemos a importância de as educandas e educandos constatarem a ausência de textos de autoras negras em seu livro didático. Para isso, dividimos a sala em grupos, cada um responsável por pesquisar uma Unidade. É mais relevante que os próprios estudantes realizem a pesquisa, pois, a partir disso, a turma levanta questionamentos. Após a constatação pelos grupos, durante uma roda de conversa, anunciamos que na próxima aula eles e elas iriam conhecer escritoras negras que são invisibilizadas pelo livro didático.

Na aula em que aplicamos o produto, colocamos em uma mesa trechos de textos de escritoras negras, desde aquelas do século XIX até as contemporâneas. Queríamos que os alunos percebessem que o processo de autoria das escritoras negras existe há muito tempo, porém, infelizmente, o ocidentalismo não permite sua visibilidade. Foi um trabalho de conhecimento e representatividade.

Tínhamos a percepção de que a seleção dos fragmentos seria um momento tumultuado, pois imaginávamos que a maioria iria preferir temas atuais que não referenciassem religiões de matriz africana ou afro-brasileira. No entanto, após a intervenção, a situação se acalmou. Foi necessário realizar conversas individuais entre professora e discentes, já que muitos não estavam familiarizados com as abordagens das obras escolhidas. Após esse momento de apropriação, as educandas e educandos fizeram a leitura do fragmento, explicaram por que fizeram aquela escolha e foram encaminhados para outra mesa, onde havia a imagem da escritora do seu fragmento e uma breve biografia. Depois apresentaram a escritora para a turma e a colocaram na “Saia das Yabás”. Foi um momento descontraído, com algumas surpresas e muitas alunas se sentindo representadas pelas escritoras mais jovens.

Na terceira aula, abordamos a necessidade de conhecer palavras utilizadas pelo sistema

colonial e patriarcal para subjugar mulheres e homens negros. Retomamos alguns fragmentos trabalhados na aula anterior para que percebessem como essas escritoras confrontam essas palavras. Conversamos sobre palavras que promovem o afroempoderamento para mulheres e homens negros. Em seguida, eles foram orientados a escolher palavras em uma mesa e pesquisar o significado delas. De volta à roda de conversa, apresentaram a palavra escolhida, seu significado e discutiram a importância de usá-la no dia a dia. Muitas discussões ocorreram, já que várias alunas e alunos não conheciam essas palavras e as consideravam estranhas. Para concluir a atividade, eles colaram as palavras no mural “A Fala das Yabás”.

Na Cartilha, incluímos o caça-palavras como sugestão de atividade, embora não estivesse inicialmente previsto no nosso projeto. Percebemos que muitas alunas e alunos não estavam confiantes em relação à escrita e ao significado das palavras. Embora não fosse o foco principal do nosso produto, entendemos que lidar com dificuldades faz parte do aprendizado da Língua Portuguesa, então decidimos incluir essa atividade. Além disso, como iríamos realizar o Bingo das Yabás na aula seguinte, era importante consolidar o aprendizado das palavras. Sendo assim, deixamos essa atividade como uma sugestão para colegas que venham utilizar a Trilha das Yabás.

Para encerrar as atividades, realizamos o Bingo das Yabás. A cada palavra sorteada, discutíamos sobre a presença ou a necessidade de combater essas palavras. Como em todas as aulas anteriores, fizemos conexões com os fragmentos dos textos trabalhados na aula 3. Após o bingo, promovemos uma roda de conversa sobre a importância da oralidade e por que decidimos enfatizá-la. Falamos sobre os griôs, originários da cultura africana, que são guardiões da memória oral e têm a responsabilidade de transmitir a cultura africana às gerações seguintes. Destacamos a importância de “beber da fonte das escritoras negras” para difundir essa cultura que é rejeitada pelo ocidentalismo.

Algumas alunas e alunos falaram que acharam ótimo não ser solicitado nenhuma atividade escrita, e que assim que chegavam iam logo fazer a leitura dos textos em cápsulas que foram trabalhados na aula 3 e que ficavam disponíveis na mesa. Outras e outros disseram que quebrou o preconceito que tinham sobre as Yabás.

É gratificante ver como a atividade oral na roda de conversa teve um impacto positivo até mesmo para um aluno tímido. Ao término da aplicação da Trilha, relatou que se sentiu instigado a falar e participar ativamente das atividades. É valioso perceber o potencial que as atividades das atividades orais para fomentar a discursividade das educandas e educandos. Muitas vezes focamos apenas em atividades escritas e deixamos de lado o prazer literário e as rodas de conversadas, atividades que ajudam a superar a timidez dos alunos. . Mesmo sabendo que o tempo foi curto para superar completamente a timidez desse aluno, o simples fato de ele ter se manifestado já mostra o quanto a atividade foi relevante e bem aplicada.

A proposta da Trilha das Yabás era oferecer um momento de apreciação da literatura e despertar o potencial afrocentrado, e acreditamos que alcançamos nosso objetivo.

As atividades e o produto estão disponíveis na Trilha das Yabás. Para organizar o produto e as atividades, buscamos inspiração no Repositório da UFS. Utilizamos como referência a Kantayeni Cartilha de Ensino de História Afrofeminista, de Ana Karlla Messias. Esta cartilha é uma ferramenta lúdica, tecnológica e prazerosa para ser explorada. Assim como ficamos encantados com a cartilha Kantayeni, esperamos que outros colegas também se sintam atraídos pela Cartilha das Yabás.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após concluirmos este trabalho, o que está posto é que o livro didático do 9º ano da coleção Alpha da editora SM ainda não referenda a escrita de autoria de escritoras negras. Fica a proposta para as colegas professoras e professores na hora da seleção avaliar se nos livros que têm em mãos não há o projeto de invisibilização das vozes dessas mulheres negras. Franz Fanon, na obra “Pele Negra Máscaras Brancas” (2008), reproduz o provérbio africano que diz que pode a árvore até ser pintada de branco, mas, no fundo, ela dará seu grito, ou poderá a tinta penetrar seu íntimo, tanto que será impossível perceber a sua essência.

É urgente que a Literatura que é trabalhada em sala de aula seja transgressora. O mito da democracia racial foi uma das estratégias criadas para silenciar o negro. E nós, mulheres pretas, dentro desse quadro, somos o alvo mais atingido. Fomos invisibilizadas no tráfico negreiro e no traslado para o Brasil, na luta contra a violência escravista, no movimento feminista, na política, na educação e também na literatura.

Ao término deste trabalho percebemos quão difícil é este embate. O pedagógico institucionalizado é da branquitude e do silenciamento. A educação pública que, antes de tudo, tem a função política de mostrar às educandas e educandos que a educação é a arma mais potente contra os opressores, e serve a uma estrutura colonial, patriarcal e capitalista.

De início pensávamos em afropotencializar as nossas educandas e educandos nos detendo aos textos, mas fomos surpreendidas com a lógica do ditado, “as vezes é necessário trocar o pneu com o carro andando”. E foi isso que fizemos ao perceber que havia no dialeto das alunas e alunos a normalização de palavras racistas e sexistas.

Trabalhamos fortemente os textos literários produzidos pelas escritoras negras, a partir da disponibilização dos textos em todas as aulas. Mas também investimos nas rodas de conversa e nas atividades para consolidação de algumas palavras. Sabemos que a linguagem é uma das armas mais poderosas, mas que infelizmente as escolas não assumem um papel antirracista, validam a linguagem que exclui, aliena e subalterniza mulheres e homens pretos.

Pensando em ir de encontro ao que está institucionalizado, trabalhamos concomitantemente esses vocábulos na perspectiva de descortinar a supremacia branca e machista. Desta forma, nos lançamos no trabalho de unir a força textual com a força das palavras em sua essência, no intuito que haja a apropriação e a incorporação das mesmas pelas educandas e educandos.

Pensar em toda engendragem que foi montada desde o processo do tráfico, do projeto para nos erradicar após a abolição e todas as tratativas que foram e são feitas para não darmos

certo foi um processo muito desgastante emocionalmente. Havia momentos de tamanha repugnância e revolta que ficávamos divididos entre um trabalho histórico superficial, ou “sankofear”, ir mais profundo e nos fortalecermos para o embate.

Decidimos que não podemos parar, que “sankofear” é necessário e urgente. E assim nos jogamos nesse atlântico de descobertas, sabendo que, quando nos descobrimos negros, vamos para o portão do “Não Retorno”, e que apesar de toda dor, temos que ultrapassar o banzo, pois a nossa luta deve ser vigilante e constante — e entendermos que esse embate não pode ser individual, ele só tem forças com o aquilombamento.

Temos a proposição de levar essa necessidade ao MNU, pois entendemos que é necessário que as inquietações sejam discutidas na base do Movimento, para que posteriormente o nosso aquilombamento seja para dar voz e escuta nos livros didáticos às escritoras negras que são silenciadas pelo sistema patriarcal racista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. G. Literatura. **A formação do leitor**. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ALENCAR, J. de. **O Guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. *In*: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, M. Literatura Negra. *In*: **Brasil Afro autorrevelado**: Literatura Brasileira Contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- ANZALDÚA, G. “**Speaking in tongues: a letter to Third World women writers**”. *In*: MORAGA, Cherríe & ANZALDÚA, Gloria (orgs.). **This bridge called my back**: writings by radical women of color. New York: Kitchen Table, 1981.
- ARAÚJO, B. M. D.; COSTA, M. E. da. Entre a glória e o escárnio: a questão do cânone literário brasileiro. *In*: **XII Colóquio Nacional Representação de Gênero e Sexualidade**, 12., 2012, Campina Grande. Rio Grande do Norte: Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, 2016, p. 1-9.
- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Ática, 1975.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: Bittencourt, Circe Maria. Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *In*: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- BOSI. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa da Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2010.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2011.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portsl.mec.gov.br/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional dos Direitos Humanos.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional dos Direitos Humanos II.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base 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 da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2MXbfeK>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAIRO, L. R. V. Memória Cultural e Construção do Cânone Literário Brasileiro. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 32–44, 2001.

CANAL BRASIL, Lázaro Ramos recebe Kabengele Munanga e Bukassa Kabengele | Espelho. 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rXrU0rQNitM>.

CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. Momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 2v.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos. **Dicionário da Escravidão**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 403-409.

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1899.

DU BOIS, W. E. B. **As Almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora UFBA, 2008.

FLORES, V. Escribir contra sim misma: una microtecnología da subjetivación política. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa (Coord.). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. 1, ed. v. 1. Buenos Aires: En la Frontera, 2010.

FLORESTA, N. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, J. Autoestima. In: Importuno Poético. Salvador: Edições Revoluvo, 2012.

GOMES, L. **Escravidão**. Volume I. Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUATTARI, F.; ROLINK, S. Subjetividade e história. In: **Micropolítica: Cartografia do desejo**. 4; ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, A; S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

GUIMARAES, G. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1994.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, S. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, M. C. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Oficinas Gráficas da L. Francisco Alves, Ed. Popular, 1998.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; OLIVEIRA, M. A. O.; JARAMILLO, N. J. **Handbook of Autoethnography** (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736. 978-15-98746-00-6.

JUREMA. A. L. A. (org.). **Anais do Seminário Livro Didático: discriminação em questão**. Recife: Secretaria de Educação, 1989.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque. (org.) **Tendeências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Ed. Rocco, 1994.

LEITE, D. M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 207-31, 1950.

LERNER, G. **A Criação do Patriarcado. História da Opressão das Mulheres Pelos Homens**. Tradução Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019.

LITERAFRO. **Bibliografias de autores afro-brasileiros**. Disponível em: www.letas.ufmg.br/literafro acessado em 09 de ago de 2023.

SANTOS, L. M. S. **Poética da Diferença: A representação de si na lírica afro-feminina**. /literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigos LiviNatalia2PoeticasdaDiferença.pdf.

LUCINDA, E. Aviso da lua que menstrua. In: LUCINDA, Elisa. **O Semelhante**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MELO, R.; COELHO, R. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.

MOREIRA, J. S. P. Microtecnologia subjetiva de escritoras negras em sala de aula. In: Santiago, Ana Rita; Oliveira, Maria Anória (orgs.) **Literaturas afro-brasileiras e africanas**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

MOREIRA, J. S. P. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais. **Revista Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 7, n. 13. Rio de Janeiro: UFRJ. Programa de Pós- graduação em Letras Vernáculas, 2015.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 8 dez. 2023.

NASCIMENTO, A. do; NASCIMENTO, E. L. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil. *In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil.* São Paulo: Paz e Terra, 2001.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. **Geração Alpha Língua Portuguesa.** Organizadora SM Educação. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PARECER HOMOLOGADO 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História Cultural Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

PINTO, R. P. A Representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

QUIJANO, A. A colonialidade do poder e classificação social. *In: Souza Santos, Boaventura; Meneses, Maria Gutierrez [Orgs.]. Epistemologias do Sul.* Coimbra: CES, 2009.

REIS, M. F. dos. **Úrsula.** Santa Catarina: Editora Mulheres, 2004.

RIOS, F. L. (org.). Lélia Gonzalez. **Por um feminismo afro-latino – americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Madras, 2008.

ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira.** 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL-MEC, 1980.

SCHMIDT, R. T. Recortes de uma história: a construção de um fazer/saber. *In: Ramalho, Christina (org.). Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas.* Rio de Janeiro: Elo, 1999.

SCHWANTES, C. Espelho de Vênus: questões da mulher da representação do feminino. *In: Muzart, Zahide (org.). A mulher na literatura*, n. 9, Boletim do GT, Anpoll. UFSC, 2000/2002.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Teorias Raciais.** *In: Schwarcz, L. M., Gomes F. S. (orgs).*

SILVA FILHO, A. L. da. **A Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, A. C. e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SILVA, JR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Dulcina, 2011.

SOUZA, C. de F. **A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, 2010.

SPIVAK, C. G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, C. G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.