



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

MARÍLIA CARLA DA COSTA MENEZES

**O CORPO DA MULHER NEGRA EM *OLHOS D'ÁGUA* DE CONCEIÇÃO
EVARISTO: UMA PESQUISA A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS NA ESCOLA**

MOSSORÓ-RN

2026

MARÍLIA CARLA DA COSTA MENEZES

**O CORPO DA MULHER NEGRA EM *OLHOS D'ÁGUA* DE CONCEIÇÃO
EVARISTO: UMA PESQUISA A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS NA ESCOLA**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para a defesa de mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, sob orientação do professor Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima

MOSSORÓ-RN

2026

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Catálogo de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Menêzes, Marília Carla da Costa.

O corpo da mulher negra em Olhos d'água de Conceição Evaristo: uma pesquisa a partir de práticas pedagógicas antirracistas na escola / Marília Carla da Costa Menêzes. - Mossoró, 2026.
171f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientação: Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.

1. Negritude. 2. Corporeidade. 3. Escrivências. 4. Educação antirracista. I. Lima, Hélio Júnior Rocha de. II. Título.

RN/UFBiblioteca Central

CDD 370.8996

MARÍLIA CARLA DA COSTA MENEZES

**O CORPO DA MULHER NEGRA EM *OLHOS D'ÁGUA* DE CONCEIÇÃO
EVARISTO: UMA PESQUISA A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS NA ESCOLA**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para a defesa de mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, sob orientação do professor Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.

Dissertação defendida e aprovada em 24/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Hélio Junior Rocha de Lima – UERN
Orientador

Prof.^a Dra Antônia Batista Marques - UERN
Membro Um

Prof.^a Dra Rebeca de Alcântara e Silva Meijer - UNILAB
Membro Dois

Prof.^a Dra Giovana Carla Cardoso Amorim - UERN
Suplente Um

Prof.º Dr Francisco José Costa dos Santos - WUE
Suplente Dois

RESUMO

Desde o período colonial o Brasil é socialmente e culturalmente marcado pelo preconceito racial feminino que se reflete nas distintas formas de violência. Violência esta, que pode ser vista tanto no âmbito psicológico quanto nas formas mais cruéis de tortura física. Para tanto, alguns apontamentos norteiam nossa investigação: perceber que tanto os primeiros autores literários nacionais quanto os mais renomados do século XX, apresentam em seus estilos de escrita a mulher negra como inferior e tratando seu corpo como objeto; como todos esses anos de tortura e subordinação deixaram marcas que serviram como motivos de resistência e luta de um povo que busca seus direitos e ecoam suas vozes na história, na Literatura e na Educação; como a Literatura pode ser uma ferramenta de reflexão e transformação social, principalmente em um contexto marcado por enraizadas desigualdades raciais e de gênero. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovou, no ano de 2003, a Lei 10639/03 no currículo dos discentes a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No âmbito dos estudos literários existentes no Brasil, percebemos a escassez de autoras negras no processo de ensino-aprendizagem. A busca por espaço literário é uma conquista das lutas de diversos movimentos sociais, principalmente o Movimento da Cultura Negra, que representa grande parte da história do povo brasileiro. Este trabalho de pesquisa foi realizado por meio de estudos e teorias acerca desta temática e observações realizadas nas aulas de Literatura no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada, localizada no município de Mossoró-RN. Vinculada à Linha de Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem como objetivo compreender como ocorre a apresentação do corpo da mulher negra nas obras literárias de Conceição Evaristo. O percurso metodológico adotou uma abordagem qualitativa, inspirada nos princípios da pesquisa-ação desdobrados nos Círculos de Cultura freireanos, na promoção espaços de diálogo, partilha de experiências e construção coletiva de saberes, cuja dinâmica fez emergir as ideias traçadas em textos e imagens nos Cadernos Reflexivo e de Ação como dispositivos orientadores; Evaristo (2016), através de seu livro *Olhos D'água* que retrata a luta por igualdade de gênero da mulher negra; Como forma de compreender as causas dessa imagem literária construída da mulher de forma a produzir mudanças sociais, vemos Hooks (2019), Kilomba (2019), Ribeiro (2017) e Gonzalez (1984). Os cadernos criados pelos adolescentes trouxeram à tona expressões de modos variados e registros das experiências dramáticas e dialógicas dos círculos de cultura. Os resultados evidenciam que o letramento racial, quando mediado de forma significativa, transcende a função instrumental e assume papel central na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes. Uma metodologia crítica, emancipadora e libertária da realidade. Com base nos estudos por eles realizados, buscamos perceber ser possível e democrático promover um ensino de Literatura tendo como base a leitura e análise de textos literários que contribuem com a formação do cidadão.

Palavras-chave: Negritude; Corporeidade; *Escrevivências*. Literatura Contemporânea; Práticas Educativas.

ABSTRACT

Since the colonial period, Brazil has been socially and culturally marked by racial prejudice against Black women, which is reflected in different forms of violence. This violence can be observed both in the psychological sphere and in the cruelest forms of physical torture. To this end, some guiding questions inform this investigation: to understand how both the earliest national literary authors and the most renowned writers of the 20th century portray Black women in their writing styles as inferior, treating their bodies as objects; to analyze how years of torture and subordination have left marks that became motives for resistance and struggle among a people who seek their rights and whose voices resonate in history, Literature, and Education; and to examine how Literature can serve as a tool for reflection and social transformation, especially in a context marked by deeply rooted racial and gender inequalities. Thus, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) established, in 2003, Law 10.639/03, making the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory in school curricula. Within the scope of literary studies in Brazil, there is a noticeable scarcity of Black women authors in the teaching-learning process. The search for literary space is an achievement resulting from the struggles of various social movements, especially the Black Cultural Movement, which represents a significant part of Brazilian history. This research was conducted through theoretical studies on the topic and observations carried out in 9th-grade Literature classes at a private school located in the municipality of Mossoró, in the state of Rio Grande do Norte. Affiliated with the Educational Practices Research, Culture, Diversity and Inclusion Line of the Graduate Program in Education (POSEDUC) at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). It aims to understand how the body of the Black woman is presented in the literary works of Conceição Evaristo. The methodological approach adopted a qualitative perspective, inspired by the principles of action research, unfolding into Freirean Culture Circles, promoting spaces for dialogue, sharing experiences, and the collective construction of knowledge. This dynamic enabled the emergence of ideas expressed through texts and images in the Reflective and Action Notebooks, used as guiding devices. Evaristo (2016), through her book *Olhos d'Água*, portrays the struggle of Black women for gender equality. In order to understand the causes of this constructed literary image of women and to promote social change, this study draws on the contributions of Hooks (2019), Kilomba (2019), Ribeiro (2017), and Gonzalez (1984). The notebooks created by the adolescents revealed diverse forms of expression and documented the dramatic and dialogical experiences within the Culture Circles. The results show that racial literacy, when meaningfully mediated, transcends its instrumental function and assumes a central role in the formation of critical, creative, and socially conscious subjects. It constitutes a critical, emancipatory, and liberating methodology grounded in reality. Based on the studies conducted, it is possible to affirm that promoting the teaching of Literature through the reading and analysis of literary texts contributes to the formation of citizens in a democratic and meaningful way.

Keywords: Blackness; Corporeality; *Escrevivências*; Contemporary Literature; Educational Practices.

RESUMEN

Desde el período colonial, Brasil ha estado social y culturalmente marcado por el prejuicio racial contra la mujer negra, lo cual se refleja en distintas formas de violencia. Esta violencia puede observarse tanto en el ámbito psicológico como en las formas más crueles de tortura física. Para ello, algunos planteamientos orientan nuestra investigación: percibir que tanto los primeros autores literarios nacionales como los más renombrados del siglo XX presentan, en sus estilos de escritura, a la mujer negra como inferior, tratando su cuerpo como objeto; analizar cómo todos estos años de tortura y subordinación han dejado marcas que se convirtieron en motivos de resistencia y lucha de un pueblo que busca sus derechos y hace eco de sus voces en la historia, la Literatura y la Educación; y comprender cómo la Literatura puede constituirse como una herramienta de reflexión y transformación social, especialmente en un contexto marcado por profundas desigualdades raciales y de género. De este modo, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) aprobó, en el año 2003, la Ley 10.639/03, estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en el currículo de los estudiantes. En el ámbito de los estudios literarios existentes en Brasil, se percibe la escasez de autoras negras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La búsqueda de espacio literario constituye una conquista de las luchas de diversos movimientos sociales, especialmente del Movimiento de la Cultura Negra, que representa una parte significativa de la historia del pueblo brasileño. Este trabajo de investigación fue realizado por medio de estudios teóricos acerca de esta temática y de observaciones llevadas a cabo en las clases de Literatura del 9.º año de la Educación Básica, en una escuela privada ubicada en el municipio de Mossoró, en el estado de Rio Grande do Norte. Vinculada a la Línea de Prácticas Educativas, Cultura, Diversidad e Inclusión, del Programa de Posgrado en Educación (POSEDUC) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN). Tiene como objetivo comprender cómo se presenta el cuerpo de la mujer negra en las obras literarias de Conceição Evaristo. El recorrido metodológico adoptó un enfoque cualitativo, inspirado en los principios de la investigación-acción, desplegados en los Círculos de Cultura freireanos, promoviendo espacios de diálogo, intercambio de experiencias y construcción colectiva de saberes, cuya dinámica permitió la emergencia de ideas expresadas en textos e imágenes en los Cuadernos Reflexivo y de Acción como dispositivos orientadores. Evaristo (2016), a través de su obra *Olhos D'água*, retrata la lucha por la igualdad de género de la mujer negra. Como forma de comprender las causas de esta imagen literaria construida de la mujer y de promover cambios sociales, se recurre a Hooks (2019), Kilomba (2019), Ribeiro (2017) y Gonzalez (1984). Los cuadernos elaborados por los adolescentes evidenciaron diversas formas de expresión y registraron las experiencias dramáticas y dialógicas de los círculos de cultura. Los resultados evidencian que el letramiento racial, cuando es mediado de manera significativa, trasciende su función instrumental y asume un papel central en la formación de sujetos críticos, creativos y socialmente conscientes. Se configura como una metodología crítica, emancipadora y liberadora de la realidad. Con base en los estudios realizados, se comprende que es posible y democrático promover una enseñanza de la Literatura fundamentada en la lectura y análisis de textos literarios que contribuyen a la formación del ciudadano.

Palabras clave: Negritud; Corporeidad; *Escrevivências*; Literatura Contemporánea; Prácticas Educativas.

Dedico a Deus, a minha mãe e a meu Pai (*in memoriam*), por todo amor, apoio e cuidado. Motivo pelo qual existo, razão do meu viver. A eles seja dedicada toda minha felicidade e sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter me dado a força, a fé e a sabedoria necessárias para a realização de um novo passo importante da minha vida;

A minha mãe, Maria Soares da Costa Menezes, pelo empenho, dedicação, paciência, e principalmente, amor e carinho quando me sentia tão insegura a ponto de pensar em desistir de alguns sonhos e objetivos. E também ao meu pai, Carlos Antônio de Menezes (*in memorian*), por sempre acreditar que sou mais que capaz de realizar qualquer sonho presente em meu coração;

A todos os meus colegas de mestrado, pela amizade e companheirismo em todos os momentos, e por me mostrarem que as vezes, a vida põe em nossos caminhos pessoas com as quais aprendemos e ensinamos várias lições. E todos eles foram verdadeiros mestres para mim; e até mesmo sem que soubessem ou percebessem, viveram e compartilharam grandes momentos da minha vida, sejam estes bons ou ruins;

A todos os professores do POSEDUC pelo apoio, atenção e dedicação; que nos passaram as lições necessárias para que nos convertêssemos em profissionais capacitados;

Ao professor Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima (orientador), por ter me mostrado que somos capazes de vencer nossos desafios e realizar nossos objetivos, com a paciência, dedicação e a orientação necessária para a conclusão da dissertação;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão de mais uma etapa do meu crescimento pessoal e profissional.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 47)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Primeiro Encontro	112
Imagem 2 Palavras Geradoras	113
Imagem 3 Alguns registro da Leitura do Conto	118
Imagem 4 Teatro Imagem	120
Imagem 5 Apresentação do Conto	124
Imagem 6 Capa do Livro	134
Imagem 7 Eu enxergo assim	135
Imagem 8 Lembrar dói	136
Imagem 9 Viver Machuca	137
Imagem 10 Ser Negra no Brasil	138
Imagem 11 Resisitir	140
Imagem 12 Registrando o Mundo	141
Imagem 13 A vida em versos	142
Imagem 14 Resistir é Preciso	143
Imagem 15 Culminância dos Círculos	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONTEXTO HISTÓRICO E IDENTIDADE CULTURAL DA MULHER AFRO-BRASILEIRA.....	20
2.1 Vozes que ecoam no tempo: a escrita de autoras negras na Literatura	25
2.2 Relações Raciais e Ambiente Escolar: o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de Literatura na Educação Básica.....	38
2.3 A Educação Antirracista como prática de transformação: um novo olhar sob a perspectiva de Conceição Evaristo.....	53
2.4 O gênero Conto na obra <i>Olhos D'Água</i>	66
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE <i>ESCREVIVÊNCIAS</i>	71
3.1 Conhecendo o <i>locus</i> da pesquisa.....	77
3.2 A Revisão de Literatura e sua contribuição para a Ciência e uma Educação Antirracista.....	82
3.3 Círculo de Cultura: uma educação de encontros e transformações.....	91
3.4 Cadernos Reflexivos e de Ação e a <i>escrevivência</i> : a palavra como ato de resistência.....	97
3.5 O Teatro Imagem e sua prática de reflexão coletiva.....	101
4 REFLEXÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS: A <i>ESCREVIVÊNCIA</i> DE CONCEIÇÃO EVARISTO VAI À ESCOLA.....	105
4.1 A experiência dos Círculos de Cultura no 9º ano do Instituto Educare.....	111
4.2 Cadernos Reflexivos e de Ação: o registro como prática de <i>escrevivência</i> na leitura e reinvenção narrativa.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
APÊNDICES.....	158
ANEXOS.....	168

1 INTRODUÇÃO

A referida dissertação se origina de uma inquietação advinda de estudos de textos literários voltados para o ensino de Literatura no Ensino Fundamental, anos finais, ao percebermos que é o período em que se introduz o ensino dessa disciplina no currículo dos discentes, preparando-os para seu aprimoramento no Ensino Médio. Isso mostra que desde a colonização a sociedade brasileira é marcada pelo preconceito racial feminino que se reflete nas normas econômicas, culturais e políticas. Refletir sobre como é apresentado o corpo da mulher na literatura brasileira é observar que tanto os primeiros autores literários nacionais quanto os mais célebres do século XX, apresentam em seus textos a mulher negra como inferior e seu corpo, como objeto de subordinação.

Ao realizarmos uma retrospectiva em nossa história encontraremos homens e mulheres sendo marginalizados e excluídos por conta de uma ascensão econômica de pessoas brancas. Observaremos mulheres sendo arrastadas de seus lares para países distantes, vendo seus corpos serem silenciados por diferentes tipos de violência: físicas, com estupros e torturas; psicológicas, tendo sua identidade apagada pouco a pouco, separada de seus filhos e parentes; inferiorização. Práticas feitas por seres humanos contra sua própria espécie, seres considerados racionais e evoluídos.

Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, as desigualdades entre brancos e negros, principalmente as mulheres negras, continuaram a se perpetuar nas diferentes esferas sociais, contribuindo para falta de acesso a uma educação de qualidade, ao mercado de trabalho, à saúde e à justiça e aos direitos básicos.

A escola, enquanto instituição de educação regular, exerce uma função primordial para interação, sociabilidade e construção de identidades. Como professora, me permito dizer que longe de ser somente um local de compartilhamento de informações, sistematização de conteúdos, o chão da escola fortalece valores, crenças, costumes. As aulas de literatura, por exemplo, me fizeram compreender que por meio da leitura de textos literários podemos experimentar e analisar, sob um ponto de vista mais humano, a própria realidade em que vivemos e assim, transformá-la.

Muito se tem discutido nos últimos anos acerca de um modelo educacional afrorreferenciado. No entanto, a realidade se apresenta como sendo necessário conhecermos e reconhecermos a importância desse povo sábio que ecoa suas vozes

na história, na Literatura e na Educação do Brasil. Pois me inquieta notar que muitas dessas temáticas se encontram restritas às pesquisas e análises, aparecendo pouco na prática educativa de fato.

Nesse contexto, o estudo de leitura e interpretação de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem enfrentado muitos desafios. Dentre eles, o pouco tempo dedicado às aulas de Literatura, que geralmente é somente uma aula por semana em cada turma, com a introdução de conceitos básicos e específicos, com duração de 45min ou 50min; o material didático resumido e ainda com foco somente para os clássicos que serão explorados no Ensino Médio; a falta de interesse por parte dos alunos, que muitas vezes é por não encontrarem relação com suas vivências.

Como pesquisadora e professora, percebo que um dos maiores problemas para o papel da escola na formação de um leitor crítico e reflexivo, tem sido a leitura. O que tem sido notório é que o aluno lê, mas não compreende o que está sendo lido. Não há espaço para a relação entre o texto e a realidade social dos estudantes. O estudo do texto literário que, mesmo sendo trabalhado no mundo da ficção e fantasia, retrata a reflexão e criticidade acerca de problemas individuais e sociais que enfrentamos atualmente, influenciando a personalidade do indivíduo, suas ações e, conseqüentemente, o seu modo de agir e pensar enquanto sujeito social.

O ensino de Literatura na matriz curricular do Ensino Básico do atual modelo de educação no Brasil deve conceber a função de formar o leitor crítico/literário, reflexivo e atuante na compreensão das mudanças sociais atuais. Com isso, consideramos uma urgência abordar sobre o papel social da mulher, sua voz dentro e fora da escola, a fim de conscientizar os alunos acerca dos preconceitos preestabelecidos por uma sociedade conservadora e patriarcal.

Enquanto educadora, a experiência relatada neste trabalho se refere a dois momentos iniciais específicos. O primeiro, durante a disciplina de Literatura Contemporânea, do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, campus central, da cidade Mossoró. Nesta disciplina, discutimos a importância da inserção de literatura negra nos anos finais do ensino fundamental, como forma de já estimular o olhar crítico dos alunos. Analisamos acerca de como essas obras poderiam ser trabalhadas e sobre os conteúdos que estariam relacionados a elas.

Passei a reler e estudar acerca das personagens negras e como eram abordadas nas obras literárias. Percebi que a presença do corpo feminino negro, foco de nossa escrita, nos ambientes sociais é cercada por diferentes formas de estereótipos e invisibilidades que levam ao preconceito. Como podemos ver praticamente todos os dias nos noticiários de televisão aberta, há sempre denúncias de casos de violência e segregação feminina. O nosso país continua trazendo marcas do colonialismo e da escravidão, ao apresentarmos narrativas literárias em que esse corpo é desumanizado, seja pela sexualização exacerbada, pela relação com trabalhos domésticos ou ainda, a redução de sua identidade à cor de sua pele e seus traços fenotípicos. À semelhança de Bertoleza, personagem da obra *O Cortiço* (1997), marcada por características animais e pela ótica da sexualização, Rita Baiana que é descrita de maneira hipersensualizada e associada à ausência de instrução formal, por exemplo.

O segundo questionamento surgiu na minha atuação enquanto professora de língua portuguesa do ensino fundamental, colaborando em um projeto interdisciplinar sobre Mulheres Negras que foram importantes para a história do Brasil. Esse projeto foi realizado em parceria com o professor de História da instituição de ensino em que leciono. A busca pela memória perdida, a identidade apagada e o silenciamento do corpo feminino negro me fizeram perceber que eu, mulher branca e educadora, estudante e pesquisadora de literatura e letramento literário, não conhecia quase nenhuma das personalidades selecionadas e tão pouco suas contribuições.

Esses dois momentos representaram um novo olhar para a imagem implícita que eu tinha da mulher negra e serviram de aprendizado e ação, juntando teoria, prática e capacitação docente para a busca de uma educação plural e libertadora.

A proposta de atividades de leitura de textos literários e de métodos de ensino estão de acordo com os documentos oficiais que regem a educação do Brasil, pois oficializam o ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos. Assim, com o propósito de compreendermos melhor sobre o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, cremos ser imprescindível o conhecimento histórico, político e educacional da sociedade brasileira.

Através de uma pesquisa exploratória, esta dissertação se propõe a exercer uma abordagem metodológica e pedagógica que busca a relação entre o texto literário e o aluno, destacando o papel da mulher negra dentro da cultura Africana e Afro-

Brasileira e a conquista de seu espaço na Literatura Contemporânea, tendo os estudantes como protagonistas nessa construção.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta que a tradição literária é fundamental não somente pela sua condição de patrimônio, mas também por proporcionar o alcance do imaginário e das sensibilidades de uma época específica, de suas expressões poéticas e dos modos de organização cultural e social do nosso país, sendo até os dias de hoje capazes de atingir as emoções e os valores de seus leitores.

A BNCC apresenta como objetivo principal, proporcionar educação igualitária, que integre todo o território nacional e tenha como foco a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro. No que concerne à estruturação da Base para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os conhecimentos se encontram divididos em cinco campos de experiências. Além disso, o documento possui caráter normativo com objetivos de aprendizagem determinados através de competências e habilidades consideradas essenciais.

A disciplina de literatura é abordada principalmente na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p 138).

Como vemos, o estudo de textos literários em sala de aula pode proporcionar ao estudante experiências com as quais se identifica, favorecendo a formação de um sujeito atuante e de um leitor crítico no que concerne aos acontecimentos narrados. Nesse sentido, o letramento literário mostra-se fundamental, uma vez que desenvolve no leitor a sensibilidade e a capacidade reflexiva, tornando-se necessária a oferta de informações concretas aos alunos acerca do contexto histórico, social e ideológico de obras de diferentes tempos e localidades.

Para tanto, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovou, no ano de 2003, a Lei 10639/03 que apresenta uma alteração na qual incluiu no currículo dos discentes a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma conquista das lutas de diversos movimentos sociais, principalmente o Movimento da Cultura Negra, que representa grande parte da história do povo brasileiro.

No primeiro parágrafo do texto da Lei, vemos que o conteúdo programático regulamenta a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da nossa sociedade “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.” (Brasil, 2003, Art.26-A)

Partindo da ideia que há uma relação direta entre desigualdades sociais e desigualdades raciais, Munanga (2005) salienta, que a partir de estudos na antropologia educacional percebemos que as práticas docentes podem dar continuidade ou facilitar o rompimento do racismo na escola.

O primeiro passo seria o entendimento de que a escola está inserida na sociedade e é o espaço em que se manifestam problemas de ordem cultural, social e histórica. Nesse contexto, o racismo não está à parte, pois, no interior das escolas, é possível presenciar diversas situações que remetem a comportamentos racistas, seja de maneira consciente ou de forma involuntária.

Como vemos, a lei está bem estabelecida quanto aos temas raciais em sala de aula, porém observamos grandes desafios no que se refere à realização de atividades práticas na escola. Os recursos e materiais usados mostram que essa temática é trabalhada geralmente na área de humanas, apresentando um estereótipo acerca da negritude. A formação docente não está direcionada ao tema e os alunos são orientados apenas à análise dos textos, experiências raciais acabam sendo entraves para uma educação libertadora, democrática e emancipatória.

Meu primeiro contato com a cultura afro-brasileira só aconteceu na universidade. Ao estudar literatura contemporânea, no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus central, passei a ver a importância do povo negro sob uma perspectiva crítico-literária, adquirindo uma nova forma de enxergar a literatura além dos clássicos brasileiros e perceber como retratam a negritude, principalmente a mulher negra, como inferiorizada e por vezes, animalizada.

Ao trabalhar a disciplina de Literatura Contemporânea, e ver textos escritos por mulheres negras, começou a despertar em mim, um desejo de compreender o porquê do silenciamento do corpo da mulher negra e o impacto na configuração desse corpo que não é devidamente trabalhado nas práticas educativas nas escolas. Vozes que

gritam silenciosamente por liberdade e incentivam outras tantas vozes serem donas de si mesmas e de seus corpos.

Com esta pesquisa buscamos compreender por meio de observações, revisões de trabalhos e pesquisa aplicada em escola, com círculos de cultura e os procedimentos para a construção dos cadernos reflexivos, propostas de práticas de uma educação afrorreferenciada. Dito isto, nossos questionamentos foram buscar repostas para: é possível a promoção de uma educação antirracista desde a escrita negra, feminina no contexto da literatura contemporânea?

A disciplina de Literatura é um componente curricular que, no âmbito escolar, pode trazer contribuições significativas ao combate do sexismo e do racismo estrutural e de seus impactos sociais. Apresentando de modo crítico-reflexivo os diferentes aspectos deste sistema de domínio cultural. O ensino de Literatura permite aos discentes a construção de visões de mundo que integram a igualdade social e de classes. O uso do texto literário possui distintas funcionalidades, dentre elas, como afirma Zilberman (1988), o prazer, a reflexão e o desenvolvimentos de habilidades e competências disciplinares, que auxiliam na compreensão da realidade lida e vivida.

Ao incentivar os alunos a refletirem sobre a relação das obras com o contexto histórico-cultural, a Literatura pode promover o equilíbrio na retratação e representação dos diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade, como a dos negros que habitaram o Brasil durante o período escravocrata e de como as mulheres foram silenciadas e seus corpos apagados pela visão do colonizador.

Com base nas teorias e documentos estudados, objetivamos a investigação dos resultados dos Círculos de Cultura, segundo Paulo Freire (2011) trabalhada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, visando melhorias para a prática pedagógica. E a partir dessa pesquisa de cunho qualitativo, compreenderemos como os alunos experimentam a leitura e a interpretação da obra escolhida.

Salientamos a escolha pela rede privada de ensino pelo fato de que, as instituições de ensino são pautadas na oferta de Ensino Fundamental e Médio, onde a disciplina de Língua Portuguesa se desmembra entre gramática, redação e literatura. A abordagem da cultura africana e afro-brasileira é analisada nas aulas de Literatura através da leitura dos Clássicos e das Escolas Literárias. E como turma, selecionamos a do nono ano do Ensino Fundamental, por ser o início desse ciclo, onde os alunos tem o primeiro contato de fato, com o texto literário como introdução do componente curricular. Com aulas direcionadas para essas competências.

Desse modo, destacamos que a metodologia utilizada é teórica e empírica. Não se resume a uma simples coleta de dados ou obtenção de relatos de experiência, mas sua natureza procede de observações das aulas e investigações da instituição escolhida para a pesquisa.

Dentre as diversas mudanças possíveis para a inserção da construção de um debate racial na escola, enfatizamos a importância da realização de atividades que vão ao encontro das experiências vividas pelos alunos. Eles como protagonistas da ação pedagógica. Propondo assim, pensarmos em uma prática que reconheça a realidade dos sujeitos que a compõem como ato educacional e político, dando espaço para a diversidade, buscando uma educação emancipatória, democrática e pluralista.

A instituição escolhida foi o Instituto Educacional Educare Eirelli, localizada na rua Epitácio Pessoa, número 404, bairro Bom Jardim, na cidade de Mossoró-RN. Escola com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, composta por alunos que moram nas imediações e também por aqueles provenientes de diversas localidades circunvizinhas do município de Mossoró. A preferência por esta instituição se deu pelo fato de ser uma das mais antigas do município e que está aberta a pesquisas e intervenções. Já que é uma escola parceira da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, tendo recebido projetos multidisciplinares.

Dessa forma, como objetivo principal, investigaremos acerca de como o corpo da mulher negra vem sendo silenciado e tratado nos textos literários e seu impacto na educação brasileira. E de modo mais específico, buscaremos analisar quais os desafios enfrentados pelos docentes para a inserção de práticas pedagógicas antirracistas; pesquisar acerca da contribuição da análise da escrita de autoras negras como Conceição Evaristo (*escrevivência*), que demonstra clareza e vivência de questões sociais apagadas ao longo do tempo e que ressurgem na sociedade contemporânea; compreender com base nas experiências dos alunos no contexto escolar, escutando e refletindo sobre como estes percebem a temática do preconceito racial feminino na escola.

Tais problemáticas demonstram a necessidade de uma proposta pedagógica que priorize uma perspectiva decolonialista, de bases antirracista. Objetivando uma conscientização dos alunos na sala de aula e que desta forma, ao concluir o Ensino Médio, estes sejam cidadãos atuantes e críticos ao desempenharem papéis sociais. “Há sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros,

incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente”. (Hooks, 1995, p. 472).

Ainda que se constitua como um ambiente no qual a cultura predominante se origina e se enraíza, a escola pode ser entendida como o espaço em que o aluno pode refletir e pensar sobre o mundo por suas diversas possibilidades de leituras e diferentes formas de interpretações, proporcionando de maneira significativa o desenvolvimento reflexivo e criativo do aluno.

Práticas atitudinais voltadas à corporeidade negra apontam para a promoção da igualdade e justiça social, contribuindo para a construção de uma sociedade equitativa e democrática, que reconhece as diferenças étnicas para além da lógica da mera tolerância.

Para a fundamentação desta pesquisa, nos baseamos nas teorias de Hooks (2019), Kilomba (2019), Ribeiro (2017) e Gonzalez (1984) acerca da compreensão sobre como a mulher negra tem seus corpos expostos na escrita literária sob a perspectiva reguladora do colonizador; buscando identificar o silenciamento do corpo da mulher na literatura e na mídia, analisando o percurso artístico-literário da autora Conceição Evaristo, enfatizando com esta pesquisa o gênero conto, que na obra selecionada apresenta as especificidades do gênero vinculadas à tradição das *escrivências* da escritora. Para isso, veremos os estudos de Perrot (2003), Kilomba (2019) e Collins (2020); pretendendo investigar os impactos do racismo na sociedade contemporânea, principalmente para as mulheres negras e a prática pedagógica crítica de uma educação antirracista, Freire (2018) e Brandão (1981).

Este estudo tem como caráter metodológico uma abordagem qualitativa baseada na “Ação-Reflexão-Ação” associada ao pensamento de Paulo Freire, com o propósito de uma prática educativa que busque uma transformação social e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Para tanto, utilizaremos a pesquisa-ação por se basear na produção de um espaço de trocas e reflexões coletivas que permitem a construção do conhecimento a partir das vivências e experiências dos participantes.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, dedicado a introdução, abordaremos a problemática de nosso objeto, objetivos e delimitação da temática. No segundo, apresentaremos o contexto histórico, atuando na *escrevivência* e as reflexões teóricas para a prática de uma educação afroreferenciada. No terceiro capítulo, abordaremos a trajetória metodológica e no capítulo quatro, apresentaremos os resultados e as discussões da aplicabilidade da pesquisa.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E IDENTIDADE CULTURAL DA MULHER AFRO-BRASILEIRA

Abordar o contexto histórico-social das mulheres afro-brasileiras é pensar em uma narrativa de resistência, marcada por constantes lutas e pela busca de afirmação identitária. Desde o período colonial, há registros históricos de que essas mulheres enfrentaram a opressão e a violência decorrentes do sistema escravocrata, as quais deixaram marcas profundas em suas vidas e em seus corpos.

Com o passar dos séculos, essas mulheres espalhadas por todo o mundo, arrancadas de suas casas e famílias, aprenderam diferentes formas de sobrevivência e resistência, de preservação de suas raízes africanas e da construção de sua própria identidade. Portanto, visamos (re)conhecer o contexto histórico que gerou a identidade cultural da mulher negra, abordando as diferentes formas de opressão e resistência e destacando as expressões culturais, sociais e literárias que surgiram desse processo.

Aprofundando as análises históricas, encontramos a constituição de uma estrutura desigual da sociedade brasileira, lapidada a partir da opressão e da exclusão das classes populares, do predomínio de uma elite patriarcal e da consolidação do racismo estrutural, cujos resquícios remontam a mais de 400 anos de escravidão, como aponta Almeida (2020). O Brasil que conhecemos não pode ser pensado sem a presença e a contribuição da cultura africana.

Acerca disso, Angela Davis (1983) contribui ao afirmar que:

“A luta por liberdade do povo negro, que moldou a própria natureza da história desse país, não pode ser apagada com um gesto. Nós não podemos ser forçados a esquecer que a vida negra importa. Esse é um país ancorado na escravidão e no colonialismo, o que quer dizer, para o bem e para o mal”.
(Davis, 1983, p. 304)

A presença e a ausência da mulher negra na História do nosso país nos remetem a uma reflexão direta com a escravidão, o sexismo e o preconceito de gênero, mas também de luta, resistência e resiliência. Como exemplo de Dandara dos Palmares, figura crucial na resistência à escravidão, uma guerreira do Quilombo dos Palmares. A qual foi minimizada ou quase inexistente nos livros de História do Brasil. Características típicas de nosso país. Ser mulher na sociedade brasileira é ser desafiada e estar sempre em alerta. Os índices de violência das mais diferentes

formas são gigantescos. Sem falar na sexualização, inferiorização profissional e intelectual, como se uma mulher negra fosse menos capaz de trilhar seu próprio caminho de maneira eficaz.

No Brasil, no ano de 2023, por exemplo, as mulheres que mais foram vítimas de violência foram mulheres negras, de baixa escolaridade e em idade reprodutiva, segundo os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Cerca de 45% das mulheres negras entrevistadas já evidenciaram ter sofrido algum tipo de violência física ao longo da vida, comparado a 36,9% referente a mulheres brancas.

Se observarmos os casos de violência extrema, como espancamentos, 6,3% das vítimas negras afirmaram ter vivenciado essa situação e 6,2% sofreram ameaças com arma branca ou de fogo. Nesse referido ano, ainda segundo o órgão citado anteriormente, foi possível percebermos que todas as formas de violência aumentaram, chegando a cerca de 50.962 mulheres violentadas por dia. Tal feito representa um crescente avanço nas distintas formas de violência contra as mulheres: física, psicológica, sexual, se comparado a 2022.

O nosso país foi um dos que mais recebeu pessoas escravizadas de origem africana no período colonial, fato que provocou um impacto profundo na formação social e cultural da nação, gerando uma consciência superior de branquitude. Para as mulheres negras, a condição de escravizadas significou uma experiência dupla de opressão: racial e de gênero. Elas não só eram exploradas fisicamente no trabalho, assim como os homens, mas também sofriam torturas e violências de diversas naturezas.

O processo de miscigenação no Brasil foi consolidado mediante a violência sexual do homem branco colonizador ao corpo das mulheres negras que foram traficadas e escravizadas e mulheres indígenas colonizadas. No que se refere às negras, transportam consigo o racismo e a violência simbolizada em seus corpos convertidos em objeto de desejo. Assim, como nos afirma Carneiro (1995, p. 546), “o estupro colonial da mulher negra pelo homem branco no passado e a miscigenação daí decorrente criaram as bases para a fundação do mito da cordialidade e democracia racial brasileira”.

Desse modo, o corpo feminino negro brasileiro sofre uma violência simbólica gerando uma hipersexualização. A escravidão no nosso país proporcionou no imaginário social e cultural que essas mulheres não são dignas de constituírem suas próprias famílias ou de serem amadas e valorizadas, uma vez que suas experiências

estariam estritamente ligadas aos desejos do homem branco. Nessa perspectiva, a imagem gerada sob a mulher branca faz com que homens negros possuam laços afetivos com estas, em detrimento das negras e conseqüentemente, as mulheres se sentem atraídas pelos homens brancos.

Carneiro (1995, p. 547) ainda nos alerta que “as mulheres negras são socialmente desvalorizadas em todos os níveis, inclusive esteticamente, como é verdadeiro também que as mulheres brancas constituem o ideal estético feminino em nossa sociedade”. Isso repercute na escrita de textos literários em que em sua maioria, retratam a mulher negra como escrava animalizada e mulata que só interessa o corpo.

Muitas obras trazem em seus textos a força e a resiliência das mulheres negras frente a opressão racial e a desigualdade de gênero. Estas narrativas abordam como essas mulheres superam as adversidades e buscam seu lugar na educação, na política, na resistência. Seja através da preservação de práticas culturais africanas trazidas consigo, como as religiões, a música e danças que representavam as histórias de vida de seus antepassados, seja através da criação de redes de proteção e solidariedade entre si. Culturalmente, em na nossa sociedade, vemos os corpos de mulheres, principalmente as negras, sofrerem distintas formas de violência e um excessivo domínio masculino, o que provocou um estado obrigatório de mudez. Perrot (2003) nos afirma que:

“pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução. [...] Mas esse corpo exposto, encenado, continua opaco. Objeto dos olhos e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam, não devem falar dele.” (Perrot, 2003, p. 13)

Como podemos observar ao longo da história do Brasil, não são somente os corpos que são calados, mas as donas destes que devem sempre se manter no pudor exigido pelos padrões sociais, à mercê da opinião de outras pessoas em relação ao que querem que estes corpos sejam. Ainda destacamos que o corpo feminino negro é visto como sinônimo de desejo masculino, que mesmo coberto com roupas “decentes”, é subjugado e usado como objeto de exploração erótica e animalizada. Piza (2014, p. 72) afirma:

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As conseqüências dessa visibilidade

para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana.

Dessa forma, ao observarmos as autoatribuições transparentes de ser branco, alguns aspectos são revelados, dentre eles, a condição de privilégio, sendo o silenciamento sobre a própria raça o principal deles.

Outro enfoque que merece destaque é que o debate acerca da mulher, a partir do século XIX, começa a se fazer presente no universo literário, obtendo um avanço relativo no século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, em que as mulheres passaram a ser um dos assuntos mais falados, sobretudo no âmbito dos Estudos Literários, fator este, que por sua vez, decorre do aumento significativo de mulheres escritoras e de estudos sobre seus textos. Temos presenciado uma mudança na apresentação desses corpos negros na literatura contemporânea. Mostrando que a autoria/voz da mulher negra na escrita literária tem sido um fator indispensável para tais mudanças histórico-sociais. Nesse contexto, é válido considerar o debate acerca da mulher negra e sua inserção no âmbito literário. Para isso, buscamos dialogar com os contos do livro *Olhos d'Água* (2016), de Evaristo, que relaciona a imagem da mulher negra a uma voz que constrói e assume seu lugar de fala.

Compreendendo as concepções expostas por Perrot (2003) que existem acerca do corpo feminino negro, sentimos a necessidade e a relevância de abordar com esta pesquisa, as configurações da corporeidade e como ela vem sendo evidenciada em diversas obras, para nós especificamente, nos contos da autora contemporânea Conceição Evaristo. Neste sentido, pretendemos analisar os efeitos do racismo e suas consequências na configuração das representações de corpos de mulheres negras em textos escritos por uma mulher negra, que vivenciou no corpo e na alma a dura realidade de não ser branco em um país estereotipado culturalmente.

Vale ressaltar que o foco de nossa pesquisa é a configuração do corpo abordado na obra de Conceição Evaristo, que é o da mulher negra, mãe, batalhadora, arrimo de família, que pela ausência de oportunidades e de políticas públicas eficazes voltadas aos menos favorecidos, não pôde estudar, ter um trabalho que lhe ofereça segurança financeira e uma melhor condição de vida. Restando a condição de inferiorização e extremas dificuldades.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez afirma em seu livro *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1984):

[...] é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (Gonzalez, 1984, p. 231).

Como vemos, ao refletirmos sobre a trajetória do povo preto no Brasil, percebemos que sobreviver sempre foi tarefa difícil e que as mulheres tiveram e mantêm um importante protagonismo nesse contexto. As desigualdades entre grupos sociais no Brasil não são algo que ficou no passado, mas são consequência deste, ao presenciarmos, as marcas deixadas pela escravidão e pelo patriarcado desde o período colonial que influenciam diretamente nas atuações sociais de brancos e negros, mantendo estes como inferiores e menos privilegiados.

Inúmeras mulheres pretas foram historicamente forçadas a ocupar posições inferiores na sociedade, sendo a maioria destinadas ao trabalho doméstico e ao ofício de amas de leite. Tais atividades, socialmente desvalorizadas, garantiram a manutenção de um processo que intensificou a exclusão e a discriminação racial e de gênero. Esse período foi marcado pela ausência de políticas públicas que reconhecessem essas mulheres como cidadãs de direitos, reforçando a exclusão e a segregação social. Ainda assim, as mulheres afro-brasileiras mantiveram vivos seus costumes e crenças, transmitindo, como podiam - seja por meio da oralidade, seja por suas próprias experiências e cicatrizes - de geração em geração, os elementos essenciais de sua cultura e o fortalecimento de suas identidades.

No Brasil, a história reflete de forma clara essa dupla forma de opressão. Relatos sobre violência de gênero, desigualdades salariais e acesso a serviços básicos de qualidade demonstram como as mulheres africanas e afro-brasileiras enfrentam desafios diários que reduzem suas oportunidades de uma possível ascensão social. Restando para essas mulheres um lugar imposto por uma sociedade racista e patriarcal. O conceito de "lugar de fala", desenvolvido por Djamilia Ribeiro (2018), destaca a necessidade de reconhecer as posições sociais a partir das quais os sujeitos falam, legitimando as experiências das mulheres negras como centrais nos processos de transformação social e na construção de uma sociedade mais justa.

Spivak (2010), nos alerta para um dos perigos de se ler de modo crítico a produção do outro, do subalterno, o perigo de assumir por ele esse lugar de fala. A escolha pela pessoalidade nesta pesquisa, portanto, é uma estratégia que procura superar esse tabu, para compreender que esta é uma leitura subjetiva e particular, a nossa leitura, sob o ponto de vista de uma mulher branca e que não viveu esses dilemas, dificultando a assimilação, mas reconhecendo no diálogo e na educação a possibilidade de se realizar uma prática antirracista, de escutar as vivências do outro e de compreender suas dificuldades. Ressaltando a ideia de Ribeiro (2018, p. 83) de “que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder [...], falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer se pensem”.

A autora, em sua teoria, reforça a importância de combater o estereótipo de uma voz única ligada à masculinidade, desestabilizando as normas vigentes e chamando a atenção para a necessidade de se pensar um lugar de fala, com a perspectiva de conquista emancipatória, em que a mulher negra se situa como sujeito ativo.

2.1 Vozes que ecoam no tempo: a escrita de autoras negras na Literatura

A abolição da escravidão no ano de 1888 não trouxe as condições de igualdade e liberdade para as mulheres negras como era esperado. Pelo contrário, a desigualdade social e de gênero e o racismo continuaram a ser forças opressoras que segregaram a população negra, especialmente as mulheres. Neste viés, a luta pela sobrevivência e pela preservação da identidade tornou-se o objetivo central e a herança cultural africana seguiu sendo um símbolo de resistência ao longo dos anos.

A construção da identidade cultural da mulher afro-brasileira é marcada por uma ancestralidade que traz à tona memórias de luta, dor, silenciamento e também de resistência e vozes que ecoam ao longo do tempo. Práticas tradicionais como a música, a dança, a culinária e as religiões de matriz africana foram preservadas e reinventadas a cada período, como modelos de resistência e afirmação de uma identidade coletiva. Esses mecanismos de resistência não somente destacam a ligação com as raízes africanas, como servem de instrumentos contra o racismo e o sexismo estrutural.

Vale ressaltar ainda que, a literatura, a poesia e as artes se tornaram meios eficazes de expressão para as mulheres negras, possibilitando que suas vozes ressurjam e que suas vivências sejam ouvidas e reconhecidas. Escritoras como Carolina Maria de Jesus, e seu livro *Quarto de Despejo* (1992), um testemunho impactante da vida de uma mulher negra e pobre em uma favela de São Paulo; Grace Passô, atriz, cineasta e dramaturga, que tem usado o teatro e o cinema como plataformas para questionar as estruturas de poder e valorizar as vivências negras; Conceição Evaristo, com seu livro *Olhos D'Água* (2016), nosso objeto de pesquisa, dentre outros nomes, traz em suas *escrevivências* essa luta pela defesa da identidade cultural e pelo reconhecimento de sua função na sociedade, criando obras que criticam e questionam as normas sociais e desafiam as estruturas de poder.

Parece ser algo novo, mas a temática da mulher na Literatura ganhou força ao final do século XIX e início do século XX, mais precisamente nas décadas de 1970 e 1980. O movimento negro se expandiu no Brasil e começou a abordar temas que seguiam ocultos na sociedade, como a desigualdade racial e de gênero que as mulheres negras sentiam na pele. O feminismo negro, surgido nesse panorama, nos apresentou um novo olhar sobre a configuração da mulher negra, considerando as opressões de etnia, gênero e classe social como sendo interrelacionadas.

De acordo com Dalcastagnè (2008), é preciso pensar a literatura nos seus mais diversos sentidos, expectativas e representatividades, pois ainda que tenhamos escritores solidários aos problemas sociais dos grupos marginalizados, eles nunca poderão nos dar a mesma perspectiva de quem “vive na pele” os problemas sociais de tal população. Nesse sentido, a escrita de autoras como Evaristo, não só busca romper com os estereótipos, como questiona a imagem de controle da feminilidade negra.

Nesse contexto, a autora Bell Hooks (2014) observa que a sociedade branca se considerava superior e pertencente a uma configuração racista e opressora, o que contribuiu para um silenciamento da população negra, tirando deles o direito à saúde, educação, moradia, trabalho e o acesso aos espaços públicos-sociais.

O povo afrodescendente ainda traz consigo a herança de seus antepassados, não somente com as torturas físicas, mas com a tortura de outros instrumentos de opressão que continuam exercendo a função dos antigos feitores de escravos com relação ao racismo estruturado nas diferentes instituições sociais brasileiras. Os

negros, que em tese foram libertados, continuam a resistir e lutar contra um sistema que tenta excluí-los dos direitos sociais e políticos dos cidadãos.

Desse modo, quando falamos de feminismo por parte de mulheres brancas, encontramos situações e propósitos completamente opostos. De um lado, estas mulheres foram vítimas de diferentes tipos de violência, principalmente no que concerne à execução de determinados papéis sociais e à desigualdade de gênero; no entanto, tiveram muitas de suas reivindicações atendidas. Do outro lado, as mulheres negras, devido as marcas deixadas pelo período escravocrata, ainda lutam para se tornarem dignas de estarem nos espaços sociais, assim como o reconhecimento de sua feminilidade.

Acerca dessa temática, Djamila Ribeiro (2018) enfatiza que quando as mulheres brancas lutam contra esses estigmas, explicitam que esse lugar jamais foi ocupado por mulheres negras. Já que elas eram obrigadas pelo colonialismo a exercer a mesma função braçal dos homens negros escravizados e “o que as diferenciavam dos homens, e essa é a diferença crucial, era o fato de terem seus corpos violentados pelo estupro”. (Ribeiro, 2018, p. 116) Tais estereótipos influenciam para que a mulher negra sofra mais inferiorização, discriminação, e tenha que ser forte e resiliente, ao enfrentar uma realidade de violência física, econômica e social. Pois os órgãos públicos não proveem o mínimo de segurança.

As falas aqui apresentadas partem de um lugar de interseccionalidade, um espaço a partir do qual essas autoras escrevem suas próprias perspectivas, na tentativa de superar o discurso colonialista. Deste modo, compreende-se que não é necessário recorrer exclusivamente a discursos autorizados para reconhecer a importância dos saberes históricos e de suas produções, conforme enfatiza Ribeiro (2018). O que as mulheres negras reivindicam é o domínio de seus corpos, suas histórias e seus conhecimentos, o que não implica silenciar o outro, mas afirmar a existência de uma pluralidade de discursos. Nessa conjuntura, torna-se imprescindível a abertura de espaços para um grupo historicamente silenciado, pois, como afirma (Adichie, 2009, p. 34), “estamos aqui para refutar uma voz única”.

A voz dessas mulheres nos mostra que não houve tanto interesse na emancipação de suas vidas e de seus corpos. O que existiu (e ainda existe) foi o silenciamento imposto por uma cultura racista e patriarcal. Por isso, trazemos a necessidade em se falar da importância de práticas educativas que resgatem a história dessas mulheres. Como nos afirma Djamila Ribeiro (2018, p. 64), “o falar não

se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Acreditamos que estudar a história da negritude a partir da análise das obras de autoras negras é uma maneira de resistir a uma história contada somente por um ponto de vista e a hierarquização de saberes como consequência da uma soberania social. Ribeiro denota que:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada fazem com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os mantem num lugar silenciado estruturalmente. (Ribeiro, 2018, p .63)

Não podemos assim, deixar de questionar que um lugar de debate centrado nas questões étnicas e de gênero se torna um local de resistência política. Os meios de comunicação e os estudos literários sempre foram dominados por uma elite que representou (podemos dizer que ainda representa) o negro como inferior e marginalizado.

Todos sabemos que fomos colonizados por Portugal e que hoje temos como língua oficial a língua do nosso colonizador. Foi com ela que escrevemos a história do Brasil e a literatura retratou os moldes literários europeus da época. Escrever sempre foi privilégio de brancos e da elite da sociedade. Com esse estilo de escrita europeu os povos africanos e indígenas foram representados como objeto e paisagem, principalmente nos livros e materiais didáticos.

Devemos recordar que durante outros períodos da história, apesar dos poucos registros, as mulheres, sobretudo as negras, se mantiveram resistentes. De acordo com a pesquisadora Maria Amélia de Almeida Teles (1999), no período colonial, algumas destas mulheres confrontaram o poder escravagista da época, no entanto, foram silenciadas e tiveram suas histórias apagadas, como se tivessem aceitado de forma pacífica a escravidão imposta pelo sistema escravocrata.

Ainda sob a lógica de Teles (1999), a sociedade desse período era majoritariamente branca e liderada por homens, o que se evidencia pelos escassos registros de revoltas protagonizadas por mulheres - negras, indígenas ou brancas. De acordo com as pesquisas, os poucos registros encontrados fazem, em geral, alusão a ações femininas de caráter individual. Em síntese, isso indica que, em uma sociedade patriarcal e escravocrata, na qual as mulheres negras eram tratadas como propriedade, objeto de troca e negociação, suas experiências e formas de resistência dificilmente seriam registradas e legitimadas pela historiografia oficial.

Ao tratar da Literatura enquanto disciplina do Ensino Básico e sua representação, recorreremos a Regina Dalcastagnè (2019) e a seus estudos sobre o tema. Observamos que o campo literário é profundamente competitivo, uma vez que envolve disputas por espaços de poder que expressam ideologias e orientam os rumos da sociedade. Considerando a influência que a literatura exerce na vida social, esse campo configura-se como um território permanentemente disputado por diferentes grupos sociais.

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muitos além de estilos e escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para pensar a literatura; ou ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade. (Dalcastagnè, 2019, p.7)

Diante do exposto acima, trazemos aqui a questão da mulher negra na literatura. Uma presença social que por sua trajetória histórica não possui uma valorização enquanto fator condicionante na nossa sociedade. E que se nos referirmos aos negros, suas configurações contribuem para o processo de formação cultural do Brasil.

As mulheres negras, durante muito tempo, já eram cientes de que não possuíam reconhecimento como pessoas, tampouco teriam as suas pautas reivindicatórias atendidas, e para isso era necessário percorrer uma longa travessia. Muitas outras se posicionaram com relação ao racismo e o sexismo pelos quais passavam, contudo, segundo a escritora Bell Hooks (2014), o racismo das mulheres brancas impediu que as mulheres negras tivessem vez e voz no movimento feminista.

Observando a presença da mulher negra na literatura e na mídia, é notório a disparidade representativa nestes campos. Cremos que tal divergência advém da imagem ou padrão estético produzidos por grupos dominantes dentro da sociedade e que os impõem como ideário a toda seus cidadãos. Não obstante, a mulher negra é vista com beleza menor em relação à mulher não negra ou quando aparece, tem sua imagem estereotipada ou hipersexualizada, como é o exemplo da “mulata do carnaval” e nas telenovelas, onde os atores e atrizes negros geralmente,

protagonizam papéis subalternos, como: escravos/as, assassinos, prostitutas, ladrões, entre outras personagens minorizadas. Tais exemplificações revelam o preconceito e a discriminação que o povo negro sofre ao longo dos tempos por construtores/as de uma literatura culturalmente difundida por todo território nacional e também outros países do mundo.

No ano de 1852, Sojourner Truth, referência na luta pela superação da universalização da categoria mulher, se pronunciou firmemente na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Akron, Ohio, e discursou ao público majoritariamente branco da seguinte forma:

[...] Mas o que é isto que estão a falar? Esse homem aí há pouco disse que as mulheres precisam de ajuda para subir às carruagens e levantadas sobre as poças, e de me cederem os melhores lugares ... e não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para os meus braços! (ela arregaçou a manga direita da camisa) ... Eu lavei, plantei e colhi para os celeiros e nenhum homem podia ajudar-me – e não sou eu uma mulher? Eu posso trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando eu puder fazê-lo) e ser chicoteada também – e não sou eu uma mulher? Eu dei à luz cinco crianças e vi todas serem vendidas para a escravidão e quando chorei a minha dor de mãe, ninguém senão Jesus ouviu – e não sou eu uma mulher? (Hooks, 2014, p. 115).

Ressaltando o enfrentamento dessas atitudes racistas e separatistas sofridas por mulheres negras que estiveram à frente da emancipação do pensamento feminista negro, elas assumiram as próprias lutas, no sentido de combater as formas de opressão, isto é, começaram a ocupar espaços que por muito tempo lhes foram negados. Assim, não podemos deixar de citar a relevância do feminismo negro a partir das pautas levantadas por mulheres negras cultas e não cultas que ousaram enfrentar todas as formas de opressões naturalizadas pelo Governo.

A escrita de autoras negras, marcada por um estilo forte e comprometido com vivências históricas, sociais e culturais, tem sido um espaço de denúncia das desigualdades e para a construção de identidades. Através de suas obras, essas autoras possibilitam vez e voz às memórias e à herança africana, que, por muitos séculos, foram desvalorizadas e silenciadas na sociedade.

Grada Kilomba (2019) nos faz refletir sobre a importância de a mulher negra falar por si mesma, com sua escrita, sua voz, sua vivência:

[...] forma de transformar, pois eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e

não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de tornar-se. (Kilomba, 2019, p. 27-28).

Ao longo do século XX, escritoras contemporâneas negras, como Lélia Gonzalez (1984), começaram a ocupar espaços que antes lhes eram negados e se destacar com sua forma de ver e viver no mundo, transformando a literatura em um espaço de resistência e lutas sociais. Suas narrativas abordam temas que falam de sobrevivência, combate ao racismo, sexismo, ancestralidade e protagonismo feminino. Apresentando ao leitor histórias de dor, percas, sofrimento, mas também de buscas por um lugar na sociedade que lhe é de direito, combatendo estereótipos e vencendo qualquer forma de opressão.

A autora Conceição Evaristo, por exemplo, em sua teoria da *escrevivência*, nos apresenta um estilo de escrita como um ato político. Algo que está além de um relato pessoal. Traz a transcrição das vivências para as histórias que falam diretamente à coletividade. Suas obras propõem uma literatura como sendo um remédio para um mal social, onde toda a sabedoria ancestral vem à tona para uma transformação social. Ela apresenta histórias com protagonismo feminino negro que desafiam a visão colonialista e racista da configuração de corpos pretos como objeto de submissão. Encontramos temas atuais e polêmicos vividos pela sociedade contemporânea como: violência, maternidade, desigualdade, preconceito, amor, família, sororidade, ancestralidade. Assuntos que muitas vezes são silenciados na literatura tradicional. Uma escrita que convida o leitor a refletir sobre a realidade de maneira crítica.

A autora afroportuguesa Grada Kilomba (2019) atira por terra, de modo objetivo, a normalidade que se gerou sobre o racismo, trazendo às claras a violência e o trauma de ser deixado de lado.

Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes. (...) A ideia de que se *tem* de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode “ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (...) Escrever, portanto, emerge como um ato político. (...) Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (Kilomba, 2019, p. 27-28).

A luta pela conquista de melhores condições de vida e dignidade que é realizada na contemporaneidade ecoará na vida das gerações futuras. As vozes silenciadas no passado, agora começam a ser balbuciadas e ouvidas. Pretas, conscientes da importância de seus antepassados, irão gritar o empoderamento feminino. Veremos, então, um espaço que sempre lhes foi negado. Serão protagonistas de suas vozes, de seus corpos.

Um dos conceitos mais importantes para a escrita de autoria feminina negra é o de ancestralidade. Os textos fazem um resgate de memórias e crenças que representam um elo entre o passado de sofrimento e o presente de lutas, reforçando a força da identidade africana. Essa voz que grita nos textos literários como um chamado ancestral para uma transformação social que por muito tempo foi apagado ou distorcido pela escravidão.

Retratamos até aqui a mulher negra, relacionando-a com suas experiências de vida como escravizadas, seu instinto de proteção e sobrevivência, as cicatrizes trazidas até os dias de hoje, desse período desumano. Mas objetivamos abordar a figura da mulher negra no âmbito literário e midiático que é exposto na sociedade brasileira, assim como a representação de seu corpo a partir da escrita literária de mulheres negras.

Regina Dalcastagnè, em um artigo publicado no ano de 2021, expõe resultados atualizados de sua pesquisa acerca do perfil de alguns personagens no romance brasileiro e analisa dados fundamentais para entendermos como a literatura aborda os grupos de pessoas que constituem a sociedade brasileira. Esse estudo, segundo a autora, nasce do:

desconforto causado pela constatação da ausência de dois grandes grupos em nossos romances: dos pobres e dos negros. (...) De um modo geral, esse tipo de ausência costuma ser creditado à 'invisibilidade' desses mesmos grupos na sociedade brasileira como um todo. Nesse caso os escritores estariam representando justamente essa invisibilidade ao deixar de fora das páginas de seus livros aqueles que são deixados à margem de nossa sociedade. (Dalcastagnè, 2021. p. 110)

Essa inquietação trazida pela ausência dos pretos e pobres na literatura, povos estes vistos como menos importantes e que sofreram um silenciamento simbólico, os dados apresentados nos mostram um domínio do homem branco e da elite como escritor que tem como origem geográfica, geralmente, os centros urbanos do sudeste do Brasil. Neste processo de escolha ocorre a segregação e exclusão de

parte das pessoas menos favorecidas que, mesmo quando são representadas em obras literárias, estão em função ou condição subalternizada, ou seja, há uma distorcida apresentação de certos grupos ou ainda uma configuração estereotipada de determinadas comunidades que têm origem no processo de escravização de seus sujeitos.

As mulheres pretas sofrem segregação sexista na sociedade, resultado de um pensamento baseado no machismo que lhes tirou o lugar de fala. Acerca disso, Djamila Ribeiro em seu livro intitulado *O que é Lugar de fala?* (2020), nos lembra que esse lugar não pode ser ocupado por nenhuma pessoa além daquela que o possui, cada um utiliza seu lugar de fala de distintas maneiras, surgindo de influências que o acompanha por toda a vida. Desse modo, por mais que sejam boas as intenções, ninguém pode falar por outro, o máximo que pode ocorrer é a construção de espaços que sirvam como facilitadores para que outros indivíduos exerçam o poder/lugar de fala que são seus por direito.

O estilo eurocêntrico adotado muitos anos pelo nosso país exclui as mulheres da predominância da escrita literária e, se tivermos como foco as escritoras negras, é mais alarmante ainda sua colocação dentro da literatura. Essa divergência no padrão de quem escreve ou está em posição privilegiada no campo literário, interfere diretamente em “o que se escreve” ou “sobre o que/quem se escreve”, resultando na possível explicação sobre a ausência de representação desses grupos sociais dentro da escrita literária.

Diante disso, enfatizamos a necessidade e urgência de uma escrita mais pluralista para que qualquer sujeito se sinta partícipe de sua cultura e história, em especial a presença, inserção ou reconhecimento de autoras, as quais tendem a criar personagens femininas que representam suas vivências e de seus ancestrais como parte constituinte da sociedade. Como tentativa de saída do apagamento e das distorções causadas nos clássicos escritos por homens. Acerca dessa problemática da representatividade e visibilidade feminina nas personagens na literatura, Dalcastagnè nos mostra:

Além de serem minoritárias nos romances, as mulheres, têm menos acesso à voz – isto é, à posição de narradoras – e ocupam menos as posições de maior importância. Ao mesmo tempo, os dados demonstram que a possibilidade de criação de uma personagem feminina está estritamente ligada ao sexo do autor do livro. Quando são isoladas as obras escritas por mulheres, 53,2% das personagens são do sexo feminino bem como 61,0%

dos protagonistas e 64,6% dos narradores. Para os autores homens, os números não passam de 33,9% de personagens femininas, com 17,1% dos protagonistas e 17,3% dos narradores. Fica claro que a menor presença das mulheres entre os produtores se reflete na menor visibilidade do sexo feminino nas obras produzidas. (Dalcastagnè, 2021. p. 124)

Acerca disso, Sueli Carneiro (2011) já nos fazia questionar, em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, que a pobreza tem cor. Podemos inferir que tal assertiva está ligada às heranças escravocratas que obrigaram o povo negro a viver condições de segregação e marginalização por séculos e que ainda são estigmatizados como os empobrecidos do país, ou seja, a pobreza está implicada diretamente ao quesito raça e suas vivências históricas e identitárias.

A autora norte-americana Patricia Hill Collins traz em sua obra *Imagens de Controle* (2020) um conceito bem próximo do que Lélia Gonzalez retrata acerca das mulheres negras que diante das opressões foram estigmatizadas na sociedade brasileira em três categorias: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Collins (2020) mostra que as negras sofrem diferentes formas de opressão, apresenta as imagens de controle que buscam controlar o comportamento dessas mulheres e o modo como a sociedade as consideram.

[...] De um lado, elas representam as marcas de subjugação que o opressor (individual e institucional) projeta sobre nós e todas as violências materiais e simbólicas que dela decorrem. De outro, é na disputa por autodefinição em relação a essas mesmas imagens que temos construído agendas políticas e processos de resistência que podem possibilitar alternativas de liberdade, justiça social e exercício concreto de democracia. (Collins, 2020, p. 24)

Desse modo, a autora aborda de forma eficaz como estereótipos e estigmas sociais atuam como instrumentos de opressão, contribuindo para ações de dominação racial e de gênero. Collins demonstra que essas "imagens de controle" não apenas inferiorizam as mulheres negras, mas também acabam validando práticas de exploração e marginalização.

Podemos dizer que as Imagens de Controle são as diversas ideologias que são direcionadas às mulheres negras e que deixam brechas para que outras pessoas as vejam e as tratem de uma determinada maneira. Caso essas mulheres se deixem persuadir por essas imagens, elas internalizam esse comportamento como sendo algo a ser cumprido e passam a ser controladas por uma determinada forma. Ao longo dos séculos, imagens de controle foram impostas às pretas, como, por exemplo aborda

Collins (2020), a visão de que elas são como *mammies*, (mulheres destinadas a cuidar das pessoas e que precisam servir outras pessoas); ou a ideia de que elas devem estar sempre sexualmente disponíveis para poder alcançar alguma ascensão social. As imagens de controle expressam como certos conceitos são centrais e como o poder e o controle funcionam.

As imagens de controle vão chamar a atenção para a ideologia sobre os corpos de mulheres negras, motivações, comportamento, aparências físicas e uma série de mobilizações e estereótipos relacionados a cabelo, tom de pele, marcas físicas de mulheres negras para suprimir a possibilidade de subjetivação e também das mulheres se entenderem quanto sujeito de direito dentro de suas particularidades.

Para Collins (2019), os estereótipos assumem uma característica de dominação pois incentivam as injustiças sociais que recaem sobre esse grupo se tornando ações “naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (Collins, 2019, p. 136). Desse modo, as imagens de controle são usadas como justificativa das opressões de raça, gênero e classe sobre essas mulheres; assim como uma forma de objetificar o grupo e manter “relações de superioridade e inferioridade” (Collins, 2019, p. 139)

Outro aspecto relevante para a literatura de mulheres negras é a presença marcante da subjetividade e da intimidade, fatores que possibilitam aos leitores uma relação profunda com as personagens e suas vivências. A escrita dessas autoras é, muitas vezes, descrita por uma linguagem poética, intimista, e ao mesmo tempo, dura e traumatizante. Ao falar de dor, percas e sofrimento. O leitor se sente instigado a experienciar o mundo através do olhar feminino negro. Este é um convite a uma nova forma de ver o mundo, onde dor, alegria, amor e luta são apresentados em suas mais variadas nuances.

Acerca disso, a autora Bell Hooks, em sua obra *Olhares Negros Raça e Representação* (2019) nos diz que:

Se nós, pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos, então que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? [...] Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar o modo como somos vistos. (Hooks, 2019, p. 39)

Essas narrativas contribuem para a constituição de um imaginário social no qual a negritude é representada de maneira digna, plural e afirmativa. Ao elegerem

como eixos centrais de suas obras a discriminação racial e o sexismo, essas escritoras interpelam os leitores a se engajarem criticamente em debates sobre justiça social e equidade racial, possibilitando reflexões sobre as estruturas contemporâneas de poder que historicamente produzem e mantêm formas de opressão.

O silenciamento começa a assim, a ser rompido e o âmbito social começa a ganhar novos horizontes, novas ideias com as novas gerações que, conhecedoras de seu passado, reconhecem os valores de sua história e de seus antepassados para tecer novos caminhos para si e para os outros, ou seja, a história começa a ser narrada por novos protagonistas e com novo olhar, agora com mais fidedignidade às subjetividades negras, que tinham suas vidas contadas e escritas por seu colonizador ou por grupos de indivíduos que têm em seu imaginário um padrão social que não coloca os negros como atuantes nesse processo, tratando esses grupos de forma subalternizada, isso quando não os ignoram ocultando-os da história.

A literatura contemporânea permitiu a construção de uma narrativa de denúncia de escritas que mantinham um padrão europeu, uma voz que denuncia a fome e a violência que só aqueles que vivem à margem da sociedade sabem e sentem na pele. Essa voz que por muito tempo foi silenciada agora grita e faz ecoar novas vozes, em novas expectativas, transformadoras da sociedade, dando legalidade à vida mesmo com lutas diárias pertencentes a cada um, mas que traz em si a voz de muitos que não tiveram oportunidade de fazê-lo por si só em prol de sua liberdade.

Esse modelo de prática literária promove um olhar diversificado sobre a sociedade, ajudando a pensá-la estruturalmente na coletividade, tendo como base a figura da mulher e as condições sociais que a população negra historicamente está submetida sem acesso a políticas públicas reparadoras de desigualdades sociais.

É importante lembrar que além do silenciamento da figura feminina na literatura encontramos o agravante da sua representação estereotipada, ou seja, foi criada culturalmente uma imagem para a mulher que a torna subalternizada dentro da sociedade, uma vez que geralmente as personagens femininas negras são representadas somente no espaço doméstico, ora como empregadas pobres ou que só conseguem mudar de vida, caso se casem com homens da alta sociedade. Raramente mudam suas histórias por conta do próprio intelecto.

Se observarmos sobre um outro viés, perceberemos que a mulher contemporânea vem assumindo cada vez mais funções nos variados âmbitos sociais, nos mais amplos campos profissionais, dentre estes, no campo político e outros

espaços de poder. Todavia, quando se analisa a configuração dessas mulheres na literatura, elas continuam estagnadas em certos lugares de ocupação - levando em consideração, evidentemente, a porcentagem de obras que trazem estas mulheres assumindo outros lugares físicos, sociais e de fala - enquanto o homem tem seus espaços de circulação mais diversificado. Com isso,

a maioria das mulheres retratadas no romance brasileiro contemporâneo permanece presa às ocupações que poderiam acolhê-las na primeira metade do século XX: donas de casa, artistas (em geral, atrizes), estudantes, domésticas, professoras, prostitutas. Em relação ao período de 1965-1979, as ocupações destinadas às mulheres eram ainda mais restritas: são 27% de donas de casa, 13% sem ocupação, 10,1% de estudantes, 9,2% sem indícios, 8,2% de profissionais do sexo e 5,8% de artistas.
[...] A personagem que caminha pela cidade é, via de regra, o homem. Às mulheres, cabe a esfera doméstica, o mundo que a ficção lhes destina. (Dalcastagnè, 2021, p. 128)

Como vemos, não há como negar a necessidade de um campo literário pluralista, pois quem escreve converge de forma direta no que ou sobre o que se escreve. É na troca de experiências, como coletivo, que nos fortalecemos e buscamos descolonizar os diferentes saberes, exercendo um lugar de direito que por muitos anos lhes foi negado, um lugar de luta e existência.

Compreender os problemas sociais e revisitar as teorias de importantes intelectuais negras que inauguraram e inspiraram novas epistemologias é fundamental para dar os primeiros passos em práticas educativas afroreferenciadas. A exemplo de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro que colocam a negritude no campo do reconhecimento social e das vivências da dignidade humana, essas perspectivas possibilitam continuar, resistir e existir além dos livros.

Podemos inferir que a identidade cultural da mulher africana e afro-brasileira é o resultado de séculos de lutas e resistência para o reconhecimento de sua história, apesar dos desafios impostos pelo racismo e pelo sexismo. Conservando suas raízes, as mulheres negras no Brasil continuam a desempenhar um papel central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através da valorização de sua cultura e das suas vozes literárias como atos políticos, elas têm buscado reconstruir uma identidade que expressa tanto o sofrimento do passado quanto a esperança de um futuro de respeito e igualdade racial.

Desse modo, ao apresentarmos o contexto histórico e a identidade cultural da mulher negra no Brasil, compreendemos que o reconhecimento e a valorização

dessas narrativas são o primeiro passo para a construção de uma sociedade que respeite as particularidades e as subjetividades de todos os seus cidadãos.

2.2 Relações Raciais e Ambiente Escolar: o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de Literatura na Educação Básica

Ensinar Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio tem sido desafiador, pois a maioria dos alunos e alunas acham os conteúdos chatos ou enfadonhos, vendo-a como algo sem utilidade na sua vida de estudante e no pós-escola. Isso é notório ao conversarmos com docentes de Língua Portuguesa e discentes dos nonos anos e das três séries do Ensino Médio das mais diversas instituições, sejam públicas ou privadas.

O processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Brasil é regido por um conjunto normativo que relaciona os direitos de aprendizagem aos princípios democráticos e de reconhecimento da diversidade cultural do nosso país. No âmbito do ensino de Literatura, essa regra não se remete a apenas os conteúdos canônicos. Desde o ano de 2003, há uma cláusula explícita de que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam modelos de ensino, o que implica, entre outros resultados, a necessidade de incluir na prática educacional as configurações e corpos — especialmente o corpo da mulher negra — em sala de aula como forma de enfrentamento ao racismo estrutural característico de nossa cultura e promoção da equidade. Essas assertivas legais constituem o alicerce que legitima práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Literatura.

Lecionando Literatura para o nono ano e Ensino Médio no ano desde 2021, do Instituto Educacional Educare Eirelli, instituição privada, situada na cidade de Mossoró-RN, pude perceber que o ensino de Literatura tem exercido um papel quase inexistente dentro do contexto escolar. Só estudamos de modo resumido a Historiografia da Literatura Brasileira, as definições dos estilos de cada período literário, dados bibliográficos dos principais autores, algumas características estruturais como: rimas, métricas, gêneros, mas nada que atraia a atenção do aluno. A presença dos textos literários é analisada praticamente para estudos de ordem gramatical.

Diante dessa realidade, objetivando uma possível melhoria na qualidade do ensino de Literatura na Educação Básica, desenvolvemos este estudo que visa uma

intervenção, tendo como base, além das teorias já mencionadas, um estudo sobre o que nos dizem os Documentos Oficiais sobre o ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e os caminhos para uma Educação Antirracista. Para assim, compreendermos os princípios, objetivos e encaminhamentos destes para um ensino-aprendizagem satisfatório.

Sobre a etapa do Ensino Médio na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nos diz que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (Brasil, 2003, Art.35)

A disciplina de Literatura, enquanto parte do componente curricular de Língua Portuguesa, deve ser compreendida como um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, análise crítica e valorização da diversidade cultural brasileira. Por meio de autores nacionais e de diferentes propostas de ensino, especialmente aquelas que incorporam vozes historicamente marginalizadas, o ensino de literatura desempenha a função de promover uma reflexão crítica sobre a sociedade.

Vale ressaltar que o público selecionado para esta pesquisa corresponde a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa em que os discentes passam a ter um contato mais sistematizado com textos literários e com estudos introdutórios de literatura. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não mencione explicitamente a Literatura como disciplina autônoma nessa etapa da Educação Básica, seus objetivos – como o domínio da leitura e da escrita e a compreensão das artes – possibilitam que o currículo de Língua Portuguesa contemple abordagens mais aprofundadas por meio de textos literários, tais como contos, fábulas, dramatizações, entre outros gêneros.

Em sua “parte diversificada”, a grade curricular possibilita que cada instituição de ensino insira conteúdos literários que sejam parte do contexto sociocultural dos alunos, incluindo autores brasileiros, literaturas regionais ou grupos minoritários. Essa legitimidade curricular reforça a integração da literatura nas turmas dos 9º anos, por nessa fase, os alunos já possuírem uma base de leitura e escrita consolidada que os preparam para o Ensino Médio.

Assim, pensar em uma proposta escolar tendo como base uma Educação Antirracista, é auxiliar o discente em uma trajetória que exige leitura e interpretação da prática social de textos literários e superar desafios que se encontram interrelacionados entre tal conhecimento e a interdisciplinaridade do fazer literário, dialogando e interagindo com outros textos e contextos de outras disciplinas afins.

Tal perspectiva nos faz refletir sobre a frequente participação do negro e das mulheres em praticamente todas as manifestações culturais, políticas e econômicas do Brasil, como forma de transformação social e formação étnica. Porém, pouca atenção se dá a esta temática dentro do contexto escolar. Para tanto, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) aprovou no ano de 2003, a Lei 10639/03, que alterou a Lei 9394/96, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino e dos alunos, a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Sendo considerada uma conquista das lutas de diversos movimentos sociais, principalmente o Movimento da Cultura Negra, que representa grande parte da história da identidade do povo brasileiro.

No primeiro parágrafo do texto da Lei, vemos que o conteúdo programático regulamenta a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da nossa sociedade. Assim nos mostra a LDB:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, 2003, Art.26-A)

Já em seu segundo parágrafo, a LDB nos esclarece que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (Brasil, 2003, Art.26-A)

Compreendemos então, que os professores precisam buscar estratégias de ensino que conduzam os alunos a ler as entrelinhas do texto literário e os saberes que dele provem. Atuando como leitores e produtores de textos, estes podem ir além da decifração e antecipação, alcançando o nível da contextualização, interpretação, compreensão e reflexão acerca da história que os cercam.

A escola, na função de espaço institucional de educação formal, possui um papel crucial para a formação pessoal e intelectual dos educandos, de modo que representa o local onde estes se confrontam com diferentes realidades que farão parte de sua atuação como cidadão atuante na sociedade. É importante aclarar que as obras literárias, enquanto produções fictícias de universos, personagens, histórias diversas das experiências do próprio leitor, permitem um olhar sobre o outro, o conhecimento do mundo e de si mesmo, e por conseguinte, a construção de si enquanto sujeito.

As relações raciais no espaço escolar, diante de uma sociedade racista como a nossa, refletem as desigualdades e preconceitos históricos-estruturais, sendo possível tanto favorecer a reprodução do racismo quanto servir de combate e transformação social. A construção de um discurso preconceituoso e racista pode estar implícito, dentre outros exemplos, em materiais didáticos que negligenciam a histórica e a posição de grupos étnicos e movimentos sociais em diferentes períodos da história e também na pouca formação dos professores para tratar de temáticas relacionadas a negritude. Reforçando a invisibilidade destes povos, como nos afirma Coelho e Coelho (2018).

Falar de racismo estrutural no Brasil é perceber sua manifestação no acesso desigual à educação de qualidade, o que atinge predominantemente crianças e jovens negros e indígenas. Dados descritos em diferentes emissoras de televisão do Brasil, mostram que a taxa de evasão escolar é mais alta entre estudantes negros, e que isso se deve em grande parte a condições socioeconômicas adversas e experiências de discriminação voluntária ou involuntária na escola.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) nos traz apenas quatro páginas acerca do campo artístico-literário, o qual nos interessa para a pesquisa. Ela apresenta estratégias de como deveria ser ministrado o ensino de literatura, com as competências e habilidades que devem ser alcançadas. O documento está conceituado como “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura

na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas”. (Brasil, 2018, p. 344)

Neste campo é explicitado ainda que a literatura se define como uma linguagem artisticamente organizada, permitindo a capacidade de ver e sentir de modo reflexivo, possibilitando uma ampliação da visão de mundo e reforçando o pensamento de que os leitores podem enxergar na arte formas de crítica política e cultural, Já que toda obra literária nos traz uma visão de mundo e de conhecimento através de sua construção estética, fazendo com que o aluno exerça sua cidadania e lute pelos seus interesses (Brasil, 2018).

Há alguns anos, a literatura tinha como objetivo principal as estratégias e habilidades de leitura, hoje, sua finalidade consta na intertextualidade e nas condições de produção e aceitação de textos, de forma que o aluno consiga desenvolver um pensamento crítico e questionador quanto à verossimilhança daquilo que se lê, seja literatura ou não. Dessa forma, é nítido a emergência em formar professores para os desafios em tempos de comunicação multimodal. O professor de língua portuguesa e literatura precisa do conhecimento semiótico e digital muito mais do que no início de sua formação docente, devido a toda essa aceleração digital que atesta:

A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p. 471).

O aluno do século XXI, na chamara Era Digital, ao menos aquele que tem acesso à internet, está habituado a ler textos literários (ou não), que circulam nas redes sociais, em plataformas como o *Twitter*, *Instagram*, *Tic Toc*, dentre outros. Assim, é imprescindível que os professores de literatura sejam multiletrados digitalmente para que compreendam os mais diversos gêneros multissemióticos. Por isso, é importante salientar aqui que o ensino de literatura acompanhe as mudanças de acordo com as novas necessidades dos leitores em formação, os quais se situam, em grande parte, no campo digital.

Teresa Colomer (2003), reforça essa ideia ao supor como seria o sujeito leitor da literatura infantil e juvenil nos dias atuais: “uma criança ou jovem, que vive imerso

nas formas de vida de uma sociedade pós-industrial e democrática, que se caracteriza, também, pela extensão da alfabetização e dos sistemas audiovisuais de comunicação” (Colomer, 2003, p. 374).

Introduzir tal tema nos 9º anos do Ensino Fundamental e aprofundá-lo no Ensino Médio se faz necessário pelo fato de ser nessa fase que o discente já retoma tudo que foi aprendido no ensino fundamental de modo ativo e em grau mais complexo, importante passo na construção do saber. A Literatura africana e afro-brasileira torna-se um caminho para essa construção. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu texto que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p.490)

Em virtude disto, surgiu-nos uma inquietação sobre o aprofundamento a respeito da contribuição negra para a história no nosso povo e sua exclusão social, principalmente com as mulheres negras, que continua presente até os dias de hoje. Destacamos aqui, a luta diária das mulheres negras por existir, por igualdade diante de uma sociedade historicamente machista. Com isso, chegamos à conclusão de que os contos presentes na obra *Olhos D'água* (2016) da premiada escritora brasileira Conceição Evaristo ser um dos mais apropriados para discutirmos tais questionamentos.

Nessa ação de desenvolvimento de conhecimentos a LDB nos orienta acerca da função da escola nessa relação, pois “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (Brasil, 1996, Art.32) Com isso, podemos inferir que o ato de Ler revela uma relação direta com as informações que são indispensáveis ao contexto social.

Dessa forma, acerca da análise dos documentos oficiais que embasam nossa pesquisa, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2018, do

Instituto Educacional Educare Eireli, localizada na rua Epitácio Pessoa, número 404, bairro Bom Jardim, na cidade de Mossoró-RN. Escola com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com o propósito de garantir uma possível aplicabilidade da metodologia Freiriana para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista.

O estudo do Projeto Político Pedagógico nos faz enxergar que o professor e a instituição precisam promover o estudo de textos literários nos mais diversos gêneros textuais, inserindo os alunos como atuantes nas suas próprias histórias, resgatando a cultura negra e suas contribuições nos mais diversos âmbitos sociais. Tudo isso, através da leitura, compreensão e escrita. Passemos à leitura:

O ensino da língua portuguesa hoje deve abordar a leitura a leitura, a produção de texto e a produção gramatical sobre uma mesma perspectiva da língua como instrumento de comunicação e interação social. Para isso propõem-se:

- Retomar os temas anteriormente, sob outros enfoques e linguagens;
- Propiciar momentos de vivência, bem como desenvolver outras formas de expressão e ampliar de forma sistematizado e gradual suas habilidades de leitura e escrita;
- Trabalho em grupo aprendendo a ouvir a voz dos colegas, ouvir críticas e delas tirar o melhor proveito, a reconsiderar seus pontos de vista, a pensar da melhor maneira e obter sucesso n o conjunto;
- Trabalhar diferentes tipos de textos;
- Trabalhar levantamentos de hipóteses, captando o que não está explícito e o que está por vir, relações de causa e consequência, síntese, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo; Após estudo, produzir textos sobre: racismo, o negro, política, mercado de trabalho, literatura música teatro, pesquisas. (Brasil, 2018, p.116)

Como vemos, todas as informações expostas nos fazem refletir sobre a importância de se formar leitores críticos, autônomos e competentes no processo de construção do conhecimento. Pois o ensino de Literatura não se resume apenas a análises de obras e autores, mas também um elo entre o outro e nós mesmos, ou seja, ao se aprender sobre Literatura Africana e Afro-Brasileira compreendemos a história do nosso povo, da nossa ancestralidade, abandonando estereótipos antigos para promover o enriquecimento histórico-cultural que a cultura negra nos oferece.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil são diretrizes regulamentadas por legislações que buscam combater o racismo, promover a diversidade cultural e fortalecer a identidade afro-brasileira. Os Conselhos de Educação exercem uma função importante nesse contexto, regulamentando e monitorando a implementação dessas diretrizes nas escolas.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004, nos reforça que o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira deve ser obrigatório nas instituições de ensino, como uma busca pela construção de cidadãos conscientes de seu espaço na sociedade e a reconhecer a importância dessa cultura que nos ajudou a sermos o povo que somos. Além da abordagem dessa temática, os órgãos educacionais devem fornecer aos professores e alunos materiais para a inserção dessa disciplina, pois sabemos que os docentes necessitam de um suporte quanto às formas de instrução do ensino. Um aspecto importante a ser enfatizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no que concerne as referidas mudanças, é afirmar que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as condições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes, de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia (Brasil, 2013, p. 91).

Esses instrumentos de aprendizagem oferecem ao professor de Literatura não somente a autonomia de escolher os textos literários segundo a realidade de seu alunado, mas também lhe confere a responsabilidade de selecionar obras e práticas didáticas que promovam a diversidade e pluralidade cultural, o reconhecimento de sujeitos historicamente silenciados e marginalizados e o debate crítico acerca dos estereótipos, especificamente, a hipersexualização e os estigmas configurados ao corpo da mulher negra.

Destacamos também que a própria Constituição Federal (1988) no Art. 215 aborda sobre a garantia que toda população possui pleno direito ao acesso à cultura nacional, ou seja, a cultura afro-brasileira garantida na forma da lei como um patrimônio da Sociedade Brasileira, que deve ser conhecida por toda a população. Compreender sobre a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira os regatam de um silenciamento histórico, visto que no processo de construção histórica apresentado em antigos materiais, estes eram meros subalternos.

Citar a negritude no Brasil é reduzir sua história apenas o colonialismo, o tráfico de pessoas e a escravidão, que foi combatida supostamente de modo pacífico, sem resistência, luta e pressão política ou econômica em 1888. O corpo negro é visto como, “corpo escravo, servil, doente e acorrentado” (Gomes, 2003b, p. 81).

Paulo Freire (1996) oferece uma contribuição fundamental ao defender uma educação comprometida com a valorização das culturas historicamente oprimidas e com a construção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e emancipatória. Nesse sentido, sua perspectiva fornece base teórica para a inserção da Literatura Afro-brasileira e Afrodescendente no currículo escolar, uma vez que o reconhecimento dessas produções culturais constitui um direito político, civil e simbólico, além de contribuir para o enfrentamento de preconceitos e estigmatizações associados aos saberes e às tradições negras.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 1996, p. 46).

Como vimos, o estudante deve ser orientado a pensar criticamente sobre assuntos específicos, compreender que não há apenas uma verdade absoluta, saber que é fundamental conhecer sobre a história do seu povo, seja branco, negro, mulato, indígena, que os costumes e crenças de nossa cultura possuem traços típicos de cada povo, do mesmo modo que aprendemos que os Europeus vieram ao Brasil e escravizaram os negros, é preciso ensinar que Zumbi dos Palmares foi um dos principais líderes da resistência negra no período escravocrata. Que existem diversos escritores Afro-brasileiros com obras consagradas e que o dia 20 de novembro, declarado como feriado nacional no ano de 2024, é muito pouco para homenagear uma história tão significativa.

Em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas instituições de ensino, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, observa-se que, com frequência, os textos literários são apresentados de forma fragmentada, funcionando principalmente como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais e linguísticos. Essa abordagem tende a levar o aluno a perceber a literatura como algo mecânico ou pouco significativo, em função das atividades propostas. Nesse sentido, Regina Zilberman (2010, p.186) afirma: “A literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, como representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação a categoria geral e uma classe de produto.”

A escolha de um livro didático adequado deve ser pensada de modo estratégico e que atraia a atenção dos alunos, que eles se sintam representados pelos conteúdos e que compreendam que a literatura vai muito além do que está nas páginas dos textos, para que assim os discentes possam buscar a leitura de obras de modo crítico, voltarem a frequentar bibliotecas escolares, públicas, entre outras, e poderem ser assim, sujeitos e leitores autônomos e emancipados.

O livro didático é símbolo emblemático da contradição intrínseca a todo discurso, ainda mais ao polêmico discurso educacional. Por um lado, por melhor que ele incorpore as descobertas e realizações mais atuais da disciplina, não deixa de ser um objeto estático, cristalizado no tempo real de sua produção, cuja materialidade não muda. Por outro lado, exige-se de dinamismo e abertura capazes de contemplar necessidades e demandas de milhões de alunos e milhares de professores em centenas de denários. Concomitantemente, os grupos dominantes velam pela preservação de suas tradições e valores no material didático, apesar do discurso pela pluralidade e a diversidade (Kleiman, 2018, p. 7).

Os livros didáticos são uma parcela relevante do processo de ensino-aprendizagem. Eles estão presentes na maioria das escolas brasileiras, constituindo um recurso educacional no qual os professores podem acessar todo o conteúdo programático dividido por ano escolar e por sequência de capítulos, organizado por temas e acompanhado de diversos exercícios.

No Brasil, com o avanço da democratização do ensino, o número de alunos matriculados nas escolas públicas, principalmente, aumenta cada vez mais, e diante disso, o Governo brasileiro observou a necessidade de oferecer a alunos e professores uma variedade de livros didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem destas instituições. Há uma notória melhoria na qualidade destes livros ao longo dos anos, excepcionalmente pelo fato de todos serem avaliados pelo Ministério da Educação. Porém, a imagem dos negros nestes livros didáticos ainda está vinculada a papéis de menor prestígio no contexto social, o que dificulta legitimar o negro na sociedade brasileira como um cidadão com direitos e deveres iguais a todos os outros.

Acerca disso, Silva (1995, p. 135) enfatiza que “isso tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola.”

Em nosso país, a trajetória do livro didático foi marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais. Oficialmente, o Decreto-Lei nº 1.006, de 10 de dezembro de 1938 (Brasil, 1939), mostra a primeira preocupação formal com esse recurso. Alguns exemplos efetivos da elaboração de políticas voltadas ao livro didático são a criação de órgãos como a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Instituto Nacional do Livro (INL) e Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Notamos, então, que a responsabilidade pela avaliação, compra e distribuição do livro didático passou para o âmbito governamental. Assim, a atuação dos governos sobre os critérios estabelecidos nos livros didáticos faz com que eles abordem determinados aspectos do contexto social, político e econômico vigente em cada momento histórico.

Segundo Albuquerque e Ferreira (2019), a CNLD foi criada em 1938 com a finalidade de examinar e julgar os livros didáticos a serem editados pelos poderes públicos e de sugerir a abertura de concursos para sua produção. A origem dessa comissão marcou a primeira política nacional de legislação voltada à produção, ao controle e à circulação dessas obras no país. Assim, outras políticas relacionadas ao livro didático foram implementadas ao longo da história, como o Programa Nacional do Livro Didático. Com isso,

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Com a extinção do INL, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) se tornou responsável pela execução do programa do livro didático. A partir desse momento, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos Estados. Em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto-Lei nº 91.542 (Brasil, 1985), estabeleceu as seguintes mudanças no Programa do Livro Didático (Plidef): indicação dos livros pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (Brasil, 2018) (Albuquerque; Ferreira, 2019, p. 252).

Cassiano (2016), enfatiza que o período de 1985 até o início do século XXI foi marcado pelo surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua instituição ocorreu no ano de 1985 e foi formulada como uma política adotada pelo Estado em relação ao livro didático, responsável pelo planejamento, compra e distribuição gratuita do material no ambiente institucional de ensino. Em 1996, foi

constituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece uma reforma curricular no Brasil e implementa políticas de avaliação. Desse modo, o PNLD passou a trilhar novos rumos, estando incluídas nessas reformas, que atestam o investimento em materiais didáticos. O governo começa então, a avaliar os livros adquiridos, e não apenas comprá-los e distribuí-los. Foi com o PNLD que o Estado passou a garantir a distribuição gratuita do livro didático das diversas disciplinas da Educação Fundamental pública do Brasil.

É possível encontrarmos em alguns livros didáticos das escolas brasileiras, as pessoas negras sendo constantemente representadas pelo lugar do sofrimento e pela ausência de acesso aos bens produzidos socialmente. As imagens e os temas sobre a negritude aparecem em número inferior quando comparadas às de pessoas brancas e estão, em sua maioria, voltadas para a submissão. As imagens de crianças negras estão associadas à miséria e ao pouco ou nenhum acesso à educação, enquanto as crianças brancas aparecem no seio de famílias tradicionais e com fácil acesso à educação.

O livro didático é um recuso utilizado para a socialização e humanização, atuando como apoio às atividades de professores e alunos, tendo o professor como mediador do processo de construção do conhecimento. Este exerce ainda, a função de contribuir para a democratização dos saberes produzidos, desenvolver o pensamento crítico desse conhecimento e proporcionar aos educandos a elaboração de novos saberes. É válido reforçar a ideia de que os sujeitos são atuantes e capazes de construir e reconstruir imagens de acordo com os estímulos; por isso, o livro didático pode servir como meio para que os alunos vivenciem e fortaleçam seus valores e visão de mundo, além de ser um instrumento que propicia informações e conteúdos sistematizados.

Desse modo, percebemos a necessidade de que seja trabalhada também a escrita literária de forma que os estudantes se sintam incentivados a produzirem literatura através do que vivenciam e aprendem. A prática da escrita literária para os alunos na adolescência pode estar associada a práticas virtuais que eles já utilizam, tais como os textos literários ou os que produzem em suas redes sociais. Uma perspectiva satisfatória apresentada por Marcel Amorim (2019, p.177) diz respeito “à valorização da literatura que nasce nas redes sociais, na maioria das vezes por

pessoas que não têm condições de fazer com que suas obras sejam publicadas por editoras.”

Ao compreendermos a escola como um espaço de interação e de socialização, torna-se urgente incluir, nas práticas pedagógicas, atividades que abordem as questões raciais e as relações que se constroem no cotidiano escolar, com o objetivo de reduzir a discriminação e as práticas racistas. Isso porque a cultura no ambiente escolar se materializa por meio de gestos, discursos e atitudes, muitas vezes intencionais, como o silenciamento de grupos historicamente marginalizados nos planejamentos curriculares e nos livros didáticos.

Acerca disso, Lélia Gonzalez (2003) chama a atenção para a interpretação do português falado no Brasil visto sobre a perspectiva da africanização da língua, isto é, o *pretuguês*, no âmbito de reconhecer as contribuições africanas na nossa história e cultura. Tal feito assume uma postura fundamental ao refletirmos sobre como as crianças negras são vistas no contexto escolar. Ao rotular que estereótipos como falta de disciplina e pouca inteligência são comuns para essas minorias, a autora afirma:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. (Gonzalez, 2003, p. 39)

Analisando seu estilo de escrita e considerando a escola como espaço de trocas de conhecimentos, de configuração de corpos, não podemos deixar de pensar nos seguintes questionamentos: onde estão os negros nas instituições? Até que ponto estes abrem mão de sua identidade para serem introduzidos em um contexto específico? Como são tratados? Se determinadas expressões linguísticas não fossem desvalorizadas, mas sim trabalhadas em contextos interdisciplinares, como seriam as aulas de Literatura?

Na BNCC, o título “Educação das Relações Étnico-Raciais”, surge para fazer menção a algumas categorias específicas, por exemplo, à legislação, tratando da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Para tanto, o documento enfatiza que a abordagem deve ser feita de modo transversal e integrador, mas não apresenta como deve ser realizado, embora em seu endereço eletrônico de acesso, a BNCC forneça tutorias,

como material de apoio para implementação do documento. Ainda é possível encontrar documentos como a cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos”. Neste tutorial são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e o conceito de transversalidade:

Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (Brasil, 2019, p. 7).

No documento observamos o processo de transversalidade, apresentado pelos TCTs que são classificados em quinze, distribuídos em seis macro áreas temáticas; no entanto, há uma brecha na articulação dos conhecimentos apresentados com os componentes obrigatórios do currículo. Além disso, a assertiva demonstra que é de responsabilidade do professor e das instituições de Ensino promoverem esta articulação, havendo uma desresponsabilização do Estado quanto ao cumprimento da legislação em sua efetividade.

No que se refere à categoria Afrodescendentes no âmbito da Equidade e inclusão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articula-se às desigualdades historicamente produzidas pelo processo de exclusão que afeta grupos socialmente marginalizados, especialmente a população negra, realidade que pode ser corroborada por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais dados evidenciam distorções relacionadas à idade/série, às desigualdades entre negros e brancos no acesso ao Ensino Superior, entre outros indicadores educacionais.

No documento, as categorias “negro”, “afro-brasileiro” e “afrodescendente” aparecem, em grande parte, associadas aos conteúdos dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências Humanas, o que tende a circunscrever a temática racial a áreas específicas do currículo. Embora a BNCC reforce a obrigatoriedade do tratamento da diversidade étnico-racial, observa-se que, na prática curricular, essa temática ainda é frequentemente tratada como um conteúdo isolado, e não como um eixo transversal das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a BNCC define:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

Desse modo, a normativa não traz explicitamente discursos sobre a promoção de uma Educação Antirracista, mas apresenta conhecimentos curriculares que, em sua essência, abordam os estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros. Contudo, surge a necessidade de propostas que perpassem a promoção de uma formação afromreferenciada, e que não apresentem os conteúdos somente como temas transversais e integradores, pois esta proposta apresentada no documento orientador sobre as TCTs resulta na responsabilização dos estados e municípios em realizar a implementação destas discussões nos currículos e que, por vezes, acabam sendo trabalhadas de forma pontual e descontextualizadas. Apresentando, por exemplo, apenas no mês da consciência negra (comemorado no Brasil no dia 20 de novembro), deixando escapar o fato de que esta é uma proposta para ser trabalhada durante todo o ano letivo.

Segunda Oliveira (2020), essa abordagem surge devido a:

[...] mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. E isto não requer somente uma formação pedagógica e teórica fundamentada em processos cognitivos formais (Oliveira, 2020, p. 17)

Atuar como sujeito ativo a partir de uma educação antirracista exige de todos os envolvidos uma práxis, na expressão de Oliveira (2020), 'uma vontade utópica', e nos coloca em um lugar de confronto com nossa formação identitária; em alguns momentos tais atividades nos expõem em situações de risco em ações individuais ou coletivas como ficar desempregado (a depender do sistema de ensino adotado, na maioria das vezes, nas instituições de ensino privadas), a segurança. A partir da implementação destas ações, são geradas novas formas de saberes que podem ser

ensinados e aprendidos sobre a realidade em que estamos vivenciando no contexto brasileiro; isso nos proporciona a postura política por direitos à igualdade, reconhecimento e equidade.

Não podemos deixar de mencionar que a escola também tem se tornado um espaço de diálogo, reflexão, onde se desenvolve configurações positivas acerca da negritude, em participação do Movimento Negro e das famílias. Novas posturas atitudinais no que se refere ao tema das relações raciais constituem formas da construção de igualdade e justiça social, e, dentre outras perspectivas, da contribuição para uma sociedade mais democrática e equitativa, pautada no respeito às diferentes etnias.

Como vemos, os documentos oficiais não limitam a intervenção à seleção de textos: indicam, por vezes implicitamente, a necessidade de formação continuada de professores e de materiais didáticos adequados. A insuficiência de formação e de recursos didáticos é um desafio constante citado em estudos e relatórios, diagnóstico que exige políticas locais e estaduais de implementação (formação, bancas de avaliação de material didático, bibliotecas escolares com autores afro-brasileiros). A BNCC alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE) sinalizam objetivos e procedimentos que demandam a parceria entre gestão escolar, redes de ensino e políticas públicas.

Trabalhar o corpo da mulher negra em *Olhos d'água* (2016), a exemplo, com sensibilidade teórica e compromisso pedagógico, pode se constituir uma prática educativa antirracista que tem respaldo tanto nos aspectos legais quanto nas urgências éticas de uma escola democrática e emancipatória.

2.3 A Educação Antirracista como prática de transformação: um novo olhar sob a perspectiva de Conceição Evaristo

Práticas educativas relacionadas a temas étnico-raciais, principalmente que envolvam o corpo da mulher negra, necessitam de uma preparação e uma formação adequada para estar de acordo tanto com o que dizem os documentos normativos quanto ao discurso que constrói a diversidade. Para que aconteça uma mudança eficaz no método de ensino, é preciso iniciativas que estejam diretamente

relacionadas com o cotidiano escolar e uma postura crítica e questionadora frente àquilo que é imposto como verdade absoluta.

Nesse sentido, conforme Hooks (2020), a educação deve ser entendida como um ato político, voltado à formação de sujeitos críticos. Essa perspectiva converge com a crítica de Freire (2011) à educação bancária, a qual, ao transformar os educandos em meros depositários de conteúdos, contribui para a manutenção das elites que controlam os sistemas sociais.

Cabe ao estudante por meio dos vários caminhos e um deles sendo a literatura, tendo o professor como um mediador, conhecer e trabalhar a cultura do povo negro, falar dos seus aspectos ocultos pela visão europeia, compreender que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir. (Todorov, 2009, p. 76)

Diante disso, podemos inferir que a inserção da Literatura Africana e Afro-brasileira no âmbito da educação encontra espaço, ao compreendermos sua importância para construção sociocultural da sociedade brasileira. É uma literatura que busca agregar informações, nos proporcionando um novo olhar para a cultura negra:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge à literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (Ianni, 2014, p. 183)

A literatura de autores negros nos permite fazer um resgate da história, das memórias passadas e presentes, falando do sofrimento vivido, as lembranças de sua terra natal, sua voz diante de tudo que sentia e experienciava. Cada autor busca retratar sobre uma temática diferenciada, seja como Conceição Evaristo, em sua reflexão sobre a *escrevivência*, enfatizando a relevância de conhecer e narrar as experiências desse povo marginalizado, seja como Bell Hooks, que apresenta a

negritude como uma educação libertadora, estimulando o pensamento crítico-reflexivo e a transformação social.

No contexto escolar, percebemos a necessidade de uma revisão dos conteúdos que são vistos como temas centrais em termos de procedimentos e uma crítica à discriminação que se faz dos povos mais vulneráveis, mais especificamente, do povo negro. Um posicionamento crítico e reflexivo em torno dos conteúdos coloca em pauta que a história que se conta, implica numa valorização da pluralidade de vozes e histórias, promovendo um currículo que reconheça a centralidade das culturas negra e indígena na formação da sociedade brasileira.

Freire (2011) nos apresenta uma educação que tem compromisso com a ética, com o respeito pela história do outro e pelas vivências que ele traz consigo, sem preconceito ou sem juízo de valor quanto ao que é certo e o que é errado. Nisto, reconhecemos que não existe uma única forma de enxergar o mundo e de adquirir conhecimentos. Reconhecendo que o professor não é o detentor do saber, mas um mediador que atua junto ao aluno na busca do conhecimento por meio de suas vivências culturais, históricas e cotidianas que cada um traz consigo.

O autor traz ainda o conceito de “a assunção de si”, como uma maneira do aluno assumir o papel de um sujeito atuante, histórico e transformador da realidade que não pode estar dissociada da prática pedagógica, de tal modo que tudo que vem da cultura e da atitude do cidadão nas práticas sociais também está relacionado com o processo de educação quanto aos conteúdos aprendidos nas aulas. Desde gestos, organização do ambiente, as emoções e as interações, são ações privilegiadas no contexto escolar, como sendo procedimentos distintos sobre adquirir conhecimento.

Como vemos, propor uma prática pedagógica de cunho antirracista é, antes de tudo, debater o processo histórico e o silêncio da escola, por vezes, em relação às estratégias de manutenção ou de enfrentamento do racismo. Introduzir uma educação afroreferenciada pressupõe uma prática antirracista na própria instituição. Tal movimento só se efetiva quando escutamos as falas dos estudantes, historicamente silenciadas, para que possam emergir como “gritos de esperança” (Freire, 1992). Trazer para a escola representatividades por meio de histórias de personalidades negras permite reconhecer a educação e a escrita como instrumentos de libertação e de autonomia dos sujeitos.

Djamila Ribeiro (2018) enfatiza tal reflexão ao afirmar que:

É imprescindível que se leia autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão. É um convite para um mundo no qual diferenças não signifiquem desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação (Ribeiro, 2018, p.27).

Assim, vemos o surgimento de um discurso de resistência diante das narrativas de escritoras negras. Reverberando um novo espaço para novas obras e Evaristo, em sua obra, permite que essas mulheres reflitam acerca de sua própria condição diante da opressão e, assim, se autodefinam como protagonistas de suas histórias e de seus corpos. Ribeiro diz, ainda, que “essa necessidade de autodefinição é uma estratégia importante de enfrentamento a essa visão colonial [...] mulheres negras vêm historicamente produzindo saberes e insurgências” (Ribeiro, 2018, p. 75)

Diante do questionamento referente ao silenciamento de mulheres negras e da desvalorização da literatura produzida por elas, Conceição Evaristo (2018) comenta que “a competência do sujeito negro é questionada a todo o momento. Foi preciso um jabuti (como ‘óscar’ da literatura brasileira) para legitimar minha escrita”. Assim, ressaltou ao expor ainda que as “mães negras tiveram grande importância na edificação da língua ao contribuírem na educação das crianças”, fazendo, assim, surgir o português falado de forma simbólica provindo de outras raízes culturais.

A reflexão direcionada sobre os corpos que estão presentes na sala de aula, especificamente, do aluno e do professor, pode nos mostrar como a forma de dominação assume lugar neste espaço, assim como implica uma maneira neutralizada de como o conhecimento é ensinado, como se este não influenciasse nos sujeitos que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, compreendemos que todo corpo carrega uma história de vida e ser um professor branco é bastante diferente de ser uma docente negra, por exemplo. Nos atentarmos a um lugar de fala que tem o corpo um homem branco e o de uma mulher negra é também romper com entraves políticos dentro das práticas pedagógicas, ao invés de ocultar a presença do corpo no espaço institucional, como orienta Hooks (2013).

A autora, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2013), argumenta que a educação deve ser libertadora, incentivando o pensamento crítico-reflexivo e a transformação social. A partir disto, uma educação antirracista se relaciona com essa perspectiva ao propor práticas educativas que desconstruam preconceitos e promovam práticas de empatia e respeito às singularidades.

Protagonizar o corpo e a assunção de si nas aulas de literatura é encontrar diferentes histórias que influenciam as relações no espaço escolar e assim, o modo de construir o próprio saber. A introdução da temática da negritude vai além da inserção de conteúdos no currículo, sendo necessário uma nova atitude na escola.

A construção de uma prática educativa comprometida parte da ideia de que a educação se constrói quando se leva o aluno a pensar por si mesmo, e que a aprendizagem se desenvolve quando há uma troca de saberes entre os estudantes e os educadores. Para isso que isso seja possível, é necessário que os professores conheçam seus alunos, de onde eles vêm, quais são as suas histórias. Uma interação emocional estimulada por essa relação professor-aluno promove consciência e percepção daquilo que será aprendido (Hooks, 2020).

A escritora Conceição Evaristo, uma das mais importantes autoras e pensadoras da atualidade, vem nos apresentar ricas contribuições para uma prática pedagógica antirracista. Seus escritos literários e teóricos trazem temas de raça, gênero, classe e desigualdade, promovendo instrumentos para repensar antigas práticas e fomentar uma educação mais inclusiva e transformadora.

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946, filha de uma lavadeira. Ainda criança, foi morar com uma tia, devido as dificuldades financeiras de sua mãe, que já criava quatro irmãs e cinco irmãos. Desde muito menina, teve que realizar trabalhos domésticos para ajudar nas despesas, e foi nessa atividade, entre lavar roupas e fazer faxinas, que Evaristo conheceu como é viver no mundo sendo negra, pobre e favelada. No entanto, jamais deixou de cumprir os compromissos que lhes eram impostos sem desviar dos estudos, e foi nessa dupla jornada que conseguiu ingressar na universidade e conquistar o tão sonhado diploma de Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Sua inserção na literatura só ocorreu em 1990, com a publicação de poemas e contos na série intitulada como *Cadernos Negros*. Assim, ela dá início ao método *escrevivências*, como ela mesma as intitula. No ano de 2003, Evaristo publica sua obra *Ponciá Vicêncio*; logo em seguida, o livro *Becos da Memória*, que ficou desconhecido por vinte anos. Somente com sua obra *Olhos d'Água*, no ano de 2014, que é o objeto de nossa pesquisa, é que Evaristo ficou reconhecida e recebeu o prêmio Jabuti na categoria "Contos e crônicas".

A opção pelo livro *Olhos d'água* como material de pesquisa científica, se deu através da minha paixão pelo gênero textual conto, já que a obra é composta por 15

contos. Por meio de um discurso poético empolgante, Conceição Evaristo aborda os acontecimentos domésticos, sociais e religiosos que vão de encontro com a cultura africana mostrando a influência da negritude no Brasil.

O livro premiado pelo Jabuti no ano de 2015, narra as várias situações que expõem como são as imagens que representam a mulher na sociedade. Composto de 15 contos, a obra traz uma definição de mulher empoderada nas personagens femininas, que deixam marcados seu caráter subjetivo, como podemos ver nos contos “Olhos d’água”, “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria”, “Quantos filhos Natalina teve?”, “Beijo na face”, “Luamanda” e “O cooper de Cida”. Já despertam a curiosidade pela escolha do nome das personagens, presentes nos títulos dos textos, que buscam suas raízes, numa espécie de reafirmação enquanto mulheres afrodescendentes.

As personagens do livro são mulheres negras que, mesmo em meio aos desafios da vida cotidiana, exercem um papel de luta, resistência, confrontam desigualdades e buscam a autonomia de seus corpos. Essas mulheres oferecem configurações positivas e complexas de seus protagonismos diante dos percalços da vida e combatendo os estereótipos de domínio de sua corporeidade.

Abrir espaço para o diálogo e para o pensamento crítico é deixar ecoar todas as vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e permitir que os educadores escutem os relatos de seus alunos para que as reflexões possam ser construídas (Hooks, 2020). Trabalhar a obra *Olhos D’água* (2016) na sala de aula, pode proporcionar a autoestima de estudantes, principalmente das mulheres negras. Ainda que os relatos pessoais não sejam considerados como acadêmicos, compreendemos que a maneira como falamos sobre nós mesmos diz respeito a como nos vemos e, assim também, identifica nossa subjetividade, que só se constrói com a vivência (Evaristo, 2020a). É sendo protagonista daquilo que lhe pertence que o aluno se envolve, reflete, critica e desmistifica a construção do saber como um processo neutro, já que as histórias, os desafios e as significações das vivências são múltiplos.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam

ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão? (Evaristo, 2016, p. 39-40)

No trecho narrado acima, retirado do conto “Maria”, do livro *Olhos D’água* (2016), Conceição Evaristo já nos mostra a condição do corpo físico da personagem: empregada doméstica, horas extras de trabalho, usuária de transporte público, com orçamento pequeno, que se vê obrigada a aceitar as sobras de comidas das festas dos patrões. Denunciando a distância entre sua classe social e de sua patroa. Trazendo para o âmbito escolar, de uma instituição localizada numa área periférica e pública, percebemos que apesar de um texto fictício, aborda um tema frequente na vida de muitos alunos, que tem alguma mãe, irmã, tia, vizinha, que vive nas mesmas condições descritas.

Evaristo explicita através de suas *escrevivências*, as vivências das mulheres negras, suas experiências e superações, sonhos e dá ao corpo feminino uma configuração diferenciada. A favela é o território da escassez. Falta saneamento, água, luz, segurança, educação, trabalho, políticas públicas. A fome é presença constante e a violência é, as vezes, o caminho mais fácil.

A autora se intitula como escritora negra vinda da periferia, em um meio literário em que a maioria dos escritores é branco e de classe média. Se tornando desafiador e, ao mesmo tempo, um projeto audacioso, sobretudo quando nos referimos a uma literatura que traz a força da resistência e autoafirmação de grupos altamente marginalizados. Diante disso, percebemos que os paradigmas começam a se romper e a dar um espaço que por muito tempo fora negado às escritoras, notadamente às mulheres negras.

Um exemplo dessa literatura vinda de raízes afro-descendentes são as obras da escritora Conceição Evaristo, cujos escritos foram tardiamente reconhecidos pela crítica literária, tendo sua produção publicada de forma independente por editoras de pequeno porte. Até pouco tempo, esses textos eram considerados literatura menor, o que comprova que o ato de escrever ainda não constitui um direito de todos e que tampouco se poderia afirmar que a literatura é democrática, uma vez que grupos seletos da sociedade discutem o que pode ou não ser considerado texto literário.

De acordo com o crítico literário Antonio Candido (1988), a literatura se constitui como um direito de todos, pois, além de agir como uma força motriz da humanidade, assume um posicionamento em frente aos problemas levantados, resultando no que o autor intitula de “Literatura empenhada”. No entanto, para que de fato a literatura

atue como ação libertadora e nos humanize, é necessário, além do acesso à esta, dar voz a esses subalternos, como o direito de escrever suas próprias narrativas.

Nesse viés, a escritora Conceição Evaristo nos deixa claro que tanto escrever como publicar é um ato político: não se pode negar aos cidadãos tal direito, bem como não se pode censurar as produções de autores marginalizados socialmente por não estarem dentro dos padrões pré-estabelecidos pelo padrão da cultura hegemônica. Assim, de acordo com Evaristo (2007, p. 21), o ato de escrever sem autorização constitui um ato de insubordinação:

Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação.

Tal premissa se configura a partir da apropriação de um lugar de fala que independe de autorização por parte da cultura dominante, já que do ponto de vista da democratização da literatura, todos têm o direito de ler, escrever e publicar. Pensar na literatura produzida nos becos e vielas das favelas significa, portanto, romper com o pensamento elitista e fortemente preconceituoso de que na periferia não se escreve com “sensibilidade poética” e nem com “primor estético”.

Assim, os escritos de Evaristo têm uma forte carga político-social, revelando uma escrita que não se permite subalternizar, que traz temas voltados para os problemas sociais que desafiam a vida dos moradores da periferia. Em síntese, os contos de Evaristo apresentam personagens que vivem em condição de subalternidade e de extrema violência, como podemos identificar na seguinte passagem da narrativa “A gente combinamos de não morrer”, da coletânea de contos *Olhos d’Água* (2016):

Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (Evaristo, 2016, p. 109).

Ao escrever, Conceição Evaristo deixa registrada a sua marca poética, mesmo diante de passagens sangrentas como essa. Ela tem uma força expressiva e uma habilidade enfática com as palavras, narra fatos fortemente impactantes, e com isso

consegue autenticar sua narrativa, proporcionando um certo alento em passagens extremamente violentas.

Acerca disto, a autora nos afirma em um de seus ensaios disponibilizados em seu blog:

“a representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral”. (Evaristo, 2012)

Como podemos perceber, essa é uma das principais causas pelas quais o corpo da mulher negra tem espaço de destaque em seus textos, seja protagonizando a maternidade, a sexualidade/sensualidade, a ancestralidade ou denunciando atos de violência física e psicológica ainda existentes.

Segundo Helena Parente Cunha (1999), a literatura de autoria feminina tem contribuído para um novo olhar e uma nova consciência acerca dos grupos sociais marginalizados ao longo do tempo, embora saibamos que os espaços ainda sejam limitados para a mulher, principalmente para a mulher negra. Com isso, podemos inferir que essa tomada de consciência por parte da crítica literária foi uma conquista das mulheres negras a partir da forte resistência e da luta pelo reconhecimento do direito à escrita de suas vivências.

Michelle Perrot (2005, p. 36), acrescenta ainda que “a leitura, a escrita é frequentemente, para as mulheres, um fruto proibido”. Assim, é importante lembrar que tanto as mulheres negras quanto as brancas foram rejeitadas na literatura durante muitos anos, visto que no imaginário social a escrita literária era um ofício para homens, confinando as mulheres em determinados espaços sociais.

Souza, Miranda e Silva (2020) contribuem sobre a introdução de temáticas que dialoguem com a vivências dos estudantes, tornando-se locais que valorizam suas histórias, confrontam uma educação que apresentada como neutra e não perpetua os locais de poder, privilégio e naturalização de opressões. Desse modo, a escola se abre para outras narrativas que contribuem para a problematização desse conhecimento dado como universal e, conseqüentemente, para a possibilidade identificar os estereótipos criados em torno do corpo negro.

Sabemos que há situações que atravessam o corpo de uma mulher negra que não serão vivenciadas pelo corpo de uma pessoa branca, por exemplo. Em um

contexto educacional, isso pode ser traduzido em práticas pedagógicas que desafiem o currículo eurocentrista, propondo um ensino mais pluralista e que inclua as diversas vozes da sociedade.

Nesse ponto, retomamos o conceito de assunção de si de Freire (2011), como uma forma de considerarmos alunos e professores como sujeitos históricos, ativos na sociedade. Como afirma Hooks (2020) sobre como as vivências pessoais adquirem relevância na escola e apresentam um novo olhar sobre a construção do saber. Com isso, assumimos que a assunção de si e a proposta de uma educação como prática emancipatória e libertadora estão vinculadas com o conceito de *escrevivência* de Evaristo, nas palavras dela “[...] uma ação que pretende barrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sobre o controle dos escravocratas”. (Evaristo, 2012, p. 30)

Conceição Evaristo participa ativamente do movimento de mulheres negras apresentando uma escrita de si, de suas vivências, da voz da mulher negra. Suas reflexões podem inspirar debates e projetos educacionais que abordem essas intersecções, especialmente no enfrentamento ao machismo, ao racismo e ao sexismo.

A obra de Evaristo evidencia uma narrativa poética e inovadora ao tratar a figura da empregada doméstica, da amante, da menina que engravida na adolescência, da mulher como arrimo de família, da mulher que depende emocionalmente do companheiro, da maternidade como protagonistas de seus corpos e suas histórias. Para tanto, a autora mistura dor e superação em cenas impactantes no que se refere à violência histórica e cultural contra essa mulher preta.

As personagens de *Olhos d’água* (2016) atuam de fato como sujeitos. O amadurecimento se constrói na busca da afirmação de sua identidade diante do ambiente em que vivem, mesmo sendo excluídas pela sociedade por conta racismo e por seu gênero. Esse corpo chagado pelos costumes patriarcais, faz de suas angústias e dores motivos de força para lutarem por vez e voz.

Seus contos trabalhados em sala de aula juntamente com os Círculos de Cultura de Paulo Freire (como veremos mais adiante) se constituem como métodos de criação de espaços para se discutir temáticas levantadas pelos alunos a partir da leitura dos textos sobre ancestralidade, racismo, opressão e outras que surgirão de acordo com as vivências de cada um. Servindo de inspiração para que os estudantes

escrevam suas próprias histórias, reforçando o protagonismo de suas vivências e sejam construtores do próprio conhecimento.

Como afirma (Evaristo, 2012, p.19):

A gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo de palavras, das histórias que habitavam em nossas casas e adjacências. Dos fatos contados à meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor, dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite.

A escrita literária de Conceição Evaristo se destaca pela linguagem altamente poética que dá à sua *escrevivência* um tom de poesia falada, de alento aos ouvidos de quem lê, caracterizada pela oralidade, em que o uso das palavras duplicadas, chamadas pela autora de “palavras siamesas”, dão à sua escrita um aspecto de personalização.

Dentre as várias abordagens, a obra escolhida como objeto de pesquisa, propõe a modificação de uma maneira de pensar eurocêntrica da sociedade brasileira em relação às desigualdades sociais, por entendê-las como consequências de fatores histórico-culturais. Para tanto, Evaristo direciona o olhar sempre para as mulheres negras, suas vivências difíceis, instáveis por serem empregadas domésticas, donas de casa, mães e objeto sexual. Essas configurações do corpo da mulher negra soam como reflexo do comportamento de uma sociedade, fazendo surgir o processo de criação de algumas palavras utilizadas na produção da autora. Assim, podemos encontrar o uso de termos ou palavras siamesas como: gozo-pranto, ovos-vida, flor-sorriso, peitos-maçã, dentre outros.

Esse fenômeno, por si, denota um processo de estilização de dilemas históricos, sociais e culturais, pois situam as experiências entre antagonismos insolúveis, de dimensão complexa, a ponto de a linguagem ser incompleta e complexa. A dificuldade de se registrar e dimensionar na produção literária os anseios e a subjetividade dos sujeitos subalternizados sempre esteve presente na história da literatura brasileira. Frequentemente, tais imagens foram representadas pelo olhar externo, isto é, do escritor homem, branco e de classe média.

O registro das *escrevivências* de Conceição Evaristo aponta para o rompimento com o silenciamento e a gradativa conquista do lugar de fala relacionados ao ato de

escrever e publicar da mulher negra, apesar de terem sido tardios, é algo inquestionável.

O conto “Olhos d’água”, que dá origem ao nome do livro, é iniciado a partir da pergunta “De que cor eram os olhos de minha mãe?”. Esta narrativa aborda a questão da voz da mulher negra a partir dos fenômenos sociais e das personagens e sua configuração na sociedade. Enfatiza a voz que rompe com os padrões e a importância dos múltiplos discursos de uma mãe negra e pobre que tem olhos d’água, “Sim, águas de Mamãe Oxum” (2018, p. 19), senhora de muitas águas. A mãe trabalha como lavadeira de roupas e sacrifica-se para cuidar dos filhos. Sendo a primeira de sete filhas, a narradora relata sua relação com a maternidade e com a família quando retoma a história de sua infância e a de sua própria mãe e admite que as lembranças se confundem, pois, quando já adulta, em sua vivência, quer saber qual a cor dos olhos de sua mãe.

É possível perceber a carga subjetiva quando a narradora quem fala:

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando minha 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. [...]. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p. 16-17)

Essa indagação é relevante para a obra, pois ela se vincula indiretamente ao enredo dos outros contos de modo a construir uma só narrativa, isto é, o conto primeiro do livro, “Olhos d’água”, marcado pela estratégia do monólogo interior, é iniciado apresentando os dilemas interiores da mulher negra para, posteriormente, avançar para os dilemas exteriores, focando as tragédias pessoais das personagens e os desafios sociais vividos por elas.

Nessa lógica, contos como “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria” e “Quantos filhos Natalina teve?” assumem dimensões sociais, numa espécie de relato das contingências. O conto “Beijo na face” remete à ideia do encontro consigo mesma, da autodescoberta, da libertação, mantida nos contos “Luamanda” e “O cooper de Cida”. A partir do conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, podemos

perceber a superação da dicotomia social-existencial, pois o questionamento de si está mais presente. Há, entretanto ainda, uma espécie de indagação contínua do Eu em busca de alcançar a compreensão sobre a problemática social, existencial e de gênero. Assim, o questionamento de si, na perspectiva dos contos do livro, se incorpora igualmente aos questionamentos histórico-sociais, em que a consciência individual está atravessada por dilemas da coletividade.

Nos textos literários de autoria feminina e nas literaturas africanas em língua portuguesa, o diálogo com a ancestralidade, acima de tudo a feminina, em estratégia discursiva recorrente, constitui um dos modos de construção da identidade, pois ao retornar às suas origens a personagem tem um encontro consigo mesma. Voltar ao passado é, também, um modo de estabelecer a si própria, a centrar-se e a transformar-se para o futuro. O regresso, por meio das perguntas insistentes, apresenta-se como restabelecimento da origem que promove a autorredefinição de seu caminho.

Na narrativa de Conceição Evaristo, é possível identificar os assuntos que cercam o cotidiano das pessoas. Além disso, ela adentra no passado que assinala a condição da mulher negra, o que se encaminha para a reflexão da própria condição identitária. A memória configura, nesse contexto, uma trajetória de retorno ao útero. Isso se evidencia no questionamento sobre a cor dos olhos da mãe, no conto “Olhos d’água”, e no retorno à cidade natal, à casa da mãe no interior de Minas Gerais. A própria dimensão “líquida” dos olhos maternos, apontam para o líquido amniótico.

Em “Olhos d’água”, a vivência sobre as dificuldades da vida de uma família remete o leitor à realidade cotidiana de parte da sociedade que luta pela sobrevivência. Retrata a luta de mães, em especial, as mães que, por serem negras, vivem à margem e sozinhas, para saciarem “o sonho de comida” dos filhos, de poderem ter acesso a uma educação as quais não tiveram. A voz que fala, ou seja, a primeira das sete filhas, ao trazer a figura da mãe pela lembrança, narra a sua própria luta, o que Conceição Evaristo chama de *escrevivência*, isto é, a escrita que brota do cotidiano, das lembranças e das experiências vivenciadas. Ela dá visibilidade e voz às personagens que passam a ocupar o seu lugar de fala.

Uma personagem feminina registrada pelo olhar masculino, como vemos em diferentes narrativas expostas aos estudantes, não é o que se encontra na literatura de Conceição Evaristo, pois a autora escreve como corpo, de feminino para feminino. A partir de vivências do dia a dia, Evaristo obtém o domínio da fala e a transfere para

a personagem, lhe dando espaço e representatividade, o que antes era uma impossibilidade.

2.4 O gênero Conto na obra *Olhos D'água*

Como temos visto até aqui, a escritora Conceição Evaristo traz em suas obras uma relação bem mais estreita com a estrutura narrativa dos contos de tradição oral, das vivências que são passados de geração em geração por seu povo, do que com a forma clássica do romance e contos. No percurso artístico-literário da autora, enfatizamos com esta pesquisa o gênero conto, que na obra selecionada apresenta as especificidades do gênero vinculadas à tradição da contadora de histórias.

Deste modo, ainda que a autora possua uma escrita com múltiplas características ao construir narrativas que se comunicam com uma experiência individual e, ao mesmo tempo, coletiva, pela qual os indivíduos e os grupos subalternizados têm passado, no livro *Olhos D'água* (2016), Evaristo aproxima o texto literário escrito à tradição oral africana, que costuma ser transmitida por contadores tradicionalistas, guardiões da memória coletiva da identidade do povo africano. Nesta perspectiva, segundo Carmo (2014):

O conto é uma herança da tradição. Por isso ele é contado e recontado principalmente aos mais jovens, sem nenhum receio de repetir-se, pois, como será elucidado nesta pesquisa, nas sociedades atreladas ao pensamento mítico, o conto possui um poder mágico na renovação e no controle da vida. (Carmo, 2014, p. 12)

Perceberemos a importância deste recurso ao analisarmos os contos do livro no próximo capítulo. Pois, veremos parábolas cercadas de simbolismos ancestrais que já eram presentes em outras narrativas africanas de gerações anteriores e com expressões próprias do povo negro. Ao mesmo tempo que fala do valor da liberdade, vivenciado por suas personagens e que retratam a resistência, luta e superação. Questões existentes até hoje.

Os contos de Conceição Evaristo (2016) despertam no leitor um olhar sensível para as questões político-sociais. Seus efeitos são como fotografias, que nos prendem a atenção e a visão. Acerca disto, Cortázar (1993 *apud* Costa, 2018) afirma que os fotógrafos:

[...] definem sua arte como um aparente paradoxo: o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara [...]. O fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (Cortázar, 1993, *apud* Costa, 2018, p. 152-153)

Trazendo para o contexto de sala de aula, percebemos que a comparação feita por Cortázar (1993) se encaixa na escrita de Evaristo, pois nela encontramos registros de imagem de uma realidade sob uma ótica literária, trazendo períodos históricos que nos ajudam a compreender quem somos e de onde viemos. A autora consegue captar, como uma lente de câmera fotográfica, o melhor ângulo da história que precisa ser contada. Apresentando vivências, crenças e conhecimentos de toda uma nação.

Em sua trajetória histórica, o conto era transmitido oralmente, passando depois a ser registrado através da escrita e por suas especificidades passou a ter característica literária. Nesta perspectiva, o contador de histórias passou a assumir uma postura discursiva própria ao narrar seus fatos para conquistar seus leitores, no entanto, para ser um verdadeiro contista Gotlib (2006) nos diz que é necessário:

[...] a voz do contador ou registrador se transforma na voz de um *narrador*: o narrador é uma criação da pessoa; escritor, é já 'ficção de uma voz', na feliz expressão de Raúl Castagnino, que aparecendo ou mais ou menos, de todo modo dirige a elaboração desta narrativa que é o *conto*. (Gotlib, 2006, p. 14)

Tais reflexões nos mostram que definir o gênero conto não é uma tarefa tão simples. Visto que não há uma fórmula específica para a escrita do gênero, mas devem estar presentes características estruturais específicas para sua produção.

Nos contos de contextualização africana e afro-brasileira, como são os presentes na obra *Olhos D'água*, estão empregados valores antigos que são firmados de acordo com um novo contexto social ao qual não são excluídos. Trazendo para a contemporaneidade, o conto se configura como uma forma de superação da realidade, como uma forma de escrita moderna escolhida pelo autor africano para falar de mundo que está em constantes mudanças sociais. Ao que se refere a isto, Afonso (2004) discorre:

O conto representa a escolha de uma escrita que traduz a ruptura e o regresso ao passado, a herança oral da África arcaica e os conhecimentos resultantes da evolução técnica de uma sociedade que ganhou novas exigências. É o produto de um trabalho de transformação e de assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador... (Afonso, 2004, p. 70)

Como vemos, pela memória do conto podemos voltar ao passado e à tradição oral. A escrita de autoras negras revela a coletividade e não aparece apenas como algo novo, mas como um posicionamento frente a uma sociedade opressora e conservadora, como vemos nas obras de Conceição Evaristo.

Deste modo, trabalhar o gênero conto em sala de aula, nos permite denotar a importância do Letramento Literário na formação do leitor crítico e reflexivo. Pois através do estudo de textos literários narrados em forma desta narrativa, discentes se identificam, ouvem, imaginam, contam e recontam histórias, instigando suas memórias, reflexões, afetividade e desejo por mudanças sociais. Tais perspectivas abordadas pelos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2011) através deste gênero, podem contribuir para práticas educacionais e sociais concretas em movimentos individuais e coletivos. Ao projetar o futuro, tendo um olhar atento e reflexivo sobre o passado, neste caso, um passado cheio de preconceitos com a mulher negra (ainda persistente racismo e preconceito) por parte de uma sociedade conservadora e patriarcal.

Neste contexto, a obra *Pretagogia*, de Sandra Haydée Petit (2015), oferece uma contribuição enfática ao propor uma prática pedagógica que reconhece os saberes corporais, culturais e espirituais das populações afrodescendentes sob uma análise diaspórica como fundamento da ação educativa. Petit (2015) afirma que:

Acredito, de fato, que temos muito a tirar proveito dos ensinamentos e das práticas oriundas das tradições orais para constituirmos uma Pretagogia, isto é, uma Pedagogia que potencialize os aprendizados da nossa ancestralidade africana, algo que não vemos muito acontecer. (Petit, 2015, p. 108)

Como percebemos, segundo Petit, a *pretagogia* surge da compreensão de que o corpo negro constitui um lugar de produção de conhecimento e de legitimidade histórica. Essa concepção dialoga diretamente com Paulo Freire, na medida em que o autor defende uma educação que se constrói a partir da palavra e da experiência concreta dos sujeitos.

Em comparação com o conto brasileiro, podemos destacar a concepção de Alfredo Bosi (2006) que discorre que em comparação com a novela e o romance, o gênero conto leva em consideração toda e qualquer possibilidade de ficção, sendo sempre o elo entre a narrativa lírica e o diálogo existencial. Bosi (2006) define o conto como:

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduições do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem. (Bosi, 2006, p. 7)

Como vemos, o conto brasileiro não costuma ter em foco um aprofundamento do psicológico dos personagens, como percebemos no romance. Se baseia apenas no modo de agir destes diante das situações impostas pela sociedade. O autor ainda discorre sobre o conto ao afirmar que:

O conto de hoje, poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constituiu no espaço de uma linguagem moderna (porque sensível, tensa e empenhada na significação), mas não forçosamente modernista [...] É muito provável que o conto oscile ainda por muito tempo entre o retrato fosco da brutalidade corrente e a sondagem mítica do mundo, da consciência ou da pura palavra. (Bosi, 2006, p. 21-22)

Diante das definições dos autores estudados, inferimos que o gênero conto sempre esteve relacionado à produção de imagens e suas especificidades. O ato de narrar histórias é quase tão antigo quanto a humanidade. Com isso, é umas das mais antigas formas de ficção e também, a mais próxima da cultura de um povo. Operando sobre a realidade particular do indivíduo em relação à coletiva e universal.

O conto de língua portuguesa atua em diferentes classificações, usadas por diferentes escritores, ouvintes e leitores. Sua relação com a história se torna parte integrante e fundamental.

Sendo assim, esse ponto de vista trazido pelo protagonismo feminino nas *escrevivências* de Evaristo, desnuda realidades silenciadas ao longo do tempo, ao trazer para o centro da cena, muitas vezes, mulheres negras das classes populares. Contribuindo de maneira satisfatória ao processo de Letramento Literário, ao possibilitar aos estudantes uma formação leitora e a construção do sujeito crítico,

ciente de sua realidade e de seu papel político-social. A partir dessa compreensão e das lutas das mulheres negras por seu espaço na sociedade, a temática do protagonismo feminino tem ganhado força em estudos acadêmicos, por abordar autonomia, superação e independência das mulheres negras nos âmbitos educacional, artístico, social e cultural.

Sob esses aspectos, as dificuldades enfrentadas por docentes no trabalho com o conto em sala de aula refletem a sociedade patriarcal, ainda vigente no século XXI, que torna ambientes políticos, sociais, artísticos, dentre outros, praticamente inacessíveis à mulher negra. Trabalhar tais questões utilizando ficções que tematizem de maneira não estereotipada o negro, a mulher, o pobre e todos aqueles que, historicamente, tiveram sua humanidade segregada, na realidade e na ficção através do texto literário permite, além da formação do leitor crítico-literário, criar um espaço para se discutir o “estereótipo da visão tradicional da mulher negra na contemporaneidade” e buscar meios para suplantar/combater ideias reducionistas, sexistas, racistas.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE *ESCREVIVÊNCIAS*

Como vimos até aqui, apesar dos avanços, o racismo ainda se constitui como realidade no âmbito escolar, podendo se manifestar em atitudes preconceituosas, sejam voluntárias ou não. E na tentativa de combater tais situações, se faz necessário uma capacitação dos professores para lidar com cenas de racismo e implementar práticas mais inclusivas e de conscientização; uma revisão do currículo escolar, inserindo conteúdos que abordem a história e a cultura da negritude; e o protagonismo estudantil, estimulando os alunos a produzirem escritos de suas experiências.

Para alcançar os resultados pretendidos neste trabalho, teremos como base a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, sendo classificada como pesquisa-ação, já que se caracteriza pela interação entre teoria e prática, com foco na resolução de problemas concretos de uma comunidade específica, no nosso caso, uma escola privada de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Mossoró-RN. Sendo um dos nossos objetivos metodológicos a colaboração, uma vez que os participantes são sujeitos ativos no processo investigativo e agentes de mudanças sociais e educativas.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14)

Desse modo, a pesquisa qualitativa se associa aos Círculos de Cultura de Paulo Freire, metodologia de um ciclo ações, formado por uma abordagem transformadora que valoriza o diálogo e a construção do conhecimento de modo coletivo. Está composto por um plano de ação, observação e reflexão. Essa metodologia se aplica a pesquisa-ação alinhando-se à prática emancipatória e participativa que está enfatizada em ambas as abordagens.

A escrita literária de autoras negras também se coloca como uma estratégia de transformação social e de uma educação afroreferenciada, trabalhada em diversos contextos, do ensino básico ao ensino superior. O livro *Olhos D'Água* (2016) de Conceição Evaristo, nosso objeto de estudo, pode ser utilizado nas aulas de literatura para estimular a reflexão sobre as questões raciais, de classe e de gênero.

Optamos assim, pelo procedimento metodológico da pesquisa-ação, ou pesquisa participante, por ser um tipo de investigação social de caráter empírico,

concebida e realizada em relação direta com uma ação ou com a resolução de um conflito coletivo. Os participantes de determinado grupo social desempenham papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas a partir da sua autorreflexão, de modo a melhorar práticas atitudinais. Essa metodologia é defendida por Thiollent (2000, p. 15), para quem “os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Desse modo, considerando que, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos questionamentos encontrados e na avaliação dos dados obtidos ao longo da investigação, esse tipo de pesquisa tem se mostrado muito útil e amplamente utilizado nas investigações científicas. Segundo Thiollent (2000, p. 22),

consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Nessa perspectiva, tal metodologia, para o autor, consiste em dois momentos: o primeiro é a ação dos participantes para a melhor sistematização da pesquisa; o segundo caracteriza-se pelo conhecimento adquirido a partir das informações obtidas, às quais, de outra maneira, os participantes teriam dificuldade de acesso.

A respeito da relevância dessa temática, a pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2019) diz que a realização de uma pesquisa-ação se define por um planejamento das ações em que tanto o problema seja identificado quanto as mudanças que se deseja alcançar sejam estabelecidas, bem como seja esboçado o delineamento das ações para esse processo. Portanto, a ação, a observação e a reflexão dos efeitos descritos podem levar os pesquisadores a iniciar, inclusive, novo ciclo de ação e reflexão.

Encontramos assim, uma investigação científica fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, articulada as *escrevivências* de Conceição Evaristo com a dinâmica dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, buscando construir uma prática pedagógica antirracista que valorize as experiências, memórias e identidades dos/das estudantes. Esta trajetória metodológica nasce tanto de minha atuação como

professora de Língua Portuguesa quanto de minha formação acadêmica na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço que tem impulsionado minha compreensão crítica sobre educação, prática pedagógica e justiça social.

Justificando a escolha por uma abordagem qualitativa, trazemos a contribuição de Minayo (2009) que diz: “a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” (Minayo, 2009, p. 21-22)

Com isso, é nesse contexto da pesquisa bibliográfica, a qual promove a compreensão, caracterizando uma abordagem qualitativa, que a Pesquisa-ação se define como uma alternativa metodológica capaz de identificar a dinâmica de uma problemática, de uma situação específica, considerando a realidade concreta e os aspectos presentes no ambiente escolar. Um movimento onde as práticas, as situações reais e as interpretações serão consideradas como fatores de novas ideias e possíveis intervenções.

A escolha desse caminho justifica-se pelo fato de que a investigação não se limita a apenas observar a sala de aula, mas a atuar dentro dela, promovendo ações formativas, reorganizando práticas e criando espaços de escuta para alunos que, muitas vezes, têm suas narrativas silenciadas pelo sistema da escola tradicional. Assim, a pesquisa-ação possibilitou compreender como as *escrevivências* poderiam ser produzidas como metodologia e também como instrumento de resistência e reconhecimento identitário.

Tendo como foco as questões acerca da afirmação da identidade da mulher negra, seja professoras ou alunos, Arroyo (2012) nos mostra quando o educador ensina sobre um processo de humanização de seu alunado, este reconhece as singularidades de cada estudante enquanto sujeitos sociais, donos de suas experiências. Uma prática educacional antirracista implica em enxergar o outro como participante do processo de ensino-aprendizagem.

O autor apresenta ainda algumas reflexões sobre as possibilidades de melhorarmos nossa prática pensando no diálogo. A expressividade e o dialogismo passam a ser as portas centrais de onde podemos ver como convivemos e interagimos, profissionais e comunidades, por meio de nossos corpos, falas, gestos, cultura, arte, que são matrizes fundamentais da nossa identidade.

Com ênfase na apresentação e nas contribuições teórico-metodológicas acerca do corpo da mulher negra, o conteúdo será analisado nas aulas de Literatura de uma turma do 9º ano, tendo os círculos de cultura como procedimento basilar da prática pedagógica, a partir de um processo de ação–reflexão–ação, conforme proposto por Freire (2017). Nessa perspectiva, o professor dinamiza seus saberes, reconstruindo sua prática de forma contínua, à medida que reflete, age e reage sobre ela.

Os percursos que vivenciamos nos Círculos de Cultura nos estimulam à criação de laços solidários e comprometidos com a emancipação humana, vista também como a entrada para as potencialidades dos sujeitos, em suas amplas dimensões.

Paulo Freire é um dos teóricos mais influentes das práticas pedagógicas críticas. Ao propor uma educação dialógica e emancipadora, o autor defende uma prática pedagógica pautada na reflexão crítica sobre o fazer docente, centrada na valorização do conhecimento de mundo dos alunos, na ressignificação da própria prática educativa e na mediação da construção de uma consciência crítica dos educandos, especialmente em contextos marcados pela discriminação.

Essa relação entre o processo de ensinar e aprender influenciam no fazer do docente. Ao mesmo tempo em que ensina, ele também aprende, trocando experiências com cada realidade vivenciada dentro e fora da escola. Acerca da formação continuada do educador Freire (2017) vem comprovar essa interrelação de ensinar e de aprender como processos vividos entre educador e educando:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2017, p. 25)

Como vemos, assumir uma postura fundamentada na concepção freiriana não implica que o professor precise abrir mão de sua metodologia; ao contrário, tal postura reforça a profissionalização da docência e a afirmação do educador como sujeito que ensina. No entanto, essa perspectiva não o coloca em uma posição de superioridade em relação ao educando.

Freitas (2018, p. 185), confirma que Freire condena a “[...] oposição sugerida entre o aprendiz como um sujeito que nada sabe e o educador como alguém que tudo sabe” e argumenta que “[...] ensinar e aprender fazem parte de um processo maior: o de conhecer, no qual educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, são sujeitos mutuamente implicados”. Assim, enquanto ensina e aprende, o professor movimenta sua prática, media suas experiências com as dos alunos, reflete sobre o modo como planeja o seu ensino: o que ensinar? Para quem? e Por que ensinar? Isso o faz recriar novos métodos. Dando início ao processo de ação-reflexão-ação, que se concretizará posteriormente.

Com base nos estudos vistos até aqui, consideramos que o método da ação-reflexão-ação favorece nossa pesquisa por:

- Na ação, os alunos e professores atuam em uma prática real do cotidiano deles. Essa ação se configura como ponto de partida, onde eles estudam e analisam a realidade que desejam transformar;
- A reflexão acontece depois dessa ação. Aqui há um momento de se pensar e refletir de modo crítico sobre o que foi realizado, o contexto em que aconteceu, as situações encontradas. A reflexão proporciona aos envolvidos um questionamento acerca de suas atitudes, entendimentos e atitudes;
- Daí, chegamos a uma nova ação a partir da reflexão crítica. Nessa fase, os alunos planejam e executam uma nova postura, agora com mais segurança, conhecimento sobre o processo de aprendizagem do conteúdo proposto. Desse modo, esse novo agir se constitui mais intencional e consciente.

Nesse sentido, a temática do corpo da mulher negra estudada na sala de aula para uma proposta pedagógica antirracista, aplicada com os Círculos de Cultura de Paulo Freire, quando inseridos no contexto da pesquisa-ação, podem possibilitar a construção coletiva do conhecimento e a transformação das realidades dos alunos. Ao levarmos em consideração o diálogo, a participação e a problematização, essas práticas contribuem para a emancipação dos estudantes e para a reflexão de práticas democráticas no âmbito educacional e social.

Em sua obra *O que é Educação* (1981), Carlos Rodrigues Brandão fundamenta a educação de forma crítica e transformadora. Mesmo não sendo especificamente

voltado para ideias antirracistas, suas teorias e reflexões apresentam um importante aporte teórico para a construção de metodologias nesse campo.

O autor segue o mesmo pensamento de Paulo Freire ao tratar a educação como um processo dialógico. Esse pensamento é essencial para uma proposta antirracista, pois permite a valorização das vozes e experiências de diferentes grupos raciais e culturais. A prática de um diálogo crítico-reflexivo estimula a compreensão de certos preconceitos e estratégias para combatê-lo.

Esta é a esperança que se pode ter na educação (...) acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola, quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste 'outro mundo' - um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador - a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação (...) e o direito de sacudir e questionar tudo o que está sendo consagrado (Brandão, 1981, p. 110).

Como vemos, a consciência crítica é uma das maiores contribuições de Brandão para a formação dos indivíduos. Ao nos aproximarmos de uma proposta antirracista, essa criticidade deve ser entendida a partir dos modelos sociais de opressão que mantêm o racismo vivo até os dias atuais. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento de poder, capacitando os alunos a reconhecerem tais práticas de desigualdade racial, tanto no ambiente escolar quanto em suas próprias vidas.

Podemos dizer que para Brandão (2003), a relação entre educador e educando mostra uma educação como:

Prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos, progressivamente, co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas (Brandão, 2003, p. 22).

Com isso, vemos que a palavra é um ato de poder, o que equivale a afirmar que ela é, em seu exercício, uma prática. O direito de falar e de ser ouvido é indispensável no processo educativo, servindo de respaldo para as ideias propostas por Thiollent (1985) acerca da pesquisa-ação, que tem como um de seus propósitos

a emancipação. Para Brandão, emancipação é o contrário de dependência, submissão, dominação e falta de perspectiva. Desse modo, o conceito de emancipação representa uma ação coletiva e compartilhada e tem como objetivo a realização de uma pesquisa participante junto a membros das classes populares.

João Bosco Pinto (1989, p. 24), sintetiza esse método de investigação ao afirmar que: “A Pesquisa-Ação ajuda tanto na descoberta, como na construção desse caminho novo, sempre que seja entendida como um projeto de prática social e nunca como um livro de receitas”.

Como observamos, sua principal característica está na intervenção e, nesta pesquisa especificamente, na ação educativa, atuando como um processo de conscientização dos envolvidos. Por ter a finalidade de promover uma ação transformadora da realidade social, exige da equipe de pesquisa uma preparação rigorosa, uma vez que a investigação científica dos processos sociais, tanto objetivos quanto subjetivos, demanda o tratamento do objeto de estudo de forma interdisciplinar, integrando diferentes concepções teóricas e práticas. Essas concepções são direcionadas à construção de uma consciência coletiva que possibilite uma ação igualmente coletiva, voltada à defesa dos interesses dos envolvidos na pesquisa, a saber: pesquisadores, pesquisados e comunidade.

3.1 Conhecendo o *locus* da pesquisa

Atualmente, segundo a matriz curricular do Ensino Médio, já utilizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a Literatura, em teoria, se dedica a ensinar os aspectos fundamentais dos gêneros literários e as características das principais escolas literárias, com suas principais obras e autores. Com as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, a partir do ano de 2022, o currículo do Ensino Médio passou a ser, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um modelo mais flexível e diversificado, possibilitando aos alunos a escolha de itinerários formativos, formação técnico-científica profissional no ensino regular. De fato, com as vigentes mudanças enfrentadas pela sociedade, o processo transdisciplinar do currículo escolar é um caminho para a formação de cidadãos críticos frente às transformações sociais.

Pensando nisso, a instituição de ensino escolhida para a realização de nossa pesquisa foi o Instituto Educacional Educare Eireli, localizado na rua Epiácio Pessoa, nº 404, bairro Bom Jardim, na cidade de Mossoró-RN. Instituição essa que oferta desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos finais, nos turnos matutino e vespertino e possui um alunado de diferentes faixas etárias, moradores tanto das imediações da escola quanto das diversas localidades rurais de nossa cidade.

Como justificado anteriormente, a preferência por essa escola se deu por ser uma das mais tradicionais da história da cidade, que está sempre aberta a receber pesquisas e intervenções. Atende, em média, 262 alunos, sendo possível uma atenção mais direcionada a cada aluno, pelo fato de ter poucos estudantes por turma. Tendo parceria com os projetos voltados para a educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Como estudante de Letras, Língua Portuguesa, realizei o Estágio Supervisionado I, disciplina obrigatória do curso, na instituição e pude ver como ela busca melhorias em todos os âmbitos de ensino-aprendizagem.

Fundada no ano de 1994, com o nome de Instituto Maria do Carmo, a instituição iniciou suas atividades atendendo ao então ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Nos últimos anos, a escola passou por um processo de reestruturação, que incluiu a revisão do Projeto Político-Pedagógico, do material didático, do corpo docente e dos funcionários, bem como dos espaços físicos da instituição. Ao remodelar parte de sua estrutura física e de sua fundamentação pedagógica, a instituição também passou por uma alteração em seu nome fantasia, passando a se chamar Instituto Educacional Educare Eireli.

Atualmente a escola compreende creche de período integral, Educação Infantil, o Ensino Fundamental, 1º ano ao 5º ano, o Ensino Fundamental II – 6º ano ao 9º ano. Os alunos da escola em sua maioria residem nas proximidades da escola, nos bairros: Santo Antônio, Bom Jardim, Barrocas e Paredões ou em bairros adjacentes. O período letivo diário do turno matutino se dá entre as 7h da manhã e as 11h20, para as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, já o período letivo vespertino se dá entre as 13h e 17h20 para as turmas do Educação Infantil, Fundamental I e do Ensino Fundamental II.

A escola apresenta, em seu Projeto Político e Pedagógico (PPP), como principal objetivo: possibilitar através de uma construção de uma aprendizagem coletiva, o reconhecimento da realidade escolar e do contexto no qual ela está inserida, através do diagnóstico das necessidades de mudanças e inovações

político-pedagógicas a serem realizadas e a definição do trabalho pedagógico e dos rumos a serem seguidos. Diante disto, percebemos que a escola está sempre buscando compreender e atender as demandas sociais e educacionais da comunidade para formar cidadãos conscientes e autônomos, bem como prepará-los para o mercado de trabalho e vida acadêmica. Suas paredes guardam memórias de mudanças do tempo, das metodologias pedagógicas às transformações sociais que moldaram Mossoró ao longo das décadas.

No que concerne aos órgãos colegiados, essenciais para a garantia da democratização escolar, observamos que o Instituto Educare Eireli, faz parte da rede privada de ensino, e que a escolha da direção escolar acontece conforme a decisão de seus proprietários e responsáveis.

Como toda instituição de ensino brasileira, o Instituto Educare enfrenta desafios no que concerne a oferta de uma educação de qualidade. Há sempre a busca recursos atualizados e métodos midiáticos de divulgação, infraestrutura reformada com frequência, as dificuldades impostas pela desigualdade social que influencia diretamente na vida e rendimento dos alunos e também suas famílias, por ser uma escola de classe média baixa. No entanto, sempre prevaleceu o compromisso dos funcionários, professores e gestores em tornarem a escola como local de resistência e aprendizado.

O Instituto Educare não é somente um espaço para a apresentação de disciplinas curriculares, mas também um ambiente onde histórias se cruzam e aprendizados para a prática social acontecem. A rotina escolar inclui em seu currículo, além da matriz obrigatória, projetos culturais, atividades esportivas e ações comunitárias que tentam aproximar a escola da realidade dos estudantes.

Diante do que foi apresentado, vemos que por se tratar de uma instituição de ensino privada e com um número de alunos pequeno, a escola consegue manter o total de dias letivos e carga horária previstas em Lei. Assim como 100% da capacidade de alunos no formato presencial. Garantindo ao seu alunado um aprendizado eficaz e uma construção de um cidadão crítico e consciente de suas funções sociais.

No que se refere ao espaço físico da escola, percebe-se que este se encontra em constante processo de adaptação, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos e da comunidade. Quanto à sua organização, a escola está distribuída em pavimentos, sendo o térreo composto pela entrada do prédio e pelo setor administrativo, que compreende a secretaria, a coordenação e a direção. Nesse

mesmo pavimento, localizam-se as salas da Educação Infantil, a sala de vídeo, o estúdio de dança (sala de balé) e o refeitório, que conta com uma cozinha de grande porte e outra menor, esta última adaptada para aulas práticas de cozinha experimental destinadas à Educação Infantil.

Próximo a cozinha existe a cantina onde encontra-se mesas que são usadas durante o intervalo (este é dividido em horários específicos para cada nível de ensino), o lanche dos alunos e a realização de atividades na quadra.

Ao lado da cantina há um pequeno espaço não coberto onde os alunos costumam desenvolver seu lazer no horário de intervalo. Ainda no térreo, temos uma quadra de esportes e em seguida, a área voltada para as aulas de natação (que também é estendida ao público de fora da escola) que conta com duas piscinas, uma piscina adulta e uma coberta, voltada ao público infantil. No espaço por trás da quadra da escola existe uma brinquedoteca. A área térrea ainda compreende 5 banheiros, sendo um para professores e funcionários, dois na quadra e dois próximos às salas de aula. Todos com adaptações para as pessoas com algum tipo de deficiência.

O segundo âmbito de divisão da escola fica no primeiro andar, onde encontra-se as salas dos anos finais do Ensino Fundamental I, 3º, 4º e 5º ano, e as salas de todo o Ensino Fundamental II. Nesse ambiente há também um laboratório de química, uma biblioteca, a sala de professores, a coordenação do Ensino Fundamental II e 4 banheiros divididos entre os corredores que levam às salas de aula. Todas as salas são climatizadas e possuem sistema de filmagem.

Em relação a acessibilidade, em conversa com a coordenadora da escola, a partir do ano de 2018 o prédio foi adaptado com rampas de acesso, sinalização e portas e banheiros com medidas adequadas para a passagem de cadeiras de rodas.

No aspecto pedagógico, a instituição realizou a formação continuada de seu corpo docente e mudanças no material didático-pedagógico. O novo material didático, aprovado após análise dos professores e da coordenação foi o Ético da SOMOS Sistema de Ensino, da editora Saraiva. A escola manteve seu sistema de organização pedagógica oficial dividindo seu ano letivo em 3 trimestres, contendo por disciplina o mínimo de duas avaliações, denominadas respectivamente de Avaliação Parcial e Avaliação Global, e permitindo ao professor, realizar até mais três avaliações se julgar necessário.

Cada trimestre conta após o fechamento das notas, com uma atividade avaliativa de recuperação. A média escolar passou de 6,0 para 7,0. A escola realiza

também eventos extras curriculares que também “contavam como nota”. Dentre estes: Feira de Ciências, que geram notas para as disciplinas de bioexatas, Sarau Literário para as disciplinas de ciências humanas e linguagens, Feira do Empreendedorismo e um Festival de Artes, que conta notas para todas as disciplinas e ocorre no teatro municipal da cidade de Mossoró. E este ano de 2025, após nossa intervenção, a instituição realizou o primeiro evento sobre a Consciência Negra, intitulado “Vozes Negras”.

A instituição, conta atualmente com 262 total de alunos, e durante o decorrer do processo de observação, foram realizadas atividades diagnósticas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que possui um total de 20 alunos.

O corpo docente é composto por professores contratados, com diferentes trajetórias e práticas pedagógicas, que demonstram preocupação não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com o bem-estar emocional dos educandos. A gestão escolar, por sua vez, é escolhida pelos proprietários da instituição e é constituída por professoras que atuam há mais de dez anos na escola.

No desenvolvimento de suas ações didáticos-pedagógicas a escola atua, no ano de 2025, com um quadro de: 43 professores; 2 supervisoras escolares; 2 coordenadoras pedagógicas; 1 bibliotecário; 1 secretária; 1 auxiliar de secretaria; 1 psicopedagoga e 1 nutricionista.

Os alunos que necessitam de um atendimento especializado, são acompanhados por uma psicopedagoga, que analisa as atividades realizadas pelos discentes, através de sessões, agendadas conforme a necessidade; prestando apoio pedagógico, identificando, elaborando e organizando junto com os docentes as situações de inclusão, conhecimento e de acessibilidade que promovam a participação e desenvolvimento das habilidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ao ensino regular.

Com isso, cremos que trabalhar com textos de autoras negras na educação básica não apenas amplia o repertório literário, mas também possibilita uma ressignificação dos corpos negros. A escola, ao abrir espaço para essas narrativas, assume sua função social de combater preconceitos e afirmar identidades.

Ao levarmos em consideração alguns dos desafios dos jovens socialmente, principalmente as meninas, como relacionamento abusivo, sexualidade, gravidez na adolescência, prostituição, refletimos sobre o empoderamento feminino presente nos contos de Evaristo, escrito por uma mulher preta, pobre e que retrata a luta e

superação de uma mulher negra, dentro de culturas africanas, como processo de quebra da opressão machista e patriarcal no meio esportivo, político e cultural. Começando a refletir esta temática dentro da sala de aula, onde o aluno dá os primeiros passos rumo à cidadania. Refletindo sobre como se originou e como ganhou força a luta feminina pelos direitos de igualdade e identidade.

3.2 A Revisão de Literatura e sua contribuição para a Ciência e uma Educação Antirracista

Com uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, as pesquisas que envolvem o Estado da Questão nos permitem compreender e esclarecer por seu rigor no levantamento, como as temáticas estudadas estão sendo desenvolvidas no âmbito acadêmico e científico. Ao ser aplicada a uma proposta pedagógica aforreferenciada, esse método permite um conhecimento profundo e contextualizado da evolução, desafios e fragilidades da problemática estudada. Contribuindo assim, para uma metodologia de ensino mais inclusiva e transformadora.

Para definir o Estado da Questão, trazemos o conceito de Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (2010), que afirma que este consiste em uma revisão detalhada e crítica da literatura que existe acerca de um determinado tema de pesquisa. É uma abordagem metodológica que integra a sistematização do conteúdo reunido, que busca uma visão crítica e reflexiva sobre a temática escolhida. No Brasil, esse método de levantamento bibliográfico vem ganhando cada vez mais espaço nos estudos dos programas de pós-graduações, por identificar, analisar e descrever as principais teorias e obras que foram realizadas sobre um objeto de estudo específico. Contribuindo assim, para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito pretendido e conhecendo como estas informações dialogam, convergem, e especialmente, como o pesquisador pode trazer sua contribuição através de sua pesquisa.

Therrien (2010) nos orienta que:

O Estado da Questão vem subsidiar, portanto, todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento. (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010, p. 36).

Desse modo, o pesquisador que se propõe a realizar o Estado da Questão do seu objeto de pesquisa, terá diante de si um levantamento bibliográfico eficiente a partir de diversos meios de busca. Tanto de periódicos on-line nacionais e internacionais como em teses e dissertações nas plataformas de programas de pós-graduação de diferentes universidades.

O Estado da Questão, enquanto metodologia de busca, parte de um mapeamento detalhado das produções acadêmicas, políticas públicas e narrativas históricas que estão relacionadas ao tema investigado. No contexto da educação antirracista, essa abordagem é fundamental para encontrar os principais conceitos e autores que embasam a educação antirracista, realizar uma análise a respeito das políticas públicas nacionais voltadas para equidade racial nas escolas, como por exemplo, a execução da Lei 10.639/03 no Brasil. Essa revisão auxilia na compreensão de possíveis barreiras na sua inserção.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) nos mostram que a construção desse método de pesquisa pelo pesquisador se realiza por meio de registros que evidenciam o estado do levantamento de dados disponíveis ao seu alcance. Além disso, os autores nos fundamentam quanto à necessidade de uma dedicação crítica por parte do pesquisador, uma vez que o simples relato ou registro de dados e resultados não constitui o propósito do Estado da Questão.

Compreendemos assim, que os estudos dos autores como um instrumento eficaz que especifica o objeto de estudo, conceituando e identificando as principais categorias de abordagens metodológicas, ao realizar uma revisão de literatura de modo criterioso por meio de consultas diretas às diferentes plataformas. Tais estudos nos auxiliam a contextualizar, por exemplo, a pesquisa em educação, oferecendo uma perspectiva detalhada das principais questões e discussões na formação de professores e suas respectivas práticas.

A relação entre as pesquisas em educação sob a ótica do Estado da Questão e a ideia de uma educação voltada à cidadania, parte da premissa de que é preciso lembrarmos como cada uma dessas abordagens teóricas se engloba ao desenvolvimento das práticas educativas e à promoção da participação do cidadão atuante na sociedade.

Como vimos, este processo de produção científica é um procedimento metodológico de pesquisa que busca estruturar e analisar o conhecimento existente acerca de um tema específico. Na visão de Therrien (2010), essa metodologia é usada

para investigar a formação de professores da Educação Básica, observando fragilidades e os desafios enfrentados por esses profissionais em atuação. Incentivando dessa forma, a produção acadêmica ao desvendar esferas que precisam de um maior estudo científico.

Freire em seu livro *A pedagogia da Autonomia* (1997) afirma que não há ensino sem pesquisa. Que a pesquisa é importante para conhecermos o que ainda não se sabe e anunciar o novo que se aprende. Como professor é necessário entender a funcionalidade de sua prática e que ensinar envolve comprometimento. A busca pela autonomia vai sendo construída na experiência das decisões que vão sendo tomadas ao longo do tempo e está centrada nas vivências.

Uma educação inspirada por esses critérios pode fortalecer o desenvolvimento de competências que proporcionem aos discentes entender o que é o racismo estrutural em nossa sociedade e buscar o seu combate, com a promoção de valores de solidariedade, diálogo, inclusão e respeito mútuo. Estruturas que são essenciais para a construção de uma educação antirracista.

Com os estudos realizados, esta pesquisa busca conhecer os trabalhos publicados e as teorias de diversos autores acerca da temática do corpo feminino negro na literatura contemporânea. Para o Estado da Questão, partimos de uma investigação qualitativa de caráter exploratório e descritivo, que inclui, um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura em dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Na busca pelos trabalhos, foi utilizado o seguinte descritor “Corpo feminino negro Literatura Conceição Evaristo”. Para tanto, utilizamos os descritores e operadores booleanos “AND, OR, NOT”.

A pesquisa foi realizada para identificar as dissertações e teses relacionadas ao tema proposto e em uma fase de análise de dados. O recorte temporal não foi utilizado, em razão de que não encontramos um quantitativo grande de publicações sobre as obras de Conceição Evaristo, em teses e dissertações e por ser um tema atual na sociedade vigente. Os descritores escolhidos para as etapas da investigação foram: “Corpo feminino negro”, “Literatura” e “Conceição Evaristo” “Educação Antirracista”.

Esta primeira etapa de busca de referências relativas ao tema, apresentou uma versão mais quantitativa, ao categorizarmos os trabalhos (dissertação ou tese), ano

de publicação, instituição, região ou cidade da instituição e palavras-chave. Ainda podemos observar situações e problematizações acerca das categorias definidas.

Em seguida, partimos para uma etapa qualitativa de nosso estudo. Destacamos os objetivos gerais de cada trabalho, de modo a verificar quais os objetivos tinham como foco a literatura de Conceição Evaristo, nos seus propósitos. E após isso, o percurso metodológico a qual cada pesquisa está embasada. Concluída esta etapa, mapeamos as considerações finais das pesquisas selecionadas, com o objetivo de identificarmos a inserção ou exclusão da literatura contemporânea nas aulas de literatura e se condizia de fato com uma proposta antirracista.

Esse processo foi fundamental para que pudéssemos perceber as lacunas existentes nos trabalhos encontrados no que se refere à inserção da temática nas práticas pedagógicas. Além disso, esta pesquisa possibilita sugerir, a partir de nosso estudo, práticas educacionais no contexto escolar que promovam a participação ativa de professores e alunos nas aulas de Literatura, contribuindo para a construção da igualdade, do respeito aos direitos humanos, da valorização da diversidade étnico-racial, da igualdade de gênero e para uma reflexão crítica sobre a sociedade.

O levantamento bibliográfico apontou pouca publicação sobre a temática “Corpo feminino negro na literatura de Conceição Evaristo para uma educação antirracista”. Na busca realizada foram encontrados apenas 13 trabalhos. Sendo destes, 11 dissertações e 2 teses. É preciso justificar ainda que, somente um trabalho com este tema estava presente na CAPES, e é o mesmo que estava na busca da BDTD. Isso se deve ao fato de, talvez, ainda não haver publicações significativas suficientes sobre o tema em foco. Por isso, o Quadro 1, visto a seguir, denota o quantitativo de todos os achados acerca das principais pesquisas literárias selecionadas, sem a exclusão de nenhuma das pesquisas científicas. Apresentando a seguinte ordem: Titulação do trabalho, nome do autor, instituição, ano de publicação e nível educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro 1 - Dissertações e Teses encontradas nas plataformas

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
Nadmília Castro Domingues	As Representações do corpo negro-feminino na contística de Conceição Evaristo	Universidad e Católica de Goiás	2022	Mestrado em Letras
Alyne Barbosa Lima	OLHOS DE D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: Memória e Ancestralidade para agência do feminino negro	Instituto de Letras e Linguística da Universidad e Federal de Uberlândia	2022	Mestrado em Letras
Franciell e Suenia da Silva	ESCREVIVÊNCIAS DECOLONIAIS E O CORPO ENCANTADO EM CONCEIÇÃO EVARISTO	Universidad e Federal da Paraíba	2022	Doutorado em Letras
Emanuelle Cajazeira Bispo	ESTILHAÇANDO A MÁSCARA – VIOLÊNCIA NAS OBRAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO E CHIMAMANDA ADICHIE	Universidad e Federal da Bahia	2022	Mestrado em Literatura e Cultura
Joseane dos Santos Costa	Literatura e maternidade em contos de Conceição Evaristo e no romance As alegrias da maternidade, de Buchi Emecheta	Universidade Estadual da Paraíba	2020	Mestrado em Literatura e Interculturalidade
Henrique Furtado de Melo	Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a escrevivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro	Universidade Estadual de Londrina	2016	Mestrado em Letras

Andreza Karine Rodrigues Novaes de Jesus	Canto de evocação das yabás para o feminino preto nos contos: “Olhos d’água”, “Luamanda” e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” na obra Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal de Pernambuco	2023	Mestrado em Estudos da Linguagem
Lidiane Lima de Vasconcelos	As violências escritas em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal de Santa Catarina	2022	Mestrado em Literatura
Lorrany Andrade da Cruz	Costurando a Vida com fios de ferro: mulheres negras no limiar entre a vida e a morte em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal de Goiás	2022	Mestrado em Letras e Linguística
Roselene Cardoso Araújo	As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Pontífica Universidade Católica de Goiás	2020	Mestrado em Letras
Rosália Maria Carvalho Mourão	A (in)visibilidade da violência de gênero na literatura negro-brasileira a partir da escrivência de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2022	Mestrado em Ciências Criminais
Claudemir da Silva Paula	“Negra sem reticências”: corpo e corporeidade na poesia de escritoras afro-brasileiras	Universidade Estadual Paulista	2015	Doutorado em Letras

Nadmília Castro Domingues	As Representações do corpo negro-feminino na contística Conceição Evaristo	Universidade Católica de Goiás	2022	Mestrado em Letras
---------------------------	--	--------------------------------	------	--------------------

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Diante do exposto, notamos que a utilização do Estado da Questão proporcionou uma maior inquietação acerca do que está sendo investigado na contemporaneidade e destaque dos estudos encontrados em relação a nossa temática de interesse. As reflexões estão pautadas diretamente ao campo da análise crítico-literária e na área de estudos da linguagem e/ou Letras. De tal modo que, pudemos identificar que falta a interligação dos trabalhos com a prática educacional, que é nosso objetivo de pesquisa. Isso nos possibilitou identificar os pontos convergentes e divergentes nas pesquisas e, ainda, possíveis contribuições que nosso estudo poderá trazer para a área das práticas educativas.

A partir da categorização dos trabalhos encontrados, elaboramos um segundo critério de investigação para analisarmos cada trabalho selecionado. Como critério de exclusão, partimos da premissa de que a maioria das dissertações e teses buscam a construção da identidade negra e a análises literárias. Por isso, selecionamos apenas 2 trabalhos (dissertações) que mais se aproximam da nossa linha de interesse. Realizamos os comentários acerca das divergências e convergências de cada pesquisa, buscando descobrir a trajetória literária de cada pesquisador. Como veremos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Análise dos trabalhos selecionados

Autor/ Ano	Objetivo De Estudo	Metodologia	Principais Resultados	Fragilidades Identificadas	Comentários
Domingues, Nadmília	Investigar o corpo degradado, violentado	Análise literária	Aprofundar os estudos sobre a corporal	Constatamos a falta de uma maior	Muito bem expostas as mazelas

Castro (2022)	o, subalternizado, erotizado, emancipado e reconfigurado da mulher negra na literatura.		idade da mulher negra implica em mudar a percepção sobre uma realidade e marcada pela instituição do mito da democracia racial, que insiste em perdurar nos tempos atuais	aproximação com as mulheres negras da atualidade.	s que assombram as mulheres. Negras. Pela escrita literária, Conceição Evaristo situa no centro do debate uma realidade e que está socialmente localizada nas periferias.
Lima, Alyne Barboza (2022)	Perceber como o brutalismo poético de Conceição Evaristo posto na narrativa age em função de humanizar as personagens negras e não apenas objetifica	Análise literária	Evidenciou-se que “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa	Necessidade de ênfase das expressões “Literatura afro-brasileira” apesar de muito utilizada no meio acadêmico, não são suficientes para responder todas	Na educação brasileira, a compreensão da literatura como um espaço ainda dominado pelo poder machista branco, Conceição Evaristo

r e tratar corpos negros como estatístic as.	de se deixar definir pelo olhar do outro.	as questõe s que as envolve m	foi uma das quantas mulhere s negras que ainda estão por serem lançada s nesse espaço invisível e resisten te.
---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Diante disso, para a realização de uma pesquisa em Educação, torna-se necessário que o professor-pesquisador busque construir um processo metodológico consistente no campo investigativo. O Estado da Questão pode ser utilizado como um instrumento crucial na formação docente, ao possibilitar uma compreensão aprofundada e crítica dos debates acerca da igualdade racial e da educação antirracista. Tal perspectiva contribui para o desenvolvimento de currículos e de práticas pedagógicas mais equitativas.

Os estudos selecionados nesta área denotam a preocupação dos discentes/pesquisadores em analisar a obra criticamente, sem relacioná-la diretamente à prática em sala de aula. Dentre os aspectos relatados, enfatizamos que o professor de Literatura poderia utilizar estratégias de leitura e inserção da temática exposta no livro nas aulas para avaliar os impactos de uma prática educativa mais reflexiva e que comparasse à realidade dos alunos. Essa abordagem nos faz crer que levaria o educador a escolher por propostas pedagógicas baseadas em resultados vindos das experiências de mundo dos discentes. Ao invés, por exemplo, de optar por métodos engessados e prescritivos.

As narrativas conhecidas como *escrevivências* de Conceição Evaristo, dão voz às experiências das mulheres negras. Em suas obras, ela reúne contos que enfatizam a identidade, a resiliência e a luta das mulheres em uma sociedade em que o racismo e a desigualdade de gênero são marcas enraizadas. Considerando a escassez de

pesquisas analisadas sobre o texto literário como prática educativa, esta dissertação investiga os estudos embasados na realização do Estado da Questão sobre a apresentação do corpo feminino negro na literatura e sua importância no debate atual sobre a questão racial e de gênero na Educação Básica.

O site Agência Brasil, através de um levantamento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), realizado em dezembro de 2023, revelou que 55% da população brasileira se identifica como parda ou preta. E acrescenta ainda que a proporção de negros mais que dobrou entre os anos de 1991 e 2022, contabilizando 10,2% da população.

Desse modo, conforme analisado nesta pesquisa, a representação do corpo feminino na escrita de Conceição Evaristo articula-se às pesquisas em Educação, especificamente ao Estado da Questão, ao promover uma reflexão sobre as relações entre raça e gênero. O Brasil, embora possua uma população majoritariamente negra, ainda enfrenta inúmeras dificuldades no combate ao racismo e à desigualdade de gênero.

A inserção da literatura de Evaristo, ao dar voz e vez a mulheres negras, pode contribuir para as lutas contra a opressão e a construção de uma narrativa que desafia os moldes clássicos da literatura. Através de sua brutalidade poética, a autora nos demonstra a força e resiliência das mulheres e que merece ser refletida e trabalhada na sala de aula.

3.3 Círculo de Cultura: uma educação de encontros e transformações

Como sabemos, muitas são as dificuldades vividas pelos docentes no que compete às questões de gênero na escola e estas refletem a sociedade patriarcal e conservadora que vivemos. Sociedade esta, conservadora, que dita regras sobre a mulher e seu papel na família, na política, na economia e nos mais diversos espaços sociais. Assim, esta pesquisa de utilização do texto literário permite, além da formação discente crítica e reflexiva, possibilidades de lugares de destaque acerca da discussão sobre questões de luta por igualdade de espaços para mulheres negras e a resignificação de seus vários papéis de protagonismo na sociedade atual.

Paulo Freire (1991) não enxergava a educação como um ato mecânico de sistematização de conteúdos, mas como uma prática libertadora que se origina da interação entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Nesse contexto, seu

método mais famoso de ensino, denominado de Círculos de Cultura surgem como uma de suas contribuições mais significativas para uma prática pedagógica que vai além das paredes da sala de aula para transformar-se em um ambiente de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes. Mais do que uma metodologia, os Círculos de Cultura são uma proposta para alunos e professores aprenderem e ensinarem juntos, as possibilidades de uma igualdade social e política.

Dessa forma, a relação do educador e do educando passa a ser horizontal, pois se permite a valorização das realidades e vivências locais, das discussões e da oportunidade de ser ouvido por parte do aluno. Criado na década de 1960, esse método trazia pequenos grupos formados por trabalhadores populares, que se reuniam sob a observação de um professor, com o intuito de discutir assuntos de suas vidas cotidianas, cabendo ao professor mediar os assuntos abordados. Advindos das experiências de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco, no Movimento de cultura Popular.

Vale ressaltar que a alfabetização não era o objetivo principal, por isso, trazendo para atualidade, esse método pode ser aplicado em diferentes etapas da educação; ele apresentava formas de possibilitar que as pessoas se assumissem enquanto sujeitos ativos e donos de sua cultura e de sua história. [...] “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 1991, p. 61).

Em conformidade com a proposta de Freire (1991), a autora Zilberman (2010) sugere uma ênfase maior no ensino de literatura com base nos fatos do cotidiano, na estética, no aspecto e no conteúdo dos textos literários, mostrando, de fato, o que é literatura, ao invés de utilizá-la apenas para o exame vestibular e com perspectivas que privilegiam somente o ponto de vista histórico e bibliográfico, isso porque o ensino dessa disciplina faz-se necessário ao aprendizado do conteúdo articulado à realidade da qual o aluno está inserido.

Assim, é possível observar que o ensino de literatura precisa ser discutido pelos profissionais dessa área, uma vez que se acentua a cada dia, segundo Santos e Jorge (2014), a carência de leitura e de uma perspectiva crítica sobre os textos literários. Nota-se que a função do professor de literatura é desafiada constantemente: primeiro, pela contradição evidenciada entre a importância da literatura para a vida humana e o fato de ela ser, ao mesmo tempo, ignorada pela sociedade; em segundo lugar, pelo

imenso desafio de levar esse contexto literário ao aluno de modo que ele o conceba como uma atividade agradável e significativa para a sua vida.

Ao trabalharmos com o texto literário, em sala de aula, nós professores, precisamos pensar primeiro na importância da obra e em uma maneira de mostrar para o aluno o contexto literário, para extrair do assunto do livro, uma discussão crítica, valorizando o ponto de vista do aluno. É necessário pensar na linguagem abordada e no texto, como enfatiza Cosson (2009), por ser algo que precisa ser exercitado, traduzido em expressões que se faz tanto na escrita, quanto na forma e no conteúdo do texto. Pela linguagem do texto, compreendemos que o discurso transmite tanto o sentido das palavras e as criações do homem como a liberdade do imaginário e os acontecimentos físicos reais. A esse respeito, o autor aponta que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar espacial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização [...]. (Cosson, 2006, p. 17).

A literatura acaba por se trancar imprescindível na vida do ser humano, e, por isso, precisa manter o seu lugar no currículo escolar, pois assim, como, qualquer outra arte, torna o mundo mais compreensível. Nesse sentido, a desconexão do texto literário com o momento presente traz o sentido da literatura ausente no ensino, ao dificultar o gosto do aluno pela leitura e, ainda, a compreensão das obras literárias.

Surge, então, o contexto de uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação de mulheres e homens, destacando a importância do diálogo como agir metodológico, sem relegar a segundo plano o conteúdo sistematizado que mediatiza tal ação. É nesse contexto que emergem perguntas recorrentes como: quem somos? O que queremos? Que mundo desejamos construir?

A finalidade dos encontros era criar, conjuntamente com os alunos, um espaço em que eles/as pudessem falar livremente sobre suas percepções e experiências a respeito das dinâmicas raciais na escola, tanto em termos pedagógicos quanto relacionais. Baseados nessas discussões, os/as estudantes construíram formas possíveis de debater a temática racial na escola. Tais conjunturas surgiram, especialmente, quando os/as discentes participaram das discussões com base em suas vivências.

Vale ressaltar que um dos objetivos propostos, é o de debater com estudantes do 9º ano do Educacional Educare¹ sobre como eles/as entendem a dinâmica das relações raciais no espaço escolar. E um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da instituição era o compromisso com a diversidade e com os direitos humanos, por meio da criação de práticas que possibilitassem o questionamento de valores, normas e direitos existentes, assim como a implementação de ações voltadas para o reconhecimento e a valorização de grupos marginalizados, como negros/as — apoiando-se nas determinações da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) —, mulheres, população LGBT, indígenas, moradores/as do campo, entre outros.

A proposta pedagógica de Paulo Freire (2011) tem o princípio da relação dialógica como um dos eixos centrais, equilibrando a teoria desenvolvida pelo educador, que defendia um método de ensino pautado em uma pedagogia autônoma e problematizadora. Sua trajetória indica que ele sempre esteve preocupado com as temáticas referentes à educação, especialmente das classes mais vulneráveis, mas também com a superação das relações de opressão existentes no país. Muito mais que só alfabetizar, ele estava preocupado também em politizar as pessoas, conscientizando-as dos seus direitos e deveres como cidadãos.

A partir de um levantamento realizado com a finalidade de identificar as principais palavras que integravam o vocabulário da população local, Freire (2011) aplicou uma metodologia inovadora para alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras da região. O método consistia em utilizar palavras que faziam parte do cotidiano daquelas pessoas, termos ligados às atividades laborais por elas desenvolvidas. Por exemplo, para aqueles que trabalhavam no campo, eram ensinadas inicialmente palavras como “terra” e “enxada” e, gradativamente, na medida em que eles iam aprendendo, o professor passava a ensinar outras palavras, contextualizando com a realidade do aluno, de forma a desenvolver o seu pensamento crítico acerca da sua condição social.

Na visão de Paulo Freire, o homem é o centro do processo educacional e o professor deve considerar as necessidades do aluno, a partir das suas expectativas com relação ao conhecimento que deseja adquirir. Quando o educando participa da construção do conhecimento, a partir da discussão da razão de ser dos saberes, os conteúdos ganham um significado prático (Brandão, 2017).

¹ Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte— CEP/UERN. Número do Parecer: 7.611.520

Ensinar fora do contexto social desestimula as pessoas a progredirem no meio acadêmico, pois o conhecimento adquirido não encontra conexão com a vida real e isso faz com que o conhecimento se perca em meio a conteúdos planejados sem o devido comprometimento com as questões sociais.

Pensado e produzido por Paulo Freire (1991) os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter excepcionalmente democrático e libertador sugere uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e exige uma tomada de posição frente aos problemas vivenciados em determinado contexto. Para o autor, essa concepção promove a horizontalidade na relação professor-aluno e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

A realização do círculo de cultura como princípio metodológico desta pesquisa está assim, didaticamente estruturada nas seguintes fases: **a investigação do universo vocabular**², da qual são extraídos os **temas geradores**³. Esse processo dialógico permite que professor auxilie a definir o ponto de partida até chegar no tema geral, que estará interligado com a concepção de interdisciplinaridade, garantindo a integração do saber e posteriormente, a transformação social.

A fase da **tematização**, consiste no processo de que os temas geradores serão codificados e decodificados buscando a consciência da realidade por parte do aluno, a sua posição social, por meios de desenhos, fotografias, imagens visuais, permitindo a ampliação do conhecimento de sua atual posição social e aprendendo meios de agir criticamente sobre ela. Despertando um novo olhar sobre a vivência e não somente transmitindo conteúdos específicos. O que importa não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

A **problematização** corresponde a um momento crucial da proposta do estudante ver sua realidade de modo crítico-reflexivo, sendo capaz de transformar seu contexto atual. Esta ação de trazer questionamentos, segundo Freire, indica o *sujeito prático* que discute acerca dos problemas que surgem a partir da observação da realidade com todas as suas dificuldades, com propósito de saná-las. Nesse processo, o sujeito também se transforma, comprovando que a problematização surge como uma fase do planejamento pedagógico, como uma práxis social, com uma visão

² Relação das palavras de uso corrente, entendida como a realidade vista por cada educando.

³ Os assuntos centrais elaborados pelos alunos para serem discutidos e analisados.

de mundo vista por um conjunto de sujeitos atuantes, construindo conhecimento com base nas experiências significativas de cada um. Assim, os círculos não apenas ensinam a ler palavras, mas também o mundo. E, ao aprender a ler o mundo, os sujeitos descobrem que ele pode ser transformado.

Desse modo, a relação dialógica se constitui como elemento-chave no qual educadores e educandos sejam sujeitos atuantes no processo de aprendizagem. Para Freire (2003), o diálogo proporciona a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao enfatizar a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente como alicerce na linguagem comum do dia a dia, captada no próprio meio onde vai ser executada a prática educativa e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta. Diálogo, nessa óptica, tem a amorosidade como dimensão fundante, contrapondo-se a ideia de opressão e dominação. A humildade passa a situar-se como princípio no qual o educador e o educando se percebem sujeitos aprendentes, inacabados, porém jamais ignorantes.

Os Círculos de Cultura como ambiente de diálogo e construção coletiva, nos lembra a visão freiriana de que a educação nunca pode ser neutra. Ela é, em sua essência, um ato político e afetivo, comprometido com a igualdade de todos os sujeitos envolvidos.

A democracia (...) é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (Freire, 1991, p. 80).

Podemos dizer que o diálogo é a palavra-chave do método de Paulo Freire. Pois este permite uma amorosidade como cerne, estando contrária a ideia de opressão e dominação. O autor traz a humildade como característica principal usada pelo educador e pelo educando, que se reconhecem como sujeitos participantes, em constante processo de aprendizagem, porém nunca sujeitos ignorantes.

Dantas (2010) complementa tais informações ao inferir que:

o Círculo de Cultura constitui-se *locus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns. (Dantas, 2010, p. 44)

Com isso, acreditamos que os Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire dentro de uma abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa acadêmica pode ser relacionada com o conceito de *escrevivência*, conceito que veremos no tópico a seguir, criado por Conceição Evaristo ao passo que compartilham de uma visão humanista e transformadora da realidade por meio da educação. Ambos acreditam que o conhecimento é construído por meio das trocas de experiências, se distanciando das práticas tradicionais e hierarquizadas da produção de saberes. Podemos relacionar tanto em um quanto no outro, estratégias de emancipação, resistência e construção de narrativas dos marginalizados.

Freire (2011) defendia que cada indivíduo, independentemente de sua classe social, traz consigo saberes importantes, aprendidos em sua prática cotidiana e histórica. Desse modo, os Círculos de Cultura vêm combater a ideia do ensino bancário e propor um espaço em que as histórias e experiências dos oprimidos sejam reconhecidas como conhecimentos capazes de promover transformação.

Evaristo, por sua vez, com suas *escrevivências*, vem dar voz e vez a uma ancestralidade apagada pelo racismo estrutural. Uma narrativa que fala de testemunho e vivências. A escrita para a autora, não apenas um ato literário, mas um ato político e de transformação social. Suas histórias retratam a opressão sofrida por pessoas negras e periféricas, assim como suas lutas do dia a dia.

3.4 Cadernos Reflexivos e de Ação e a *escrevivência*: a palavra como ato de resistência

Os cadernos reflexivos e de ação são uma metodologia de ensino criada pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, conhecido como LEFREIRE. Está composto por alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação-FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, campus central. Essa metodologia foi produzida inspirada nas práticas pedagógicas de Paulo Freire e tem como objetivo registrar, refletir e sistematizar as experiências dos alunos no âmbito escolar e social. Mais que um registro de informações, os cadernos se configuram na ação-reflexão-ação da análise crítica e do planejamento das ações, possibilitando aos alunos e professores uma prática crítico-reflexiva de transformação social.

O movimento de travessia pela educação, sob a luz dos ensinamentos de Paulo Freire (2005), é mais do que um percurso acadêmico, é um ato de amor, resistência e transformação. Nas trilhas freireanas, os caminhos não são traçados de forma linear, mas se desenham a partir de encontros, afetos, escutas e práticas que revelam o potencial emancipador da educação. Quando caminhos se cruzam, há troca, há diálogo e há movimento. E é nesse espaço-tempo de encontros que histórias se constroem e movências se instauram.

A metáfora da trilha aqui utilizada convoca à ideia de caminho não pronto, de um percurso que se revela no fazer. Diferente de um trajeto fixo ou prescrito, as trilhas Lefreireanas são feitas pelos passos de quem caminha, passos hesitantes, potentes e intermitentes. É nesse sentido que Paulo Freire nos inspira ao dizer: “É caminhando que se faz o caminho. E é refletindo sobre a prática que se aprende a caminhar melhor” (Freire, 2011, p. 47).

Diante disso, estaríamos, então, a discutir a ideia de que o conhecimento e a formação do sujeito se constroem no movimento, na ação, e sobretudo, na reflexão crítica sobre essa ação? Longe de uma visão tecnicista ou bancária da educação, Freire concebe o ato de ensinar e aprender como um processo dinâmico, dialógico e inacabado.

Ao afirmar que “é caminhando que se faz o caminho”, Freire rompe com a noção de um caminho previamente traçado, de um saber pronto e absoluto. Em vez disso, propõe que o saber se constrói na travessia, nas escolhas feitas, nos encontros vividos e nos conflitos enfrentados. A pedagogia freireana, nesse sentido, valoriza o processo em detrimento do produto final. Cada passo dado no percurso educativo é também um ato de criação, de invenção de sentidos, de ressignificação da própria existência.

Assim, aprender a caminhar melhor não é alcançar uma perfeição, mas assumir-se como sujeito em constante formação. É, como diz Freire (2005), “reconhecer-se inacabado”, e, justamente por isso, estar sempre em busca, em diálogo, em movimento. Pois, é no diálogo com os outros e com a realidade que o caminho vai sendo (re)traçado, sempre em direção a um “inédito viável”, um futuro possível, mas ainda por construir. E é nesse horizonte de esperança e compromisso ético que se inscreve a pedagogia freireana, tão viva e necessária nos dias de hoje.

A pedagogia de Freire (2011) não se limita a técnicas de ensino, ela é, sobretudo, uma prática ética e política. O autor nos convida a entender a educação

como um processo dialógico, em que educador e educando se encontram como sujeitos do conhecimento, compartilhando experiências, dúvidas e sonhos. Cada trajetória pessoal que se inscreve nessa trilha carrega consigo marcas de lutas, descobertas e reconexões com a própria identidade.

No LEFREIRE, os encontros não são eventos isolados, mas pontos de continuidade e (re)encantamento. A cada encontro novas trilhas são abertas a partir dos temas, das urgências do presente e das histórias que os participantes trazem em suas falas e silêncios.

As trilhas Lefreireanas são, portanto, espaços de transição e travessia. Caminhos marcados por histórias que se entrelaçam: histórias de grupos que se reinventam, de comunidades que se fortalecem, de homens e mulheres que se descobrem protagonistas. A movência, nesse contexto, é mais do que deslocamento físico, é o movimento interno que provoca a reflexão crítica e a ação transformadora. É o estar-em-processo, o inacabamento freireano em ato. O grupo se constitui no movimento: mudanças de espaço, de foco, de composição, de práticas. Não há fixidez, há fluxo.

As histórias que atravessam o LEFREIRE não são apenas memórias individuais, mas narrativas que se entrelaçam e se reconfiguram no coletivo. A escuta torna-se prática pedagógica e política. O ato de narrar, e de ser escutado é também ato de resistência. Para Freire (2005) “contar a própria história é um modo de afirmar-se como sujeito de saberes, de lutas e de desejos” (Freire, 2005, p. 36).

Ao compartilhar vivências, dores e sonhos, os membros do grupo constroem uma memória coletiva que não se fixa, mas que se reinscreve a cada encontro. Essa tessitura de vozes e trajetórias é o que sustenta a formação como um processo mais do que um produto.

Posteriormente, os cadernos foram incorporados às dinâmicas do projeto, passando a ser construídos junto às escolas participantes. Além disso, passaram a ser utilizados também como ferramenta metodológica em pesquisas, tanto na graduação quanto na pós-graduação (Lima; Tavernard; Rocha, 2025).

A relação dos cadernos reflexivos e de ação e as *escrevivências* de Conceição Evaristo mostram uma oportunidade de exercer uma prática educativa alinhada as narrativas literárias que tem como objetivo uma transformação social e educacional. Ambos os escritos trazem a valorização da experiência vivenciada e o compromisso

com a emancipação dos sujeitos, possibilitando a construção de conhecimentos a partir das ideologias culturais e históricas, críticas e libertadoras.

Diante das teorias vistas até aqui, entendemos que os cadernos reflexivos e as *escrevivências* caminham no mesmo sentido ao trazerem a memória como ferramenta de conscientização, já que o aluno parte de sua construção individual a partir de uma questão problema coletiva. Nossa proposta é que enquanto os cadernos incentivam a construção das experiências de vida de maneira reflexiva, as *escrevivências* tornam tais memórias em gêneros literários. Já que para Freire, a palavra é vista como algo que transforma o mundo e para Evaristo, como um ato de resistência.

A metodologia freireana nasce, desse modo, de uma relação de encontros, do diálogo, da escuta e da problematização da realidade. Seu modo de enxergar a educação popular parte do princípio de que o saber não é restrito às instituições, mas pode ser construído nos sujeitos históricos, especialmente nos oprimidos. Como aponta Hooks (2017), nos alertando que ensinar é um ato profundamente político e afetivo.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (Hooks, 2017, p.174)

A autora nos ajuda a compreender que essa pedagogia, nasce do chão, das dores e dos saberes de povos historicamente oprimidos. É nesse viés que a experiência com os cadernos reflexivos e a *escrevivência* vão além de uma mera exposição de conteúdos e se transforma em símbolo de resistência: o povo aprendeu a ler o mundo e, assim, a lutar pelo direito de contar sua própria história.

A escrita como ato político, nos remete ao pensamento freiriano de que o processo de aprendizagem deveria ser um processo de escuta do sujeito e de valorização de suas vivências. A narrativa de Conceição Evaristo, conhecida como *escrevivência*, revela uma íntima relação com os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire, ao construir histórias a partir das marcas deixadas pela experiência do corpo, da ancestralidade e da memória.

E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? *Escrevivência*, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. *Escrevivência* não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever,

mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2005, p. 64)

Conceição Evaristo reafirma o caráter político e cultural que possui a linguagem, correlacionando o princípio freireano de que a educação é um ato de libertação. A pedagogia de Freire no município de Angicos, ao conseguir alfabetizar mais de trezentos trabalhadores em apenas quarenta horas, foi mais do que uma proposta educacional, foi um exercício de cidadania humanizada e de escuta da palavra do outro como saber inerente. Nessa perspectiva, tanto Freire quanto Evaristo compreendem a linguagem, seja pela escrita literária ou pela educação popular, como instrumento de construção da identidade, da consciência crítica e da transformação social.

Ao trazermos o conceito de *escrevivências* de Conceição Evaristo para o contexto dos cadernos reflexivos e de ação, inspirado em Paulo Freire, acreditamos que na sala de aula, nas aulas de literatura, os círculos de cultura podem proporcionar aos estudantes, instigados pelas histórias do livro *Olhos D'Água* (2016) da autora, utilizem os cadernos para escreverem sobre suas próprias experiências, refletir sobre suas condições de vida e perspectivas para o futuro, seja profissional ou pessoal. Essa interação entre as propostas permite não somente uma consciência crítica no aluno, mas uma educação antirracista e transformadora.

3.5 O Teatro Imagem e sua prática de reflexão coletiva

O Teatro Imagem é uma das técnicas desenvolvidas pelo dramaturgo Augusto Boal no contexto do Teatro do Oprimido⁴, como um método de expressão e análise crítica das relações sociais. Essa metodologia expressa por meio das imagens corporais um modo de representar a realidade e transformá-la. Boal, inspirado pelas ideias de Paulo Freire e pelas práticas de emancipação popular, criou o Teatro Imagem como uma forma de linguagem mais simples, inclusiva e reflexiva.

⁴ O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material na sociedade capitalista pela conscientização política do público (Japiassu, 2006, p.43).

Dentre as diversas técnicas desenvolvidas por Augusto Boal, o Teatro Imagem se torna uma alternativa para que o aluno, por meio da cultura, se conscientize e se sensibilize com as questões relacionadas à sociedade.

O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperar por ele. (Boal, 2005, p. XI)

No Teatro Imagem, os estudantes usam seus corpos para criar esculturas ou imagens visuais que retratam sentimentos, ideias e situações concretas ou simbólicas. Essa técnica deixa de lado a palavra falada, promovendo uma comunicação visual e sensorial que deve ser sentida. Através das imagens criadas coletivamente, os sujeitos podem explorar, buscar compreender e reinterpretar suas realidades.

As imagens criadas nesse processo teatral podem expressar situações de opressões, desejos ou conflitos vividos pelos participantes. O grupo, ao observar as composições, é convidado a analisar criticamente os significados das problemáticas apresentadas nas imagens, abrindo espaço para reflexões que conectam o individual ao coletivo.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (Boal, 2005, p. 16).

Desse modo, em consonância com o posicionamento freireano, Boal nos mostra que o processo de conscientização também se dá na relação ação-reflexão-ação. Para o autor, não basta somente compreender a realidade, é fundamental transformá-la.

O processo de aplicabilidade do Teatro Imagem consiste basicamente em escolher um tema ou problema (o grupo identifica algo inquietante em sua realidade). Após, acontece a criação das imagens (os participantes individualmente ou em pequenos grupos, usam seus corpos para formar imagens estáticas que representem o tema escolhido); a etapa seguinte se refere a leitura coletiva das imagens (o grupo analisa as imagens, buscando interpretar os significados). E por fim, vem a fase de transformação (após a análise, os participantes passam a transformar as imagens, propondo soluções e mudanças). Ou seja, a recriação das imagens apresentadas.

No Teatro Imagem, o corpo passa a ser considerado um instrumento de conscientização e denúncia, permitindo que os participantes interpretem e transformem a realidade através das suas expressões e gestos. Boal enxergava essa prática como uma forma de alfabetização corporal, em que os oprimidos aprendem a expressar suas condições de vida e a planejar um futuro diferente.

Como destaca Lima (2022, p. 44), “o teatro do oprimido, antes de ser uma técnica para atores, um conjunto de jogos, é um posicionamento político diante das opressões impregnadas nas relações humanas em todo o mundo. É o teatro transformado em meio de luta de classe e de libertações pessoais.” Assim, o Teatro Imagem vai além da arte dramatúrgica convencional: torna-se instrumento de conscientização crítica, enfrentamento das desigualdades sociais e construção de processos de emancipação coletiva e subjetiva, nos quais os sujeitos oprimidos assumem o protagonismo na reelaboração de suas narrativas e na transformação de sua realidade.

O desafio de representar imagens sobre determinado tema a partir do corpo é uma problemática de representação cênica e ao mesmo tempo um momento de leitura visual. Segundo Ana Mae Barbosa (2014, p.20) “Nossa ideia de leitura de imagem é construir uma meta linguagem da imagem”. As possibilidades de leitura e interpretação são diversas, porém o que nos interessa é a necessidade do aprofundamento no universo dessa imagem, como uma análise demorada que busca a comunicação estética. A imagem do corpo nos sugere muitas ideias do estado psicológico em que se encontra essa pessoa.

Quando selecionamos um tema que nos inquieta o representamos através de imagens nos corpos, eles apresentarão indícios acerca de que ideia estão relacionadas e que querem ser manifestadas. Talvez não seja possível falar sobre determinado tema, mas seja possível mostrar um pensamento através da imagem do corpo. No caso, o fazer artístico se demonstra como auto expressão (Barbosa, 2014, p.24). O corpo que diz o que pensa, que mostra o que sente e que responde a perguntas que a linguagem verbal não consegue sustentar. É a imagem do sensível que em determinado momento se origina do universo das ideias e se transforma em recurso visual.

Percebemos na dinâmica do Teatro Imagem uma força transformadora que pode enriquecer a prática educativa e fortalecer a concepção de educação crítica, na medida em que seu fundamento nos permite explorar habilidades fundamentais em

nossa formação. Pois como discute Lima; Xavier e Cardoso (2022), o teatro e educação são processos de construção social, por isso traz em si princípios da realidade vivida por seus sujeitos. Freire e Boal, idealizaram as suas metodologias, provocando a reflexão e proporcionando os debates sobre questões possíveis da sociedade. (Lima; Xavier e Cardoso, 2022, p. 121)

Nas escolas, esse método pode contribuir para a formação de uma sociedade mais crítica, tendo como objetivo ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno. Como por exemplo, pode ser uma alternativa para abordar temas como racismo, desigualdade de gênero, violência, como nosso objeto de pesquisa.

4 REFLEXÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS: A *ESCREVIVÊNCIA* DE CONCEIÇÃO EVARISTO VAI À ESCOLA

Neste capítulo estão presentes todas as análises, reflexões e contribuições a partir do desenvolvimento metodológico da pesquisa, assim como os caminhos percorridos, afirmações e questionamentos que fazem parte do processo do estudo.

O livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2016) nos apresenta uma reflexão sobre a configuração do corpo da mulher negra em todas as suas vertentes. A obra de quinze contos nos traz a representação heroica através de personagens comuns e importantes para a valorização identitária do povo negro. Personagens estas, que são retratadas em um universo simbólico e ao mesmo tempo concreto, típico do cotidiano da mulher negra contemporânea. Com o objetivo de compreender a configuração do corpo feminino negro dentro do contexto social e literário que é apresentado nos textos da disciplina de Literatura, estudamos suas narrativas alinhadas aos Círculos de Cultura como forma de transformação da função político-social e luta por um espaço em uma sociedade marcada pelo patriarcado.

Para composição da sequência dos Círculos de Cultura, foram selecionados os contos “Olhos D'água”, “Maria” e “Quantos filhos Natalina teve”, tendo em vista a proximidade destes com a temática proposta pelo projeto.

A proposta destes Círculos é a de oportunizar o uso do texto literário em sala de aula e refletir acerca da luta pela igualdade de direitos na questão da identidade de gênero da mulher negra e de seu silenciamento na literatura, a fim de conscientizar e auxiliar na formação do leitor crítico-reflexivo aos desafios da importância político-social da mulher negra.

A pesquisa tem como foco de atuação os alunos do nono ano do Ensino Fundamental do Instituto Educacional Educare Eireli, uma instituição privada de Mossoró - RN, por ser nessa fase onde os discentes começam a estudar literatura e tem o primeiro contato de fato, com o texto literário como componente curricular. Com aulas mais específicas para os períodos literários e para o desenvolvimento dessas competências. Público este, formado na maioria das vezes, por jovens não leitores de clássicos da Literatura, mas que costumam ler textos de ficção, que trazem uma linguagem mais acessível e contemporânea.

Diante de tais indagações, a compreensão da escola como um ambiente que media relações das vivências culturais e sociais, encorajam a adentrar ao espaço

escolar com o intuito de analisar e refletir sobre a configuração do corpo da mulher negra na literatura, e como esse silenciamento literário afeta o letramento e a formação do pensamento crítico desses/as estudantes. Para tanto, foram planejadas quatro etapas, que foram vivenciados durante cinco semanas em uma turma única de nono ano do turno vespertino. A pesquisa foi realizada na sala de aula deles mesmo e nas aulas de Redação, cedidas e observadas pela professora regente da instituição. A investigação foi dividida em dois encontros para observação da turma e três encontros para a realização prática da pesquisa.

A primeira etapa do projeto consistiu em um diagnóstico da realidade da escola, apresentamos a proposta para a professora regente e para a coordenação, sendo prontamente aceita e assim, demos início ao processo de imersão na turma escolhida. Na semana seguinte, no primeiro dia de observação, fui direcionada à turma, na qual justifiquei o porquê de estar lá e eles serem a turma selecionada. Todos me receberam de modo curioso e cheios de expectativas, pois todos já são meus alunos – atuo como professora de língua espanhola na instituição – esse novo projeto acabou se tornando uma novidade para eles.

Em todas as etapas da fase de observação da turma buscamos compreender como os estudantes se relacionavam com a temática da representatividade negra na literatura e no cotidiano escolar. Esse momento inicial também proporciona a identificação de experiências pessoais relacionadas ao racismo e ao preconceito, ampliando o repertório para as discussões posteriores. Nessa perspectiva, Freire (2019, p. 58) reforça que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

E no que condiz à ética, entendida como a dialogicidade verdadeira,

em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por esses seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2019, p. 59)

Desse modo, isso impulsiona a levá-los a ter contato direto com vivências críticas a partir das suas próprias visões, como afirma Bell Hooks (2017), ao ampliar nossos horizontes e a repensar a prática pedagógica, especialmente na sala de aula, para que assim possamos ao menos minimizar as múltiplas diferenças existentes no contexto da sala de aula. Para compreender melhor qualquer situação, é preciso olhá-

la de perto, aproximar-se dela; somente assim se pode perceber com clareza qualquer estranhamento, como desinteresse, rebeldia ou algum outro fator que cause a desmotivação dos alunos nos estudos. Ao mesmo passo que fala da importância de criar uma teoria que consiga promover a luta de movimentos renovados, que intensifique a oposição do feminismo ao sexismo e, ainda, à opressão sexista.

Ao ler os escritos de Evaristo podemos nos deparar com um modelo de escrita sobre histórias silenciadas, apagadas, negadas. No decorrer de alguns trechos do livro *Escrevivências: A escrita de Nós* (2019), a autora afirma que:

Aprendi com as culturas orais de matriz africanas que o corpo está profundamente escrito no processo de narrar. Sem o corpo não há narração, não há história. Da oralidade africana, da inscrição do corpo no narrado, intento criar, pensar, compor a minha *Escrevivência*. Afirmo que a vivência do meu corpo, a vivência coletiva de corpos negros e mais distintamente, as experiências dos corpos de mulheres negras, atravessam profundamente a minha escrita. Não peço licença para o meu corpo entrar, pois ainda não encontrei formas de me desvencilhar dele na escrita. Enquanto crio, enquanto falo, ou quando silêncio, sempre o meu corpo me persegue. Ele invade minha fala, assim como os corpos negros invadem lugares interditos, espaços delineados para e por homem branco. (Evaristo, 2019, p. 24)

Como proposta pedagógica o processo de *escrevivência* pode possibilitar a construção de novos discursos a respeito das histórias e das transformações vivenciadas de modo individual ou coletivo, além de propiciar aos pesquisadores narrativas enriquecidas por demonstrações de sentimentos e gestos que revelam posicionamentos sociais e políticos.

O termo *Escrevivência*, tema que vem sendo abordado por pesquisadores e críticos da literatura africana e afro-brasileira, geralmente em referência à obra literária da escritora Conceição Evaristo, pode ser conceituado, segundo ela como:

Quando falei da *escrevivência*, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 –na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver (Evaristo, 2019, p. 8)

Apesar de ter se tornado conhecido mais recentemente, esse modo de registro da realidade nasceu na escrita de Conceição Evaristo de forma natural e reflexiva, sem a pretensão de se converter em um conceito, como se observa na obra *Becos da Memória* (1987). Entretanto, sua estreia no campo literário ocorreu na década de 1990, quando a escritora já era participante ativa do movimento de valorização da

cultura negra no Brasil, o que certamente contribuiu para a publicação de seus textos e poemas na série “*Cadernos Negros*”.

[...] essas histórias não totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento, a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma *escrevivência*. (Evaristo, 2020, p. 8)

Desse modo, se desejamos uma Educação Antirracista, emancipatória e dialogal, devemos não só identificar como são esses espaços em que iremos trabalhar, mas também evidenciar como trabalhamos e nos organizamos, gerando cultura e de que forma as questões raciais, especificamente de mulheres, impactam sobre isso para que uma possível mudança seja, de fato, objetivada. Trazendo para o âmbito da educação, Freire aponta:

Os educadores e educadoras progressistas do passado já cumpriram seu papel em nos trazer até esse ponto, em nos revelar as práticas de opressão e injustiça, mas ainda temos papéis cruciais a desempenhar. Precisamos vislumbrar nosso trabalho como base em uma noção de perspectiva e história. Nossa luta de hoje não significa necessariamente que conquistaremos mudanças, mas que se haja essa luta hoje, talvez gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante (Freire, 2014, p. 56).

É uma discussão que não se restringe a um tipo de aprendizagem memorística, para além disso, mas que se preocupa com os recursos cognitivos fazendo uma relação articulada entre palavra e a configuração que representam algum objeto. Ao mesmo passo, encontramos algumas ideias relacionadas.

A obra *Olhos D'Água* (2016), de Evaristo, foi selecionada por sua força literária e política, na medida em que apresenta protagonistas negras que enfrentam violências, desigualdades e silenciamentos, mas também constroem caminhos de resistência, afetividade e ancestralidade. Segundo Evaristo (2016), a *escrevivência* nasce das marcas do corpo — um corpo negro que carrega memórias, feridas e resistências — e transforma essas memórias em instrumento político de denúncia e afirmação. Assim, aproximar os contos da autora da prática pedagógica significa abrir

espaço para que os estudantes também expressem suas memórias, percepções e experiências, tecendo suas próprias *escrevivências*.

Analisar acerca do objetivo para o qual a pesquisa se propõe, fez desencadear reflexão sobre a teoria e prática e a relação que se tem com o silenciamento do corpo da mulher negra na literatura. Muitas vezes, ao olhar das mídias, vê-se fotografias, vídeos, anúncios publicitários como prova de um fato histórico visto sob a óptica eurocêntrica. Também é comum a escuta de frases como “toda mulher negra é guerreira e trabalhadora”. Assim, algumas configurações são tidas como a verdade ao longo da história. No entanto, Lélia González (2018), ao discutir sobre a imagem da mulher negra na sociedade brasileira, atenta justamente para:

Mas sobretudo a mulher negra anônimo sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos a luta pelo nosso povo. (Gonzalez, 2018, p.51)

A escolha por utilizar a literatura como eixo do trabalho justifica-se pelo caráter formativo da leitura literária. Zilberman (2010) enfatiza que o ensino de literatura deve considerar a estética, o conteúdo e a relação da obra com o cotidiano do estudante, e não apenas a memorização de escolas literárias ou conteúdos para vestibulares. Assim, ao trabalhar *Olhos D'Água* (2016), buscamos aproximar os estudantes de histórias que dialogam com suas realidades sociais e emocionais, possibilitando um engajamento crítico com o texto e com o mundo. O que no horizonte de uma educação libertadora, torna a realidade o ponto de partida e de retorno a chegada do pensamento, da reflexão e da prática transformadora.

Por isso, nesse processo de rompimento com uma cultura hegemônica, é importante se trabalhar com o conceito de práxis e práticas decoloniais, que tem como conceito a articulação entre o pensamento e ação, teoria e prática. Que sejam capazes de refletir criticamente acerca de nossa história como sociedade colonizada por europeus, mas que também foi marcada pela riqueza da herança africana e indígena.

Quanto ao processo crítico-reflexivo da produção do saber que está no campo da realidade, estimulam uma tomada de consciência criteriosa de questões relacionadas à teoria ou prática, estando alicerçado em referências teórico-metodológicas que estejam ao mesmo tempo comprometidas com a luta,

engajamento de professores e educadores, militantes e pesquisadores. Uma prática pedagógica aforreferenciada implica também em romper com uma concepção de conhecimento eurocentrado, elitizado e que coloca não apenas nós brasileiros, mas todos os povos que se encontram abaixo da linha do equador como sendo menos, menos capazes, menos civilizados (Fanon, 2008). O qual exige um o grau de rigor metódico na análise, comunicação com o objeto de investigação e registro.

Autoras como Kilomba (2019) e Hooks (2017) ressaltam que o corpo negro — e especialmente o corpo da mulher — foi historicamente silenciado, objetificado e violentado nas narrativas hegemônicas. Inserir Evaristo no currículo, portanto, pode significar romper com essa lógica colonial e abrir espaço para vozes negras que não apenas denunciam, mas afirmam sua existência. Essa perspectiva fortalece uma prática pedagógica antirracista que reconhece, acolhe e valoriza a diversidade identitária dos estudantes.

A metodologia freireana foi adotada como estrutura central para a aplicação da sequência didática, que se desenvolveu em três etapas principais:

I) Investigação do universo vocabular e temático: Seguindo Freire (2011), iniciou-se com a escuta das palavras e temas significativos para os estudantes, relacionados ao racismo, às desigualdades de gênero, à violência e ao corpo negro, temas que já apareciam nos contos de Evaristo. Esse momento permitiu que os alunos comesçassem a relacionar suas vivências com as narrativas lidas;

II) Tematização: A partir das leituras de “Olhos D’Água”, “Maria” e “Quantos filhos Natalina teve?”, os estudantes produziram desenhos, escritas breves, falas espontâneas e registros sensíveis, codificando e decodificando a realidade apresentada na obra. A tematização foi fundamental para que percebessem que literatura e realidade dialogam e se interpenetram;

III) Problematização: No último momento, discutiram criticamente as violências sofridas pelas personagens, a falta de políticas de proteção à mulher negra, o racismo institucional e estrutural, e como essas questões aparecem na comunidade escolar e em suas vidas. A problematização foi essencial para desenvolver um olhar crítico-reflexivo e fortalecer o exercício da cidadania.

Participaram dos encontros todos os alunos da turma, 20 alunos no total. Sendo 8 meninas e 12 meninos, que se disponibilizaram voluntariamente após a divulgação da realização dos encontros na escola no respectivo turno de aula deles.

Os encontros realizados com os/as estudantes foram abertos, permitindo a entrada e a saída dos/as participantes quando desejassem. O primeiro encontro contou com a presença de todos os estudantes.

4.1 A experiência dos Círculos de Cultura no 9º ano do Instituto Educare

A aplicação dos Círculos ocorreu semanalmente, como parte das aulas de Língua Portuguesa, especificamente as de Redação. A turma, composta por adolescentes de 14 a 15 anos, manifestou desde cedo grande envolvimento com a temática, especialmente pela proximidade entre os contos e suas realidades de vida.

A etapa subsequente do trabalho consistiu na observação sistemática da turma, desenvolvida ao longo de uma semana de convivência no espaço escolar. Esse período mostrou-se fundamental para a compreensão da dinâmica da sala de aula, das formas de interação e expressão dos adolescentes, bem como das práticas pedagógicas relacionadas ao texto literário e das temáticas que emergiam do cotidiano escolar. O exercício desse olhar atento permitiu a identificação de temas geradores, conforme a perspectiva freireana, orientando a construção de uma prática pedagógica ancorada na realidade concreta dos sujeitos e aberta à problematização crítica. Tal perspectiva, como destaca Freire (2011, p. 118-119), favorece uma educação que possibilita ao sujeito a discussão crítica de sua própria problemática e de sua inserção nela, promovendo o diálogo constante com o outro e estimulando revisões contínuas e a análise crítica de seus próprios “achados”.

É importante destacar que a busca temática ocorreu por meio de perguntas introdutórias elaboradas pela pesquisadora, uma vez que o objeto de pesquisa — os contos da obra *Olhos d'Água* (2016) — já se encontrava previamente definido. A dinâmica teve como finalidade compreender as questões propostas, contextualizá-las e refletir sobre as múltiplas possibilidades de resposta, sem hierarquizar nenhuma delas como a mais adequada ou universal. Nesse processo, priorizou-se o respeito à fala de cada participante, bem como a escuta do outro e de si mesmo/a, favorecendo a constituição de um espaço aberto, no qual os sujeitos pudessem se expressar sem o receio de julgamentos. Para a mediação e o estímulo aos diálogos, recorreram-se aos chamados pretextos — como filmes, contos, fotografias e músicas — conforme discutido por Pulino (2007; 2010).

Começamos o primeiro encontro no dia 6 de agosto de 2025, de modo interativo, organizando a sala em formato de círculo, como forma de romper o padrão tradicional de cadeiras enfileiradas e em formato retangular. Em seguida, foram expostas imagens impressas e coloridas de mulheres negras em diferentes contextos sociais (maternidade, trabalho doméstico, exercício profissional, etc.). Eles deveriam observar e escolher alguma que lhes chamasse a atenção.

Imagem 1 – Primeiro Encontro



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2025

Após a fase de observação e escolha da imagem, os alunos iniciaram o processo, de como nos demonstra a teoria freiriana, de busca das **Palavras Geradoras**. Ao justificarem suas escolhas. Eu anotei em meu caderno as percepções e expressões dos alunos. Concluída a escuta e anotação, demos início a alguns questionamentos que guiam o conhecimento prévio dos estudantes ao tema proposto:

- O que vocês enxergam nessas imagens? Que sentimentos despertam em vocês?
- Que palavras vêm à mente quando vocês pensam em mulher negra?
- Que situações de injustiça vocês já presenciaram na sua cidade, bairro, escola, TV?
- O que é “beleza” para vocês? Todas as mulheres são reconhecidas como belas, educadas, elegantes, da mesma forma?

Os espaços voltados à discussão possibilitaram uma fala espontânea, na qual os estudantes eram motivados a relatar o que estavam pensando no momento. No decorrer das discussões, eles formulavam perguntas e respostas ancoradas nas suas experiências dentro e fora da escola. Desse modo, acreditamos que tais ambientes possibilitaram as expressões e as falas das vivências dos discentes, de modo que eles pudessem privilegiar suas histórias e percepções sobre a questão racial que os atravessa cotidianamente.

Imagem 2 – Palavras geradoras



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2025

Dessa maneira, inspirados pelos estudos de Freire (2011), investigamos as palavras e temas significativos para os alunos, como *racismo*, *violência*, *corpo negro*, *mulher*, *mãe solo*, *pobreza* e *desigualdade*. O autor exemplifica esse processo ao relatar que, ao alfabetizar trabalhadores, utilizava palavras do cotidiano, como “terra” e “enxada”, para desenvolver pensamento crítico (Freire, 2011, p. 47). Assim, utilizamos os repertórios produzidos pelos próprios alunos como ponto de partida.

Na sequência da observação do primeiro círculo, os alunos foram convidados a lerem intercalando entre si, segundo os meus comandos, o conto que dá origem ao livro, “Olhos D’água” e que podemos inferir que segundo Paulo Freire, abre um espaço de diálogo horizontal, no qual todos podem se ver, ouvir e participar igualmente.

No início do conto, a narradora tenta adivinhar qual era a cor dos olhos da mãe. A categoria “mãe” ora segue uma tradição matrilinear africana, que coloca a mulher

como figura central da família, ora extrapola os limites da filiação e traz à tona a discussão da existência ou não de um instinto maternal e das escolhas ou imposições do aborto, que é praticado fora da lei num território onde as leis e a segurança pública do Estado não alcançam.

No texto “Mulheres em Movimento” da filósofa Sueli Carneiro (2019, p.283), vemos a interseccionalidade de gênero, raça e classe que impede as mulheres negras de viverem como cidadãs brasileiras plenas. Carneiro vê um reposicionamento do Feminismo hegemônico com a entrada da luta das mulheres negras entre as pautas das novas utopias e das novas agendas feministas, que se detiveram criticamente na remoção dos “obstáculos contemporâneos persistentes para a realização da igualdade de gênero e nos desafios e mecanismos para a sua superação, tendo os seguintes princípios como orientadores das análises e propostas”:

(...)*reconhecer o direito universal à educação, à saúde e à previdência; (...)
 (...) *comprometer-se com a luta contra todas as formas de opressão de gênero, e com o combate a violência, maus-tratos, assédio e exploração de mulheres e meninas; (...)
 (...) *comprometer-se com a luta pela assistência integral à saúde das mulheres negras e pela defesa dos direitos sexuais e reprodutivos;
 * reconhecer o direito das mulheres de ter ou não ter filhos com acesso de qualidade à concepção e/ou contracepção; (...)
 * reconhecer a descriminalização do aborto como um direito de cidadania e uma questão de saúde pública e reconhecer que cada pessoa tem direito as diversas modalidades de família e apoiar as iniciativas de parceria civil registrada (...) (Carneiro, 2019, p. 284)

Carneiro ecoa também a voz de outra filósofa negra brasileira, Lélia González, a primeira mulher negra a criticar o Feminismo hegemônico na década de 1980, que contemplava somente as mulheres brancas. Quase meio século se passou e nenhuma dessas pautas atingiu as pessoas mais necessitadas das periferias, as mulheres negras:

...grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, na essência, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. (...) Isso é o que determina o fato de combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, assertiva já enfatizada por Lélia Gonzales, “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo pelo racial.” (...) De acordo com ela, as concepções do feminismo brasileiro padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não brancos, constituísse em mais um

eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo. (Carneiro, 2019, p. 274-275).

No conto “Olhos d’água”, a mãe da narradora é lembrada com afeto, mesmo em meio às dificuldades que a família vivia e aos silêncios que mantinha. A “mãe” deixava as filhas brincarem com “uma cabeleira crespa e bela” e “se tornava uma grande boneca negra para as filhas” (Evaristo, 2016, p. 16).

(...) 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. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante delas fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta delas, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado. (Evaristo, 2016, p. 16- 17).

Essa simples brincadeira para esconder a fome das crianças é um exemplo de resiliência que a população negra teve que arquitetar para diminuir os sofrimentos que começaram no sequestro dos nossos ancestrais e que ainda hoje fazem parte do cotidiano das periferias e favelas do Brasil. É uma sabedoria, triste, mas não deixa de ser um saber, que nasceu do fazer.

(...), mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p. 180).

As jovens meninas da periferia se veem mães na adolescência. Ainda conservam o sonho do casamento e dos filhos, mas ele acontece rapidamente e, quando se dão conta, já são mães de família.

Ao fim da leitura, enfatizamos a presença das metáforas e simbologia presentes no texto (os olhos, a memória, a ausência) e questionará os estudantes acerca de quais palavras escolhidas por eles anteriormente, lembram o que a personagem principal viveu no conto. E que outras palavras/conceitos poderiam ser incorporadas ao tema depois do primeiro contato com o conto de Evaristo. Todas as palavras foram anotadas e arquivadas pela professora e pelos próprios alunos para a posterior sequência da atividade.

Para contextualizar a situação discutida, foram realizados alguns questionamentos problematizadores como forma de codificação:

- Que marcas do racismo e da desigualdade social aparecem no texto?
- Quais experiências de dor e resistência a personagem representa?
- O que os “Olhos D’água” significam no conto e na vida real?

A curiosidade dos adolescentes, em diálogo com a da própria pesquisadora, constitui-se como força motriz do processo de busca, interpretação e invenção de sentidos. Conforme destaca Freire (2011, p. 82), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Essa compreensão reafirma que a práxis educativa não se configura como neutra, uma vez que demanda envolvimento afetivo, sensível e político por parte do educador. Tal postura exige uma escuta atenta e um compromisso ético com o diálogo, compreendido não como transmissão vertical de saberes, mas como construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a práxis desenvolvida ao longo da pesquisa buscou afirmar-se como um espaço-tempo de experimentação, criação e transformação, no qual as crianças não apenas leem histórias, mas produzem leituras do mundo que as atravessa.

Concluída a parte da observação e escuta das respostas dos alunos, demos início ao processo conhecido pelo método freiriano de decodificação. No qual buscamos a relação da temática da narrativa exposta com a realidade dos discentes do 9º ano. Investigamos, através da oralidade se eles já presenciaram situações de racismo, principalmente envolvendo mulheres, na escola, bairro ou cidade. Acerca de como eles creem que certas palavras e ações podem ferir ou transformar realidades. E o que poderia ser feito dentro da escola para que houvesse uma sociedade mais antirracista.

Essa prática valoriza a expressão criativa, a cooperação e a leitura crítica da realidade, ao mesmo tempo em que reafirma a máxima freireana de que “a leitura do

mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2011, p.80). Assim, a roda se converte em um ambiente de escuta e diálogo coletivo, mostrando que cada voz importa.

São várias as teorias que tentam explicar a origem do feminismo negro no Brasil. Algumas delas remontam ao período da escravidão, outras ao momento que o movimento negro se aproximou do movimento feminista hegemônico. Seja em um passado distante ou recente, as mulheres negras sempre buscaram espaços para refletir suas experiências, percepções e horizontes em sintonia com as posições que desejam ocupar na sociedade brasileira.

Desde então, as mulheres negras brasileiras vêm se organizando na defesa de sua identidade, encorajando suas diferenças dentro do próprio movimento negro e do movimento feminista, locais onde muitas vezes suas pautas eram invisibilizada por seus próprios companheiros e companheiras de luta. Para Santos,

as mulheres negras começaram a questionar sua participação junto ao movimento negro e a exigir papéis mais ativos no que se referia à luta política, contrapondo-se aos papéis subalternos e às tarefas domésticas, como cozinhar, limpar e secretariar, que eram destinados a elas nos eventos de encontros promovidos pelo movimento (Santos, 2009, p. 277).

No movimento negro brasileiro, havia o predomínio de opiniões masculinas. As mulheres ainda não tinham poder de decisão, além de que questões de machismo eram recorrentes. As mulheres negras reivindicavam que suas pautas fossem levadas para as instâncias de decisão, questões como violência de gênero, direitos reprodutivos, construção de creches e outras questões que não eram abordadas no movimento negro ou eram secundarizadas.

Inicialmente, a expectativa dos alunos era de que a pesquisadora fosse dar uma espécie de palestra ou curso sobre relações raciais, ainda que tenha sido reforçado que o objetivo dos encontros era saber os pontos de vista deles a respeito das relações raciais em sua escola. No decorrer dos círculos, os estudantes modificaram suas percepções sobre a participação que teriam nas discussões.

Essa expectativa, que por vezes se mostrou como uma inquietação, revela o modelo de uma educação tradicional em que, muitas vezes, não se espera falar e sim ouvir e absorver os conteúdos ditos por aquele que detém o poder em sala de aula, nos moldes de uma educação bancária (Freire, 2011).

Essa inquietação fica evidente quando os estudantes comentam que não há nenhum espaço na escola em que eles possam falar sobre suas vivências de fato,

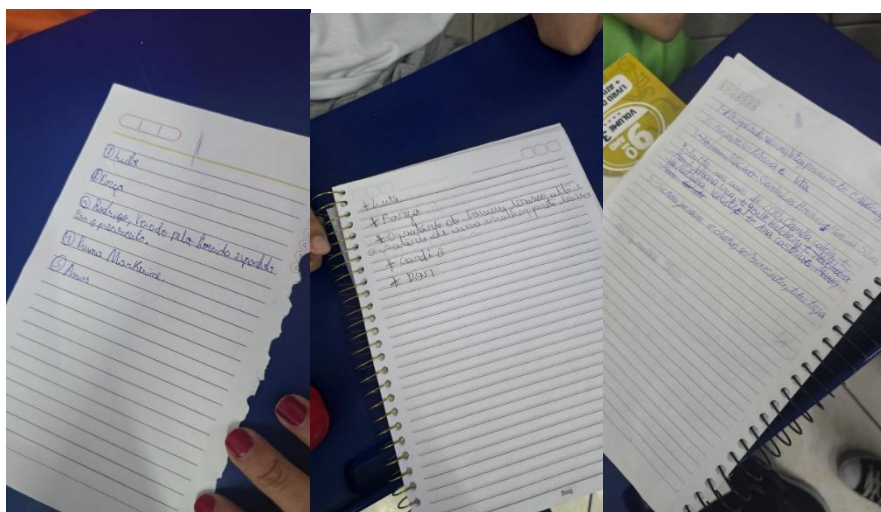
como forma de produção de conhecimento. Ainda que alguns educadores promovam debates em sala de aula sobre as relações raciais, os alunos entendem esses espaços como suscetíveis à formação de brigas e piadas sobre a negritude.

Com isso, os círculos de cultura proposto por Paulo Freire (1980, p.28) “São precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. A partir desses encontros os sujeitos que integram os círculos são motivados por meio de dispositivos de diálogos a se expressam a respeito de um tema comum.

Baseados nas palavras expressas pelos alunos, pensamos em um tipo de registro/atividade coletiva para a assimilação e compreensão da temática. Algumas das palavras mais fortes, segundo eles, que estariam implícitas no conto “Olhos D’água” foram:

- **Pobreza:** Sugerimos a criação de um mural com as imagens de seus bairros mostrando as desigualdades, analisando como afetam vidas;
- **Resistência:** Escrita de pequenos poemas ou cordéis de formas de combate ao racismo;
- **Memória:** Entrevista com professores e familiares sobre histórias de superação;
- **Olhos:** Desenhos ou colagens que expressem diferentes formas de olhar (dor, medo, alegria, emoção);
- **Mãe:** Escritas de cartas ou bilhetes às mães da vida real.

Imagem 3 – Alguns Registros da leitura do conto



A prática do **Teatro Imagem**, inspirada em Augusto Boal (1992), foi utilizada como dispositivo metodológico complementar. A proposta consistiu de início, em um exercício de respiração, no qual todas as pessoas colocam a mão sobre o abdômen e lentamente expõem todo o ar dos pulmões e depois disso inspira o ar até não caber mais. Depois, em formar imagens corporais congeladas representando cenas dos contos e situações vivenciadas pelos estudantes.

Concluimos o círculo ressaltando a importância do diálogo e da escuta. O uso do círculo físico simboliza, no pensamento de Freire, a ausência de hierarquia rígida e a construção coletiva de sentido, reforçando a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e compartilhados.

Podemos compreender que, de certo modo, falar, especialmente daquilo que nos atravessa, como as questões raciais, exige certo tipo de exposição e implicação. No entanto, os estudantes ressaltaram que o que acontece na sala de aula, diferentemente de uma exposição que promova a visualização de outras formas de vida e descentre um saber hegemônico (Hooks, 2013), leva a criação de estereótipos e a mais casos de racismo. Nesse viés, os discentes salientaram que o contexto formado pelos Círculos de Cultura não se encontra em outros locais da escola, ainda que eles sintam a necessidade dessas trocas de ideias. Entendemos que, ao longo dos encontros, os estudantes sentiram-se à vontade para falar e registrar as atividades realizadas na escola sobre relações raciais mais atreladas às suas vivências, dores, alegrias, dúvidas e aos seus receios e posicionamentos, características antes, consideradas como meramente pessoais. Baseados nisso, destacaram o que consideravam que poderia ser implementado, aprimorado, reduzido e reformulado quando se trata do debate racial na escola.

Imagem 4 – Teatro Imagem



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2025

Essa etapa de problematização constituiu-se como o momento mais intenso de reflexão, quando os estudantes começaram a relacionar as opressões vividas pelas personagens às suas próprias vivências. É o momento em que, segundo Freire (1980), o ser humano aprende a “intervir no mundo e transformá-lo” (p. 66).

Nesse processo, os Cadernos Reflexivos por meio das *Escrevivências* mostraram-se fundamentais. Inspirados nas práticas do LEFREIRE/UERN, permitiram registrar sentimentos, críticas e memórias, funcionando como instrumento de sistematização da ação–reflexão–ação (Freire, 2005).

O segundo Círculo de Cultura foi realizado, dando continuidade ao processo dialógico iniciado no primeiro encontro, no dia 3 de setembro de 2025. Inspirando-se na metodologia freireana, o objetivo foi retomar o tema gerador de forma mais interativa, explorando novas linguagens e aprofundando as percepções dos estudantes sobre sua comunidade.

Justifica-se o intervalo entre o primeiro e o segundo círculo em razão de as datas anteriores terem sido destinadas à semana de revisão e à aplicação das avaliações globais do segundo trimestre. Tal organização decorre das normas da instituição, que estabelecem que, nos períodos previamente definidos no calendário escolar, as aulas e atividades devem ser dedicadas exclusivamente a esse fim.

O encontro foi iniciado com um momento de reflexão e de relaxamento, utilizando música que remete a uma dança de origem africana para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. Os estudantes foram incentivados a realizar

movimentos corporais variados: levantar e abaixar os braços, inclinar o tronco para os lados, girar, fazer expressões faciais conforme iam sentindo a melodia, esticar o corpo e dançar. Essa etapa, além de promover o bem-estar, mantém o caráter lúdico que é essencial na adolescência e favorece a participação ativa.

Na sequência, os alunos foram convidados a se sentar novamente em círculo, retomando a configuração física que simboliza, segundo Paulo Freire, um espaço de diálogo horizontal, no qual todos podem se ver, ouvir e participar igualmente. A Professora Pesquisadora entregou aos discentes as produções realizadas no primeiro encontro. Esse momento foi feito de forma organizada: as atividades estavam dispostas em uma mesa no centro do círculo, para que todos pudessem vê-los ao mesmo tempo.

Em seguida, cada adolescente foi chamado para se levantar e escolher uma das produções — podendo ser o seu próprio ou o de um colega. Essa escolha não foi feita de forma apressada; ao contrário, foi incentivado que cada um observasse e refletisse antes de decidir, pois o ato de escolher é também um exercício de autonomia e valorização da produção coletiva. Após todos estarem com um papel em mãos, a Professora Pesquisadora retomou o tema gerador com a pergunta:

"Quais sentimentos o texto anterior despertou em vocês?"

"O que mais marcou na vida da personagem?"

Conforme assinala Freire (1991), é no movimento permanente da curiosidade, da problematização e da interpretação ativa que se constitui uma leitura de mundo crítica e potencialmente transformadora. Nessa direção, a mediação pedagógica assume o caráter de coordenação dos debates (Freire, 2022), deslocando a centralidade do educador enquanto mero "doador" de conteúdos para reafirmá-lo como sujeito que instiga, provoca e, sobretudo, escuta. Trata-se de uma escuta comprometida com o diálogo, entendida não como concessão, mas como prática ética e política que reconhece os diferentes saberes em circulação e possibilita a construção coletiva de sentidos, em um processo no qual ensinar e aprender se entrelaçam.

Na sequência, a pesquisadora deu uma cópia para cada aluno com o segundo conto selecionado do livro "Olhos D'Água (2016)" de Conceição Evaristo, que se intitula "Maria". Este traz como protagonista uma mulher negra, mãe solteira, pobre, da favela, que trabalha como empregada doméstica e é morta por violência de gênero.

A realidade da sociedade brasileira é perceptivelmente oposta a imagem do senso comum, de uma sociedade harmônica que, mesmo apesar dos anos de escravidão, manteve a igualdade de todos pela “benevolência” do branco (Freyre, 2001), que se dispôs a se misturar aos negros africanos e indígenas para criar a miscigenação que nos é tão característica. Essa falsa definição de igualdade com base na miscigenação nos remete ao que podemos chamar de mito da democracia racial. Em relação ao discurso do mito da democracia racial Martins (2012) nos diz que:

Esse discurso é marcado por uma representação deturpada da realidade e que, de tão repetidamente veiculada na instância social, acabou por se tornar uma verdade, um sofisma maquiavelicamente construído. Isso é o que podemos chamar de mito da democracia racial, compreendido como uma corrente ideológica que, ao negar a desigualdade racial entre negros e brancos acaba negando a discriminação racial no país e perpetuando estereótipos preconceituosos em relação aos negros. Diante da existência perene desse mito surge também no discurso social a negativa da existência do racismo e do preconceito no país (Martins, 2012, p. 178)

Tal discurso tende a mascarar uma realidade social profundamente desigual, como evidenciam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Segundo o levantamento, a proporção de pessoas em situação de pobreza entre os sujeitos brancos corresponde a 18,6%, enquanto entre a população negra — composta por pretos (34,5%) e pardos (38,4%) — esse percentual atinge 72,9%, o que significa que o contingente de negros pobres é aproximadamente 3,9 vezes maior do que o de brancos. Esses números revelam que a cor da pele incide de maneira decisiva sobre as condições de vida e de sobrevivência dos sujeitos, explicitando um recorte étnico-racial estruturante na produção das desigualdades sociais.

Nesse sentido, tais dados não podem ser compreendidos como fruto do acaso ou de falhas individuais, mas como expressão de um racismo estrutural que organiza o acesso a direitos, oportunidades e bens simbólicos, repercutindo diretamente nos espaços educativos e reforçando a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e socialmente referenciada.

Os silenciamentos dão-se a partir do momento em que o branco e o discurso colonial é que tecem comentários, categorizações e nomeações sobre o sujeito negro. A este, no entanto, não é dado o direito de se manifestar, criando outras possibilidades de ser/estar no mundo que não sejam aquelas atreladas à inferioridade (Fanon, 2008).

A partir das reflexões, convidamos os alunos a irem realizando a leitura compartilhada. E ao final, já era possível ver a comoção dos alunos antes mesmo da busca das palavras geradoras. A leitura dos textos não foi seguida de perguntas tradicionais, mas de roda de conversa, análise de imagens simbólicas, conexão com repertórios pessoais e compartilhamento de experiências. Essa prática rompeu com a visão de literatura como conteúdo e devolveu ao texto sua dimensão humana, estética e política.

A professora deu início a algumas questões que proporcionassem a reflexão dos alunos acerca da temática:

- *Vocês já viram situações de racismo ou preconceito parecidas com as do conto?”*
- *“De que forma essas situações ainda acontecem em nossa cidade?”*
- *“O que podemos fazer para transformar essa realidade?”*

Nesta narrativa de Evaristo, acompanhamos Maria, uma empregada doméstica, que, depois de trabalhar durante uma festa na casa dos patrões, entra em um ônibus - que ela pega todos os dias - para voltar para a sua casa. Na corrida apresentada no conto, a personagem encontra com o seu ex-marido, pai de seus filhos, e eles começam a conversar sobre os filhos, sobre suas vidas:

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. E ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho (Evaristo, 2016, p.41)

No entanto, após essas declarações, o homem levanta rápido e saca uma arma, enquanto outro indivíduo do ônibus anuncia o assalto:

O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel e aliança (Evaristo, 2016, p. 41).

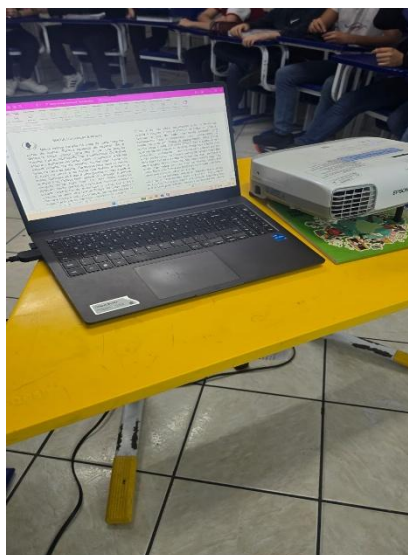
Quando os assaltantes deixam o ônibus, os passageiros se viram para Maria e a compreendem como cúmplice do crime, devido ao fato de ela não ter sido atacada também, e mesmo sendo alertados de que ela era uma pessoa honesta: “Calma, pessoal!”, diz o motorista, “Que loucura é esta? Eu conheço essa mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos no mesmo horário, ela toma o ônibus comigo. Está

vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...” (Evaristo, 2016, p.42), a fala do motorista não surte efeito:

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iam gostar do melão? Tudo foi muito rápido, tão breve (...) todos estavam armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado (Evaristo, 2016, p.42).

Dessa forma, por mais que Maria dissesse que não tinha nada que ver com o assalto ou que o motorista tentasse a defender, a personagem já estava condenada por tudo o que o seu corpo representa para uma sociedade machista, racista e classista, que, através de estereótipos, discrimina mulheres, negros e pobres, ao colocá-los em lugares subalternos. Assim, para além da violência simbólica sofrida por Maria a partir de vários e injustos xingamentos e acusações, a personagem, através das mãos de quem a discriminou, é linchada até a morte, caracterizando também o sofrimento de uma violência física.

Imagem 5 – Apresentação do Conto



Fonte: arquivo da pesquisa, 2025.

A experiência revelou transformações significativas no desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura crítica da literatura. Os alunos passaram a relacionar o texto literário à sua realidade, compreendendo-o como ferramenta de reflexão social. As discussões despertaram indignação, empatia e consciência sobre desigualdades vividas por mulheres negras, aproximando-os do debate antirracista.

Após a discussão e escuta das respostas dos alunos, a pesquisadora perguntou como poderíamos representar as falas em uma atividade coletiva e que seria realizada na sala de aula naquele momento. Em comum acordo, foi proposto que eles se dividiriam em grupos de 4 pessoas e cada equipe criaria uma produção improvisada e decidida em sorteio. Uma equipe criou uma peça, outra, um trecho de uma música; a terceira, uma poesia e a última, um post de conscientização. A ideia era que cada grupo expusesse sua palavra geradora como forma de resistência. No final da aula, cada grupo apresentou para os demais as suas produções e justificativas.

Essa etapa corresponde ao Caderno Reflexivo, proposta pelo LEFREIRE, que, dentro da perspectiva freireana, representa um espaço de expressão pessoal, no qual não há respostas certas ou erradas, mas sim a valorização da subjetividade e da autonomia criadora de cada participante. Ao fim de cada círculo, os registros são recolhidos e guardados, compondo um documento do percurso vivido no Círculo de Cultura e servindo de material para reflexão posterior sobre as percepções dos estudantes.

Esta proposta de intervenção está fundamentada no conceito de **Círculo de Cultura** de Paulo Freire, que rompe com a ideia tradicional de aula como transmissão unilateral de conhecimento e propõe um espaço horizontal de diálogo, onde todos são sujeitos ativos na construção do saber.

O tema gerador — neste caso, *“O que eu posso fazer, no meu dia a dia, para combater o racismo?”* — constitui-se a partir da realidade concreta dos discentes, reconhecendo e valorizando suas experiências, memórias e referências culturais. Em consonância com a perspectiva dos círculos de cultura, o retorno aos registros produzidos e sua ressignificação em expressões corporais mobilizam múltiplas linguagens — visual, oral e corporal — compreendidas aqui como modos de leitura e de interpretação do mundo. Tal movimento amplia as possibilidades de participação dos estudantes, permitindo que cada sujeito se coloque no processo formativo a partir de suas potencialidades, reafirmando o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos como princípios estruturantes da prática pedagógica.

O **Teatro Imagem**, aqui adaptado para as suas diferentes formas de expressão corporal, amplia a compreensão freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois permite que os adolescentes representem e reflitam sobre seu território antes mesmo de codificar essas ideias por escrito.

O processo de **Escrevivência**, forma de registro que descreve uma forma de escrita que nasce da experiência, da vivência, refletindo a coletividade em um contexto de racismo e desigualdade. Promovendo a resistência, autoestima e a humanização da negritude.

Freire (2005) destaca que os temas geradores se constituem a partir de um processo investigativo ancorado nas falas, nas ações e nas formas pelas quais os sujeitos interpretam e significam o mundo. Ao mesmo tempo, o autor reconhece que nem sempre tais temas emergem de modo espontâneo, cabendo ao educador assumir o papel de provocador e mediador de discussões que se mostram fundamentais ao processo de conscientização coletiva. Nessa perspectiva, a investigação dos temas geradores não se configura como um exercício neutro, uma vez que requer do pesquisador-educador não apenas domínio teórico-metodológico, mas também um posicionamento ético e político comprometido com a transformação da realidade.

Além disso, o uso do círculo físico simboliza, no pensamento de Freire, a ausência de hierarquia rígida e a construção coletiva de sentido, reforçando a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e compartilhados.

Assim como defende Evaristo, a escrita tornou-se espaço de testemunho e denúncia. Muitos alunos relataram episódios de discriminação racial ocorridos dentro e fora da escola, evidenciando a relevância do trabalho pedagógico para questionar práticas sociais violentas.

O terceiro Círculo de Cultura foi realizado no dia 17 de setembro de 2025 e intitulado “Entre Palavras e Vivências: Um Círculo de Cultura para (Re)Existir”. Dando continuidade ao processo dialógico iniciado desde o primeiro encontro. Inspirados nos princípios freireanos de diálogo, problematização e conscientização, este último Círculo de Cultura buscou promover uma prática coletiva de reflexão sobre as vivências dos alunos, articulando corpo, palavra e imagem como instrumentos de leitura e reescrita do mundo.

Os próprios alunos sugeriram manter a formação em círculo, caracterizando o sentido simbólico de cada encontro como facilitador da escuta e visualização. O encontro foi iniciado com um momento de reflexão e de relaxamento, utilizando música de fundo em volume baixo “A carne – Elza Soares”, para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. Ao relembrar as temáticas abordadas, sugerimos aos alunos que refletissem acerca do que os marcou nos contos.

Questionamos após as falas, a seguinte pergunta: *“O que eu posso fazer, no meu dia a dia, para combater o racismo?”*

Abrimos a roda de conversa para que eles falassem em voz alta, compromissos e metas simples. Foram observadas respostas como: *“não vou rir de piadas racistas”, “vou denunciar cada forma de preconceito”, “vou ler mais sobre obras e autores negros”, “vou fazer uma autorreflexão para ver aonde eu fui racista involuntariamente”*.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de iniciar o processo de *escrevivências*, propusemos que os estudantes registrassem, por escrito, aquilo que, para cada um, sintetizava a temática discutida. A partir desse movimento, definiu-se coletivamente que alguns alunos produziram uma carta dirigida a Conceição Evaristo — escolha que dialogava tanto com a força simbólica da autora quanto com a preparação de parte da turma para a prova de seleção do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), possibilitando o exercício do gênero carta argumentativa —, enquanto outros optariam pela escrita de poemas que expressassem a relevância e os atravessamentos de sua obra. A leitura dos textos foi aberta à turma, respeitando o desejo e o nível de segurança de cada participante, reafirmando o espaço da sala de aula como lugar de escuta, acolhimento e respeito às diferentes formas de expressão.

Houve assim, uma ampliação da disposição para falar, ouvir e debater, fortalecendo a horizontalidade freireana. A partilha de *escrevivências* criou laços de confiança e empatia entre os estudantes. Estudantes negros e negras relataram sentir-se representados e valorizados ao verem suas experiências discutidas e legitimadas. Como a aluna de pseudônimo Flor, que olhou para seu corpo e disse:

“Eu nunca havia percebido nem parado para pensar, mas eu sou negra. Sempre via negro como ‘preto’ mesmo! Escravizado, como nos filmes e novelas. Eu tinha uma imagem preconceituosa e me achava morena. Mas eu sou negra.” (Flor, 17 de setembro de 2025)

A partir dessas frases observamos que com a problematização os alunos se sentiram instigados a pensar para além do que eles estavam vendo e começaram a opinar sobre situações do cotidiano com criticidade e é esse o grande poder da educação, fazer com que as pessoas pensem de forma crítica a partir das situações adversas, tanto dentro da escola como fora dela.

Em um segundo momento, quando a discussão girou em torno do racismo explícito na sociedade, os estudantes começaram a se questionar se a escola era, de

fato, esse espaço igualitário. Isso porque, primeiramente, ela não se configura como uma instituição distante da sociedade; e porque, de modo geral, deixar disponíveis materiais, como os livros na biblioteca, não significa que as oportunidades serão as mesmas. Os adolescentes destacaram que existe uma estrutura que gera uma série de impossibilidades em termos de acesso, disponibilidade de tempo e dedicação para que essas oportunidades possam ser as mesmas para todos/as.

Pensando no povo negro escravizado, principalmente nas mulheres, que não tiveram amparo do Estado após a abolição, o aluno de pseudônimo Cacto, salientou que o fato de a escola quase não ter professores/as negros/as evidencia essa face do racismo, já que a falta de reparação histórica impede que pessoas negras ascendam socialmente:

Pessoal, parando para pensar, infelizmente, os negros são os que mais ocupam a favela, os negros são os que são mais parados por policiais. A maioria dos médicos, como a gente tava falando, são brancos, e a gente quase não tem professor negro na escola, na sala de aula, entendeu? Aqui nós não temos nenhuma professora negra. A gente só tem um professor negro na nossa escola, que é o professor de história. (Cacto, 17 de setembro de 2025)

Podemos perceber, nessa fala de Cacto, que ainda que a contratação de professores não seja decidida por critérios raciais pela escola, já que se trata de uma instituição privada em que os respectivos responsáveis realizam o processo de seleção dos funcionários, a ausência de educadores/as negros/as reflete o modo como o racismo está presente no âmbito escolar. Dessa forma, a escola, como parte da sociedade e sujeita às dinâmicas do racismo estrutural, cria e mantém diferenças raciais.

A questão problematizada pelos estudantes, de que a educação pode ser no sentido de normatizar aquilo que é discriminatório para que não seja visto, ecoa as argumentações de Hooks (2013) sobre a construção dos espaços de ensino como lugares neutros, onde se transmite um saber supostamente puro, isento de questionamentos, mas que, na verdade, assume uma ideologia dominante, seja por aquilo que é ministrado, seja pela configuração do espaço e das pessoas que nele circulam. Podemos pensar, nesse sentido, que as práticas racistas podem ser também naturalizadas, não problematizadas, aparentando um caráter de normalidade em uma sociedade que supervaloriza a branquitude. Desse modo, possibilitar a escuta das vivências de pessoas negras de forma ampla e profunda é, em determinados

momentos, revelar o racismo na sociedade e destituir o conhecimento reproduzido na escola como neutro, único e isento ideológica e politicamente.

Grada Kilomba (2019) através de perguntas retóricas vai escrevendo e refletindo sobre a escrita decolonial, narrativas que a escritora Conceição Evaristo domina com maestria em seus livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016) e *Olhos d'água* (2016), este último, foco de nossa pesquisa. Uma das perguntas centrais do livro de Grada, *Memórias de plantação* (2019) é: Quem pode falar? E no capítulo com esse título, ela discorre sobre o que acontece quando a mulher negra fala do centro da narrativa, um deslocamento de pontos de vista que vai questionar o *status quo* da academia e que nos levará ao exercício de descolonizar o conhecimento.

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

A autora enfatiza que o centro acadêmico não é um lugar neutro. O negro é visto como objeto de estudos e não como sujeito, é visto como o Outro. Logo, existe uma falta de acesso à representação sofrida pela comunidade negra. Segundo a autora, a academia é um espaço de violência epistemológica. Por isso, trago nessa dissertação o aporte teórico composto de intelectuais negras.

Para o último encontro, o conto escolhido para leitura, compreensão e problematização foi o conto “Quantos filhos Natalina teve?”. Conceição transforma o corpo e a sexualidade da protagonista no lócus discursivo, na medida em que explora a temática da maternidade, relacionando-a, por um lado, à violência física contra a mulher e, por outro, à idealização romântica do maternar.

Dentro de uma perspectiva feminista, o discurso no conto “Quantos filhos Natalina teve?”, estabelece uma base concreta por meio da relação entre linguagem e poder, de imediato percebida na pressão psicológica exercida pela mãe sobre Natalina, quando esta, ainda uma menina (ia fazer 14 anos), engravida pela primeira vez. Depois da tentativa de aborto, com a ingestão de chás, Natalina foge de casa, porque a mãe pretende levá-la à Sá Praxedes, a velha parteira e aborteira do morro onde moram.

Natalina integra uma família numerosa que, embora marcada pela miséria, organiza-se segundo um modelo familiar tradicional, composta pela mãe — trabalhadora doméstica —, pelo pai e por sete filhas. No entanto, a própria mãe refere-se ao feto de maneira desumanizada, nomeando-o como “troço” ou “coisa”, o que evidencia o desejo recorrente de “se ver livre daquilo” a cada nova gestação (p. 44). A escolha vocabular revela, desde o início da vida, a presença de múltiplas formas de violência simbólica e social, que se inscrevem nos corpos e nas existências forjadas nos becos das favelas brasileiras.

Neste viés, apesar de Natalina viver em um núcleo familiar completo, não hesita em abandoná-lo, especialmente devido ao medo da velha, que “come crianças” (p. 45). A “menina-mãe” dá seu primeiro filho a uma enfermeira e na sua segunda gravidez, ela rejeita a proposta de casamento de Tonho, que leva a criança para ser criada em sua terra natal, longe dali, porque Natalina “... não queria família alguma. Não queria filho” (p. 46). Tonho nunca vem a entender sua recusa, “diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz” (p. 46). Não Natalina: ela quer, ao contrário da expectativa masculina e da sociedade em geral, um filho “só seu” (p. 43).

Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis (Evaristo, 2016, p.46).

Para construir a trajetória de suas gravidezes, ou seja, “arranjar em uma narrativa” (Huston, 2017, p. 24), a personagem percorre o caminho que lhe parece mais adequado ao tema abordado. A linguagem, nesse processo, atua como organizadora, embora, como lembra Huston (2017, p. 30, grifo da autora), “esquecemos muitas vezes: ordem não é sinônimo de verdade”. Nesse sentido, a identidade enquanto percepção do “eu” se forma a partir das histórias — das ficções diversas que nos são transmitidas na primeira juventude e daquelas que vamos criando ao longo da vida —, que organizamos em narrativas e que contribuem para a compreensão de nós mesmos.

Após refletirem sobre as iniciativas da escola voltadas ao debate das relações raciais, bem como sobre as determinações da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), os estudantes perceberam uma significativa escassez de atividades nesse sentido. De

maneira geral, afirmaram que os espaços em que “questões sociais” eram discutidas — incluindo debates sobre raça e desigualdade — restringiam-se às aulas de História e à Semana da Consciência Negra, a qual ocorreu apenas uma vez durante o período em que estavam na escola.

A *escrevivência* de Evaristo “foi à escola” e encontrou ali um terreno fértil para florescer: os corpos, as vozes e as memórias dos alunos. Levou-os a enxergar o texto literário como espelho, denúncia e possibilidade de futuro. E, sobretudo, reafirmou que a educação precisa ser um espaço de emancipação, onde todas as histórias possam ser contadas, escritas e reescritas.

Além disso, a metodologia adotada revelou que a escola pode — e deve — transformar-se em espaço de resistência, memória e escuta. Como reforça Brandão (2003, p. 22), a educação deve formar sujeitos “livres e criativos o bastante para se reconhecerem co-responsáveis por suas escolhas”. A experiência com *escrevivências* no Educare mostrou que esse caminho é possível, especialmente quando o professor assume a prática como um ato político e comprometido com a equidade racial.

Propomos que os alunos se levantassem, ficassem à vontade e que criassem, com o corpo, uma imagem que representasse uma emoção ou situação vivida durante o processo e reflexão dos contos. Divididos em duplas, as imagens formadas eram observadas e reinterpretadas pelo(a) companheiro(a). Cada equipe, atenta, sem julgamento, buscou dar nomes aos sentimentos, lutas e aprendizados.

Para isso, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: *“O que nossas imagens dizem acerca da realidade em vivemos e transformamos?”*

Pensando a culminância do projeto da Consciência Negra não como um encerramento, mas como parte constitutiva do próprio processo formativo, a proposta foi construída a partir das reflexões elaboradas pela turma nos círculos de cultura. A coordenação da escola, em diálogo com as sugestões e a participação dos estudantes do 9º ano, optou por organizar uma programação diferenciada para a celebração. Nesse contexto, os alunos produziram suas *escrevivências*, registradas em folhas que serão expostas no dia 19 de novembro de 2025. A escolha do título da mostra ocorreu de forma coletiva, orientada pelas problemáticas: *“O que aprendi e vivi neste processo que me faz olhar o mundo com outros olhos?”* e *“O que descobrimos sobre nós mesmos e sobre os outros?”*. As produções resultantes — pinturas, poesias, cartas, entre outras expressões artísticas — evidenciam a culminância como um espaço de

autoria, diálogo e conscientização, no qual os sujeitos se reconhecem como produtores de sentidos e leitores críticos do mundo.

A semana, que comemorava o dia 20 de novembro, deu-se início no dia 3 de novembro, tendo a cada semana que antecedia a data comemorativa, uma oficina ministrada pelos professores de diferentes disciplinas e com a realização de várias atividades das quais os estudantes podiam escolher participar. A presença em algumas oficinas garantia um ponto na média de todas as disciplinas. Entre as atividades, foram citadas oficinas de *canto*, Cine, Debates, oficinas de capoeira e *performances* musicais e teatrais.

A Semana da Consciência Negra pode ser compreendida, simultaneamente, como uma tentativa de ruptura com o padrão branco — histórico, estético e cultural — amplamente naturalizado no cotidiano escolar e como um movimento que, paradoxalmente, corre o risco de exotizar e distanciar uma população historicamente excluída dos discursos e das relações sociais. A celebração de uma data específica pode, portanto, assumir ambas as dimensões; entretanto, o que parece delimitar a fronteira entre a marcação do negro como um “outro” distante e o reconhecimento de sua história e de suas contribuições reside na incorporação permanente dos debates sobre as relações raciais ao cotidiano escolar. Desse modo, a data comemorativa deixa de ser um evento isolado e passa a se articular a discursos e práticas contínuas, capazes de tensionar e transformar o contexto educativo.

O compartilhamento das percepções dos estudantes acerca das dinâmicas raciais — especialmente aquelas relacionadas ao corpo da mulher negra — possibilitou compreender o que, para eles, é central quando essa temática é abordada no espaço escolar. Nesse movimento, puderam explicitar quais aspectos, articulados às suas histórias de vida, às experiências de racismo vivenciadas ao longo do tempo e às possibilidades de valorização do/a negro/a, precisam ser reformulados, fortalecidos ou mesmo abolidos das práticas educativas, sobretudo no que se refere às ações desenvolvidas pela escola no incentivo à diversidade racial.

Não se trata, portanto, de proposições externas, desvinculadas da realidade dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, mas de articulações que dialogam diretamente com as dinâmicas raciais que atravessam o dia a dia da escola. Nessa perspectiva, a escuta desses estudantes — sujeitos diretamente afetados/as pelo racismo e por suas múltiplas manifestações — revela-se condição fundamental para

a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação desse contexto.

Os diálogos realizados com os alunos foram atravessados por suas histórias de vida, que sinalizaram, por um lado, o racismo presente nas relações escolares e, por outro, as fissuras possíveis para que os debates e reflexões sobre relações raciais possam ser realizados.

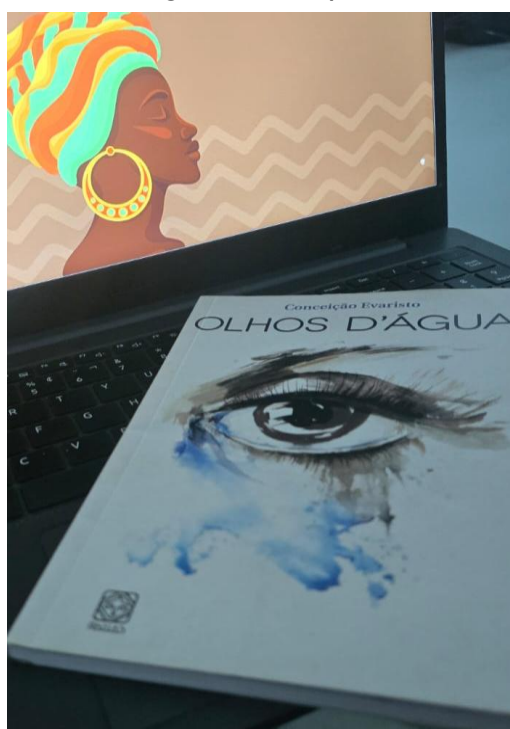
Nessa mesma perspectiva, e de modo convergente, a *escrevivência*, enquanto prática pedagógica, desloca e descentraliza o saber hegemônico sustentado pela ideia de neutralidade científica e pelo distanciamento dos sujeitos, como se estes não pudessem se implicar nos processos de criação, pesquisa e estudo. A *escrevivência* afirma-se como forma de autoinscrição no mundo, rompendo com os discursos que historicamente dizem a negritude a partir de estereótipos, preconceitos, exotizações e práticas racistas. Trata-se de uma escrita que inscreve dores e alegrias, pluralidades e existências, e que se faz presença ao mesmo tempo em que projeta futuros possíveis, para além da escrita colonial que reduz o corpo negro à condição de escravizado e para além da lógica da necropolítica, sustentada por projetos de extermínio (Evaristo, 2020b; Silva, 2020).

Ao compreender o corpo como vivido, presentificado e plural, a *escrevivência*, enquanto prática pedagógica, atua no enfrentamento à essencialização e à exotização do corpo negro, historicamente construído como distante, estranho ou ameaçador. A inserção dessa forma de registro no contexto escolar — em diálogo com os princípios da Lei n.º 10.639/2003 e com as diretrizes da BNCC, que apontam para o reconhecimento da diversidade e para a valorização das identidades — amplia as possibilidades de protagonismo dos/as estudantes negros/as. Suas escritas vividas passam, assim, a constituir-se como referências para a formulação de atividades, conteúdos, eventos, debates, oficinas e reflexões, atravessando as relações raciais de modo situado, atual e plural. Desse modo, a escola se afirma como espaço de escuta, autoria e produção de sentidos, reconhecendo que a negritude se constrói e se experiencia de maneiras diversas, em permanente movimento.

4.2 Cadernos Reflexivos e de Ação: o registro como prática de *escrevivência* na leitura e reinvenção narrativa

Esta seção apresenta a análise de alguns dos registros produzidos pelos estudantes nos Cadernos Reflexivos e de Ação, compreendidos aqui não como simples material complementar de anotação, mas como espaços de autoria, memória e produção de sentidos e vivências. Pautados na perspectiva da *escrevivência*, conforme proposta por Conceição Evaristo, tais registros constituem-se como escritas vividas, atravessadas pelas experiências, pelos afetos, pelas histórias de vida e pelas percepções de mundo dos educandos, especialmente no que se refere às questões raciais e às formas de leitura do mundo que emergem no contexto escolar.

Imagem 6 – Capa do livro



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

Em diálogo com os círculos de cultura freireanos, os Cadernos materializam um processo pedagógico fundamentado na escuta, no diálogo e na problematização da realidade concreta dos estudantes. As produções — que incluem desenhos, palavras, narrativas e outras expressões visuais — resultam de um movimento coletivo de reflexão, no qual ler textos literários implica, simultaneamente, ler a si, ao outro e às dinâmicas sociais que atravessam o cotidiano. Assim, o registro assume a função de mediação entre experiência e linguagem, possibilitando a reinvenção das narrativas a partir dos repertórios culturais e das vivências juvenis.

Para orientar o trabalho de descrição das imagens produzidas pelos educandos, dialogamos com as reflexões de Alberto Manguel (2001), ao compreender a leitura de imagens como um gesto interpretativo próximo à leitura da palavra escrita. Nessa perspectiva, a imagem se apresenta como um texto em permanente abertura, cuja significação se constrói na interação entre o olhar de quem observa e o objeto observado, atravessada pela memória, pela imaginação e pelo contexto sociocultural.

Descrever, portanto, não se limita à identificação de aspectos visuais, mas implica traduzir o olhar em linguagem, mobilizando percepção, sensibilidade e criação. A partir dessa compreensão, a análise das imagens produzidas pelos adolescentes revelou que traços, cores e formas constituem modos singulares de apreender e recriar a narrativa apresentada, permitindo acessar leituras próprias da juventude, sem aprisionar seus olhares a categorias pré-estabelecidas ou interpretações antecipadas.

Imagem 7 – Eu enxergo assim!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem acima foi realizada por um adolescente cujo pseudônimo é Mandacaru e, após a leitura compartilhada do conto *Olhos D'água*, nome este que dá origem ao nome do livro, nas dinâmicas do círculo de cultura realizados no decorrer da pesquisa. A imagem é composta por uma profusão de cores e formas bem delineadas, com destaque para o uso de tons de marrom, preto e o branco

simbolizando a transparência das lágrimas. Ao centro da imagem, há uma figura de destaque: um corpo de uma mulher jovem, negra e quase em posição fetal. Esta figura, pode ser interpretada como uma produção de alguém que sofre e chora sozinha. A seu redor, manchas de diferentes cores e texturas compõem o fundo, que pode sugerir elementos que expressam pensamentos desordenados ou traumas.

As imagens e produções aqui apresentadas devem ser compreendidas como gestos de autoinscrição no mundo, nos quais os estudantes afirmam suas vozes e constroem leituras próprias, rompendo com perspectivas únicas, estereotipadas ou silenciadoras. Como lembra Freire (2011), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 47). Assim, o aluno transforma o que ouviu e sentiu em linguagem visual, afirmando-se como sujeito da aprendizagem em um verdadeiro ato de leitura do mundo.

Ao registrar o vivido, esses jovens não apenas respondem às provocações propostas nos círculos de cultura, mas produzem conhecimentos situados, que tensionam discursos hegemônicos e evidenciam a pluralidade de modos de existir, sentir e narrar a negritude.

Imagem 8 – Lembrar dói!



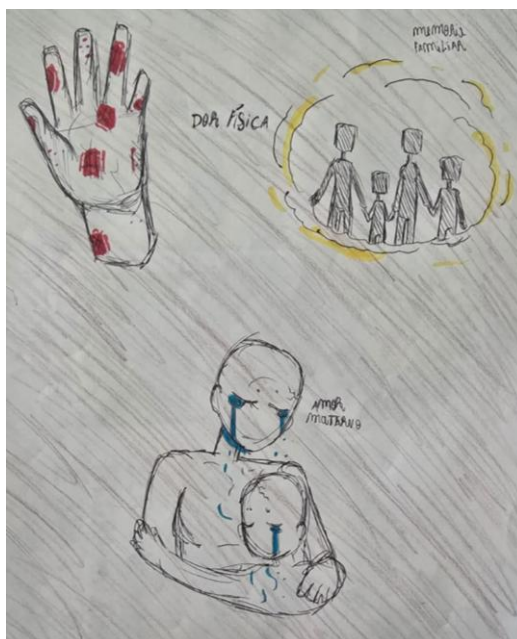
Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A escolha de representar graficamente o conto *Olhos d'água* por meio dessa imagem revela impressões sensíveis que um estudante do 9º ano, de pseudônimo Hibisco, pode ter elaborado a partir da leitura da narrativa. No desenho, o rosto de

uma mulher negra ocupa o centro da composição, com traços marcados e expressão contida, enquanto os olhos parecem transbordar em lágrimas que se expandem para além do corpo, assumindo a forma de fluxos azuis que circundam a figura. Essa opção estética pode indicar que o aluno percebeu, na personagem do conto, uma dor que não se limita ao choro individual, mas que se espalha, atravessa o corpo e ocupa o espaço, como memória insistente e coletiva. O cabelo volumoso, desenhado em tons escuros, destaca a identidade negra da personagem e pode ser compreendido como um elemento de afirmação, ao mesmo tempo em que contrasta com a fluidez das lágrimas, sugerindo tensão entre resistência e sofrimento.

Assim, a imagem parece traduzir a leitura do estudante sobre a experiência feminina negra narrada por Conceição Evaristo: uma existência marcada por silêncios, perdas e afetos profundos, nos quais o choro não é apenas sinal de fragilidade, mas expressão de uma história vivida no corpo e na memória.

Imagem 9 – Viver Machuca!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem elaborada pela estudante de pseudônimo Flor do Deserto, ao articular elementos dos contos *Olhos d'água* e *Maria*, evidencia um elo central entre as narrativas: a experiência da dor que atravessa o corpo, a memória e as relações afetivas das mulheres negras. No desenho, a mão marcada por feridas nomeadas como “dor física” dialoga diretamente com a violência concreta vivida por Maria,

enquanto a cena da mãe que chora ao segurar a criança, associada ao “amor materno”, remete ao sofrimento silencioso e persistente presente em *Olhos d’água*. A nuvem que envolve a família, identificada como “memória familiar”, sugere que essas dores não são isoladas, mas inscritas em uma herança histórica e afetiva que se transmite entre gerações.

Essa leitura sensível do aluno aproxima-se das reflexões de Grada Kilomba (2019), ao compreender a dor da mulher negra como uma experiência que não se restringe ao âmbito individual, mas que carrega marcas do racismo estrutural e da colonialidade, inscritas no corpo e na memória. Assim, o desenho traduz uma interpretação em que sofrimento, cuidado e resistência coexistem, revelando como os contos de Conceição Evaristo são apreendidos pela estudante como narrativas que expõem feridas, mas também afirmam vínculos, afetos e a centralidade da memória na construção das subjetividades negras.

Imagem 10 – Ser Negra no Brasil



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem produzida pela estudante de pseudônimo Bromélia, de forma simbólica e crítica, sua compreensão sobre o que significa ser mulher negra no Brasil, em diálogo direto com o conto *Maria*, de Conceição Evaristo. No centro da composição, a figura feminina negra aparece envolta por elementos que evocam

pertencimento, ancestralidade e identidade nacional, como a bandeira do Brasil, os grafismos e as cores vibrantes, sugerindo que a experiência dessa mulher se constrói na intersecção entre raça, gênero e território. A mão estendida na parte superior da imagem pode ser interpretada como sinal de controle, ameaça ou vigilância, remetendo à violência estrutural que atravessa a vida da personagem Maria, cujo corpo negro é historicamente exposto à precarização, ao silenciamento e à negação de direitos.

Ao inscrever a frase “Ser uma mulher negra no Brasil é um ato político”, o estudante explicita uma leitura que ultrapassa o texto literário e se aproxima das reflexões de Djamila Ribeiro (2018) para quem a existência da mulher negra, em um contexto marcado pelo racismo e pelo sexismo, constitui uma forma de resistência cotidiana e afirmação de lugar de fala.

Assim, o desenho revela que o aluno compreende *Maria* não apenas como uma narrativa de sofrimento individual, mas como uma denúncia das desigualdades estruturais e, simultaneamente, como uma afirmação da potência política e simbólica da mulher negra, cuja presença, memória e voz insistem em existir apesar das violências que a cercam.

Nessa perspectiva, a estudante se apresenta não como receptora passiva de conteúdos, mas como produtora de sentidos, intérprete e autora. Sua produção torna-se um ato de liberdade, capaz de romper com a leitura literal da obra e ampliá-la a partir do diálogo com o mundo ao seu redor. Nesse aspecto, o educador, ao acolher e escutar essa leitura, atua como mediador de uma pedagogia fundamentada, como aponta Freire (2011), no diálogo, na escuta e no respeito à autonomia do sujeito aprendente.

Imagem 11 – Resistir!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem da mulher negra representada sem rosto e sem vestimentas, visível apenas dos ombros para cima, foi produzida pelo aluno de pseudônimo Carnaúba e pode ser compreendida como uma leitura potente do corpo negro feminino enquanto espaço de apagamento e disputa simbólica. A ausência do rosto sugere a negação histórica da subjetividade da mulher negra, frequentemente vista apenas como corpo, destituída de identidade, voz e reconhecimento, o que dialoga com Bell Hooks (1995) ao discutir como os regimes de representação produzem corpos negros para serem vistos, mas não ouvidos. Ao mesmo tempo, a nudez, longe de qualquer erotização, parece expor um corpo vulnerabilizado, marcado por violências estruturais que atravessam as narrativas de *Olhos d'água* e *Maria*, nas quais o sofrimento feminino negro se inscreve de maneira silenciosa e persistente.

Essa leitura também se aproxima das reflexões de Sueli Carneiro (2003), ao evidenciar como o racismo e o sexismo operam conjuntamente na desumanização da mulher negra, reduzindo-a a uma existência fragmentada. Assim, o desenho revela que o estudante percebe o corpo da mulher negra não apenas como presença física, mas como território político e histórico, atravessado por silenciamentos, memórias e resistências, reafirmando a urgência de narrativas que restituam humanidade, voz e dignidade a esses corpos.

Imagem 12 – Registrando o mundo!

Mossoró, 12 de outubro de 2025

Querida Conceição Evaristo,

Escrevo esta carta como um estudante do 9º ano de uma escola particular, em um bairro classe média baixa de Mossoró, onde meus colegas e eu aprendemos, todos os dias, o que é racismo e machismo. Recentemente, li o seu livro Olhos d'Água, e compreendi que ele me falou de um jeito que poucos livros fazem. Suas palavras me fizeram entender o poder e a dor por trás das histórias de mulheres negras, que tantas vezes são esquecidas ou silenciadas.

Nas escolas da nossa cidade, ainda é comum ver o racismo acontecendo de forma desafortunada, por meio de palavras, de olhares e de tratamentos excluídos. O seu livro mostra como essas violências se acumulam e como o protagonismo feminino pode ser um caminho de força e transformação. As personagens que a senhora cria são reais, fortes e humanas - elas me fizeram lembrar da minha mãe, das vizinhas e de tantas mulheres queridas que lutam todos os dias sem saber cansadamente.

Acredito que Olhos d'Água deveria ser leitura obrigatória nas escolas de Mossoró. Não sei por que é uma luta, mas porque ajuda a gente a se ver, a entender o outro e a combater o racismo com consciência e empatia. Quando uma mulher negra é protagonista de sua própria história, toda a sociedade aprende a respeitar mais e a fazer mais.

Obrigado por escrever com tanta verdade. Suas palavras plantam esperança em lugares onde a desigualdade tenta crescer. Que mais alunos, como eu, possam aprender com seus livros o valor da resistência e da humanidade.

Com carinho e admiração,
Aluno Representante.

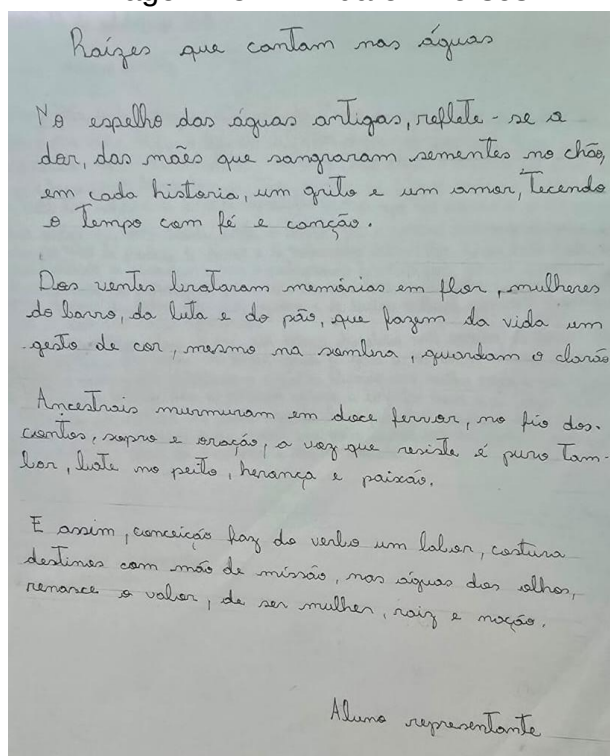
Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem acima elaborada pelo aluno cujo pseudônimo é Cumaru, traz um modelo do gênero Carta Argumentativa. A escolha por analisar os contos "Olhos d'Água", "Maria" e "Quanto filhos Natalina teve?" revelou uma sensibilidade do jovem para as camadas de violência e resistência que atravessam o corpo da mulher negra na sociedade brasileira. Ao ler "Olhos d'Água", ele provavelmente buscou, assim como a narradora, a cor dos olhos de suas próprias referências femininas, encontrando na literatura um espelho que as escolas muitas vezes omitem. O impacto de "Maria" e "Natalina" possivelmente trouxe à tona uma indignação consciente sobre a desumanização e o ciclo de apagamento dessas trajetórias, mas, como o discente pontua em seu texto, o foco não parou na dor: ele se transformou em protagonismo.

Ao decidir escrever essa carta e desenhar essa conexão, você rompe com o "silenciamento" que citou, transformando a leitura em uma ferramenta de denúncia contra o racismo disfarçado de Mossoró e em um manifesto por uma educação que humanize através da empatia e do reconhecimento do outro.

Ao interrelacionar sua realidade enquanto um estudante de Mossoró às *escrevivências* de Conceição Evaristo, Cumaru demonstra que a sala de aula pode ser, como propõe Bell Hooks (2017) em sua obra *Ensinando a Transgredir*, um espaço de liberdade onde a educação não se limita à teoria, mas se torna uma prática de resistência e humanização. Sua análise reforça que ler autoras negras é um exercício fundamental para descolonizar o olhar e construir uma "comunidade de aprendizado" que reconhece a dor, mas celebra, acima de tudo, a capacidade de sonhar e existir plenamente. Assim, sua carta deixa de ser apenas um dever escolar para se tornar um manifesto político de que a educação antirracista é o único caminho para uma sociedade verdadeiramente empática.

Imagem 13 – A vida em versos!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A escolha do gênero poema realizado pela aluna de pseudônimo Ipê, é extremamente significativa neste contexto, pois a poesia permite a síntese emocional que a prosa às vezes demora a alcançar. Ao utilizar metáforas como "mãos que sangraram sementes no chão" e "mulheres do barro", a aluna demonstra que o que mais a marcou na leitura dos contos foi uma compreensão profunda da ancestralidade e da dor que são transformadas em vida nos contos *Olhos d'Água*, *Maria* e *Quantos filhos Natalina teve?*. O poema funciona aqui como um rito de passagem: a estudante

deixa de ser uma espectadora passiva da literatura para se tornar uma sujeita que "tece o tempo", transformando o conteúdo lido em uma nova herança cultural.

Paulo Freire (2011) nos diz que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 2011, p. 68). Ao incentivar que a aluna crie um poema a partir de sua realidade em Mossoró e das leituras de Evaristo, estamos praticando uma educação como prática da liberdade. O poema é a prova material de que houve uma "leitura do mundo" que precedeu a "leitura da palavra". Para Freire, o aprendizado real acontece quando o educando se assume como sujeito crítico e criativo. No verso "*Conceição faz do verbo um labor*", a aluna reconhece o trabalho intelectual da autora negra, validando um saber que historicamente foi negado, o que reforça o compromisso freiriano com a conscientização e a transformação social através da alfabetização política e estética.

Imagem 14 – Resistir é preciso!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A imagem da aluna de pseudônimo Jurema Branca representa uma forma de *escrevivência* porque nela se materializa a transição da dor silenciada para a afirmação política da identidade negra. Ao optar por estampar a frase "*Preta: No*

Sugar, No Cream" em uma figura de olhar direto e altivo, a estudante estabelece um diálogo crítico com a obra de Conceição Evaristo, recusando a suavização das realidades brutas narradas em contos como "Maria" e "Natalina". Essa escolha estética demonstra a compreensão de que o corpo negro feminino, frequentemente alvo de apagamentos e violências, deve ser reivindicado como um território de orgulho e resistência, onde a beleza não se descola da luta. Assim, o desenho atua como o desfecho visual de seu poema, no qual as "águas da dor" dão lugar ao "renascimento do valor", consolidando o que Paulo Freire (2011) define como a assunção do sujeito: a aluna deixa de apenas ler sobre a história do outro para grafar, com traços e cores, sua própria posição de consciência e dignidade frente ao mundo.

Acerca disso, Didi-Huberman (1998, p. 95) afirma que: "A mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens." Aquilo que poderia parecer, à primeira vista, apenas um desenho bonito, revela-se como uma tessitura complexa de referências culturais, experiências subjetivas, interpretações livres e produção autoral.

Imagem 15 – Culminância dos Círculos!



Fonte: Imagens da pesquisa 2025

A incorporação das imagens produzidas pelos estudantes ao evento do Dia da Consciência Negra realizado pela instituição representou um deslocamento significativo na forma como a temática passou a ser vivenciada no espaço escolar. Ao serem expostas como parte das atividades comemorativas, essas produções deixaram de ocupar um lugar meramente ilustrativo e passaram a assumir centralidade como narrativas visuais que expressam leituras críticas, afetivas e autorais sobre as experiências negras, especialmente das mulheres negras, em diálogo com a literatura de Conceição Evaristo.

Esse movimento, impulsionado pelas reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, contribuiu para que o evento se configurasse de maneira mais criativa, dialógica e formativa, valorizando a escuta dos estudantes e reconhecendo suas produções como formas legítimas de conhecimento. Assim, o Dia da Consciência Negra deixou de ser apenas uma data comemorativa no calendário escolar e passou a se constituir como um espaço de reflexão, criação e afirmação identitária, no qual arte, literatura e educação antirracista se entrelaçam na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a valorização das africanidades.

Nessa perspectiva, a imagem assume dimensão pedagógica e política, revelando como um convite sensível e instigante pode abrir caminhos para que o adolescente se reconheça como intérprete do mundo. Ela se apresenta, assim, como um exemplo potente de como arte, literatura e diálogo podem se articular em experiências pedagógicas libertadoras, nas quais os alunos não apenas aprendem, mas também criam, ressignificam e participam ativamente da construção de sentido.

Dessa forma, ao expor e analisar os registros dos alunos, esta seção reafirma o caderno como território pedagógico de *escrevivência*, no qual a leitura literária se desdobra em criação, reflexão e reinvenção narrativa, fortalecendo o protagonismo discente e o compromisso da escola com uma educação crítica, dialógica e antirracista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, esta pesquisa aborda que o ensino de literatura na Educação Básica, especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental, desenvolve uma função extremamente importante na formação de uma leitura crítica e reflexiva para os estudantes. Através da realização de um levantamento bibliográfico utilizando como método o estado da questão, nos foi permitindo a reflexão acerca da construção de estratégias em sala que questionem e compreendam as realidades contextuais as quais estão inseridos. Nesse contexto, com a análise das pesquisas escolhidas que abordam as narrativas de Conceição Evaristo, pudemos instigar sobre a possível contribuição de uma escrita de autoria negra, feminina na literatura contemporânea para a promoção de uma educação antirracista.

Compreendemos a relevância de tornar as aulas de Literatura um ambiente que investe em diferentes estratégias de leitura literária de modo a expandir criativamente e criticamente o processo de formação dos alunos (leitores). É necessário levar em consideração que formar um leitor crítico-reflexivo não é tarefa fácil e que estará pronta com a execução deste projeto, pois é um processo que exige continuidade da escola e apoio da família. No entanto, analisando as características desta proposta, entendemos que não há como ensinar Literatura sem antes se pensar na escolha do texto literário e na metodologia adequada ao público/alunado.

Assim, a literatura na sala de aula pode ser como uma ponte que conduz o(a) aluno(a) à sociedade, revelando suas inquietações, fragilidades e potencialidades. A escolha de um material que aborde temas relevantes como o sexismo, igualdade de gênero, corporeidade é imprescindível para uma educação inclusiva e libertadora.

Acerca disto, nosso objeto de pesquisa pautado em um processo metodológico de levantamento bibliográfico possibilita ainda que educadores e pesquisadores possam debater quais as práticas mais eficazes para a criação de um ambiente colaborativo em sala de aula e com aprendizado ao longo da vida.

No livro *Olhos d'Água* (2016), Evaristo aborda o corpo feminino narrado como um espaço atravessado pela dor do racismo, do sexismo e da exclusão social. Os contos retratam mulheres negras que vivenciam opressões históricas, mas que também encontram formas de resistir e se reinventar. Seus corpos se constituem como guias de memórias individuais e coletivas, onde se expressam tanto cicatrizes quanto resistência. Essa perspectiva literária dialoga diretamente com a perspectiva

de Paulo Freire (2011) sobre a educação como prática de liberdade e emancipação. Nos Círculos de Cultura, método escolhido para a temática, o ato de dialogar resgata a história de sujeitos marginalizados, permitindo-lhes compreender e transformar sua realidade.

O corpo da mulher negra deve ser reconhecido, desse modo, não apenas como objeto de opressão e inferiorização, mas como sujeito de sua própria história, trazendo em si a força de questionar e combater as estruturas racistas e patriarcais. Essa visão humana e consciente é fundamental para práticas pedagógicas antirracistas, que partem do reconhecimento das subjetividades para promover transformações sociais.

A partir das fundamentações apresentadas, vimos que as práticas de leitura com o uso de textos literários na sala de aula proporcionam a efetivação do letramento literário e ocorre a formação do aluno/leitor. Para isso, optamos pelo estudo da Literatura africana e afro-brasileira, com base nas leis e documentos oficiais que regem esse a Educação Básica e autores que confirmam a eficácia e relevância da temática, de modo a ampliar outros conhecimentos às experiências e vivências dos alunos, tornando-os capazes de refletir sobre sua própria história, extinguindo preconceitos, estando cientes da importância histórica dos antepassados e respeitando as diferenças culturais de cada país.

Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de abordarmos a superação e empoderamento feminino negro na última etapa da Educação Básica, que é o Ensino Médio, iniciada no 9º ano do Ensino Fundamental, no intuito de desconstruir nos alunos conceitos preestabelecidos em relação à mulher negra na atual, mais ainda machista e patriarcal, sociedade brasileira. Discutir acerca do empoderamento feminino e o papel social da mulher negra na história do nosso país e na Literatura Contemporânea é proporcionar uma alternativa para a formação do leitor dentro da escola e fora dela, a criticidade de um cidadão ativo.

Com base nesse contexto, constatamos que a Literatura consegue atuar como recurso didático que une as áreas do conhecimento escolar ao processo de autonomia dos estudantes e de seus futuros projetos de vida. Destacando-se por sua função social de manifestar leituras de mundo de diferentes ópticas e realidades, com o propósito de construir espaços de debates e reflexões que desenvolvem no aluno uma criticidade acerca de temas vividos por suas vivências sociais e sua própria identidade.

Com base nas experiências vividas, é possível afirmar que levar a *escrevivência* de Conceição Evaristo para a escola é abrir espaço para uma prática pedagógica antirracista, que reconhece a centralidade do corpo negro, da ancestralidade e da memória no processo educativo. Freire (2011) já advertia que a educação deve permitir que os oprimidos retomem o domínio da palavra e se reconheçam como protagonistas de suas histórias. Evaristo, por sua vez, oferece essa palavra pela via literária, rompendo com séculos de silenciamento.

A metodologia adotada, pesquisa-ação, encontra respaldo em Thiollent (2000), que a define como uma pesquisa participante socialmente com base empírica, que é produzida e realizada em estreita associação com uma ação concreta. O autor enfatiza que esse método exige envolvimento ativo dos participantes, que não são apenas objetos da pesquisa, mas sujeitos que refletem e atuam coletivamente na transformação da realidade.

Essa perspectiva está diretamente associada ao pensamento de Paulo Freire (2011), cuja concepção de educação rompe com o modelo bancário. Além disso, o autor reforça que nenhuma prática pedagógica pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e sobre suas condições culturais, o que fundamenta a importância do diálogo, da escuta e da construção coletiva presentes nos Círculos de Cultura.

A abordagem qualitativa adotada, permitiu analisar a pluralidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes da temática estudada, dimensões essenciais quando se trabalha com memórias, identidades e narrativas pessoais, elementos constitutivos da *escrevivência*.

Por fim, O Teatro Imagem, inspirado em Augusto Boal, foi integrado à metodologia como forma de permitir que os alunos expressassem corporalmente temas que não conseguiam verbalizar. Como forma de linguagem, o corpo diz aquilo que pensa, expressa o que sente e responde a perguntas que a linguagem verbal não é capaz de sustentar sozinha. Dessa forma, ao representar cenas de violência, de resistência ou de silêncio das personagens, os estudantes construíram uma leitura estética e crítica do corpo negro, o corpo é também um lugar de memória.

A *escrevivência*, conceito central nesta pesquisa, foi compreendida conforme a definição de Evaristo, que afirma que suas narrativas partem das experiências vivenciadas e das memórias herdadas através da oralidade do seu povo. Desse modo, escrever configura-se como um modo de nomear racismos, pluralizar a história que é contada sobre a população negra e de embasar e fomentar discussões e reflexões

em todos os espaços da escola sobre as relações raciais, com base nas vivências concretas e cotidianas, além de possibilitar a construção de uma educação antirracista.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. TEDTalk, 2009.

AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano: escritas pós-coloniais**. Caminho, Lisboa, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, nº 103, p. 250-270, 2019.

ALMEIDA, Sérgio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020

AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013

ARAÚJO, Roselene Cardoso. **As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de pesquisa e Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

BISPO, Emanuelle Cajazeira. **ESTILHAÇANDO A MÁSCARA – Violência nas obras de Conceição Evaristo e Chimamanda Adichie**. Dissertação (Mestrado em Programa de pesquisa e Pós-graduação em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOSI, Alfredo. **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. Cultrix. São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura: memórias dos anos sessenta**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set. 2017. Doi: 10.1590/s0104- 71832017000300014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui o Ensino de Línguas Africanas e Afro-brasileiras. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 mai. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECADI, 2003. 104p.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]**. Disponível em: Revista de Gênero, Sexualidade e Direito | e-ISSN: 2525-9849 | Encontro Virtual| v. 10 | n. 1 | p. 54 – 73| Jan/Jul. 2025. 71 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 11 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Assis Leão da Silva; Clesivaldo da Silva Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021 569 Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

CARMO, Igor Fernando Xantophulo. **Dimensões do herói moçambicano**. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história**. Brasília: Abravídeo, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento. Estudos Avançados [online]**. 2003, v. 17, n. 49, pp. 117-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Epub 20 Fev 2004. Acessado em 24 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. P. 271-289. COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença?.Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em: 20 set 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero, raça e ascensão social**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. - São Paulo: Selo Negro, 2011. - (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito);

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil do século XXI. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Imagens de controle: um conceito de pensamento de Patricia Hill Collins/ Winnie Bueno**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Joseane Santos. **Literatura e Maternidade em contos de Conceição Evaristo e no romance *As alegrias da maternidade*, de Buchi Emecheta**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

CRUZ, Lorrany Andrade. **Costurando a Vida com fios de ferro: mulheres negras no limiar entre a vida e a morte em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CUNHA, Helena Parente. **Desafiando o cânone: aspectos da literatura de autoria feminina na prosa e na poesia (anos 70/80)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais**. Revista Iberic@I - Número 2, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Ed. Horizonte, 2008.

DALCASTAGNÈ, R. (2021). **Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: Alterações e continuidades**. *Letras De Hoje*, 56(1), e40429. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.1.40429>. Acesso em 11 jul 2025.

DAVIS, Angela. **Women: race and class**. USA. Random House. 1983.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

DOMINGUES, Nadmília Castro. **As Representações do Corpo negro-feminino na contística de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**. agosto de 2005. Disponível em:

<http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 15 set. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 9 de fev 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Visível e Invisível: **a vitimização de mulheres no Brasil** – 4ª Ed. Datafolha Instituto de Pesquisas, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 10 abr 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2009. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Ensinar e Aprender**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, N. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 21 ago 2025.

GONZALEZ, Lélia, **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios; Márcia Lima (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

GOTLIB, Nádia Battela. **Teoria do conto**. Revista *o Coletivo Sabotagem*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 24-25, mai. 2006. Disponível em: https://ofaj.com.br/noticias_conteudo.php?cod=118. Acesso em: 10 set. 2025.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, Bell. **Olhares Negros: raça e representação/ bell hooks**; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUSTON, Nancy. **La especie fabuladora**. Galaxia Gutenberg, 2017 HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. **Literatura e consciência**. In: DUARTE, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazarrett. (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. 1º Edição. Belo Horizonte: EditoraUFMG, 2011. V. 4. p.183

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 6ª Ed. 2006.

JESUS, Andreza Karine Rodrigues Novaes. **Canto de evocação das yabás para o feminino preto nos contos: “Olhos d’água”, “Luamanda” e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” na obra Olhos D’água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela B. Introdução. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no livro didático: desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2018.

LIMA, Alyne Barbosa. **Olhos D’água de Conceição Evaristo: Memória e ancestralidade para a agência do feminino negro**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

LIMA, Hélio Junior Rocha de. **Pedagogia do Teatro: tema no processo criativo**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

LIMA, Hélio Junior Rocha de. **Pedagogia de um teatro popular**. CEDECA- Casa Renascer. Natal-RN: 2009.

Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12961297/pedagogia-de-um-teatro-popular-cedeca-casa-renascer>. Acesso em: 23.12.2025

LIMA, Hélio Junior Rocha de Lima; XAVIER, Lara Raquel Bandeira; CARDOSO, Felipe Lopes Cardoso. Pedagogia e teatro do oprimido: o coringa nas ações de Extensão. In Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Maria Cleonice Soares e Hélio Junior Rocha de Lima (orgs). Educação Popular em Trilhas LEFreireanas. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022. pp.120-129.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Francisco André Silva. **É possível construir um outro continente africano na escola?** *Revista ABPN*, v. 4, n. 8, jul-out 2012. p. 170-191.

MELO, Henrique Furtado. **Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a escrevivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09- 29.

MOURA, Bruno de Freitas. **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MOURÃO, Rosália Maria Carvalho. **A (in)visibilidade da violência de gênero na literatura negrobrasileira a partir da escrevivência de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Direito) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas**. *Revista ABPN*, Uberlândia, v. 12, n. 32, p. 11 – 29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 02 out. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, “**Negra sem reticências**”: **corpo e corporeidade na poesia de escritoras afro-brasileiras**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

PERROT, Michele. **Os silêncios do corpo da mulher**. In: MATOS, Maria Izilda de; SOILET, Rachel (orgs.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PIZA, Edith. **Porta de vidro: entrada para a branquitude**. In: BENTO, Maria Aparecida S.; CARONE, iray (org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

PULINO, L. H. C. Z. Espaço Aion: **a Filosofia como espaço de reflexão na comunidade**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 155-167, jan.-jun. 2007. PULINO, L. H. C. Z. Philoesco and Aion Space. In: MCKENZIE, B.; FITZSIMMONS, P. (org.). *Exploring interdisciplinary Trends in Creativity & Engagements*. v. 1. Oxford, UK: The Interdisciplinary Press, 2010. p. 177-184

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **As ONGs de mulheres negras no Brasil**. In: *Revista de Pesquisas e Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

SANTOS, Claudete Daflon dos; JORGE, Silvio Renato. **Literatura e ensino: um tema e seus problemas**. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 177-200, 2014.

SILVA, Francielle Suenia. **As Escrivências Decoloniais e o Corpo Encantado em Conceição Evaristo**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão**. *Revista Educação em Questão*, v. 41, n. 27, jul./dez/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida et ali. Belo Horizonte: UFMG, 2010

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Editora DIFEL, 2009. 96p.

VASCONCELOS, Lidianne Lima. **As violências escritas em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9 Ed. POA: Mercado Aberto, 1988

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção Didática

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	
Texto (gênero) literário	Livro: <i>Olhos D'Água</i> (2016)
Autor(a)	Conceição Evaristo (brasileira)
Tipo de Atividade	Leitura, Interpretação Textual e Produções artístico-literárias
Objetivo Geral	Desenvolver a leitura e interpretação de textos literários em sala de aula como forma de compreender como os alunos veem o racismo e o sexismo na literatura.
Objetivos Específicos	- Incentivar o pensamento crítico dos alunos através do conhecimento prévio acerca de textos literários; - Promover o conhecimento e a análise das características do gênero conto; - Desenvolver a competência leitora e reflexão dos alunos com base na leitura dos contos selecionados; - Mediar a capacidade interpretativa e crítica dos contos, tendo como base os círculos de cultura, os cadernos reflexivos e o teatro imagem de vocábulos para outro gênero textual; - Conhecer a sensibilidade e o caráter estético-literário da escrita da autora Conceição Evaristo em consonância com a pedagogia de Paulo Freire.
Habilidades e Competências	Leitura e Interpretação, Escrita e Oralidade.
Conteúdo Lexical	Variações Linguístico-Literárias.
Público-alvo	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
Dinâmica	Atividades em grupo e individuais.

APÊNDICE B – Plano dos Círculos de Cultura

PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PRÁXIS ANTIRRACISTA **1º Círculo de Cultura**

Disciplina: **Língua Portuguesa**

Turma: **9º ano – ensino fundamental (vespertino)**

Escola: **Instituto Educacional Educare**

Duração: **2 aulas (de 50 minutos)**

REFERENCIAL TEÓRICO:

As atividades realizadas durante os círculos de cultura serão com base nas seguintes temáticas propostas pelas teorias/obras:

- Paulo Freire: Círculos de Cultura (diálogo, problematização, ação-reflexão-ação)
- Conceição Evaristo: *Olhos D'água* (escrevivências, resiliência da mulher negra)
- LEFREIRE-UERN: Cadernos reflexivos (prática de registro e construção do pensamento crítico-reflexivo)

OBJETIVOS:

Geral: Propor uma prática antirracista nas aulas de língua portuguesa, através da discussão e leitura dos contos de *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, com base nos estudos freirianos e seus métodos de Círculos de Cultura.

Específicos:

- a) Refletir sobre o racismo estrutural feminino e suas manifestações no contexto escolar;
- b) Incentivar o uso do texto literário e a leitura crítica da literatura africana e afro-brasileira;
- c) Desenvolver a escuta atenta, o diálogo e o respeito às diferentes vozes e experiências dos estudantes;

d) Produzir registros críticos-reflexivos que expressam a compreensão individual e coletiva dos alunos na prática.

1º Círculo de Cultura: Leitura da Realidade (quarta-feira, 6 de agosto de 2025)

A professora iniciará o encontro de modo interativo, organizando a sala em formato de círculo, como forma de romper o padrão tradicional de cadeiras enfileiradas e em formato retangular. Em seguida, serão expostas imagens impressas e coloridas de mulheres negras em diferentes contextos sociais (maternidade, trabalho doméstico, exercício profissional, etc.). Eles deverão observar e escolher alguma que lhes chame a atenção.

Após a fase de observação e escolha da imagem, os alunos iniciarão o processo, de como nos demonstra a teoria freiriana, de busca das **Palavras Geradoras**. Ao justificarem suas escolhas. A professora anotará em seu caderno as percepções e expressões dos alunos. Concluída a escuta e anotação, a pesquisadora iniciará alguns questionamentos que guiam o conhecimento prévio dos estudantes ao tema proposto:

- O que vocês enxergam nessas imagens? Que sentimentos despertam em vocês?
- Que palavras vêm à mente quando vocês pensam em mulher negra?
- Que situações de injustiça vocês já presenciaram na sua cidade, bairro, escola, TV?
- O que é “beleza” para vocês? Todas as mulheres são reconhecidas como belas, educadas, elegantes, da mesma forma?

2º momento: Leitura e ideias do texto motivador

Na sequência, os alunos serão convidados a lerem intercalando entre si, segundo os comandos da professora, o conto que dá origem ao livro, “Olhos D’água” e que segundo Paulo Freire, abre um espaço de diálogo horizontal, no qual todos podem se ver, ouvir e participar igualmente.

Ao fim da leitura, a professora enfatizará a presença das metáforas e simbologia presentes no texto (os olhos, a memória, a ausência) e questionará os

estudantes acerca de quais palavras escolhidas por eles anteriormente, lembram o que a personagem principal viveu no conto. E que outras palavras/conceitos poderiam ser incorporadas ao tema depois do primeiro contato com o conto de Evaristo. Todas as palavras serão anotadas e arquivadas pela professora e pelos próprios alunos para a posterior sequência da atividade.

Para contextualizar a situação discutida, serão realizados alguns questionamentos problematizadores como forma de codificação:

- Que marcas do racismo e da desigualdade social aparecem no texto?
- Quais experiências de dor e resistência a personagem representa?
- O que os “Olhos D’água” significam no conto e na vida real?

Concluída a parte da observação e escuta das respostas dos alunos, daremos início ao processo conhecido pelo método freiriano de decodificação. No qual buscaremos a relação da temática da narrativa exposta com a realidade dos discentes do 9º ano. Investigaremos, através da oralidade se eles já presenciaram situações de racismo, principalmente envolvendo mulheres, na escola, bairro ou cidade. Acerca de como eles creem que certas palavras e ações podem ferir ou transformar realidades. E o que poderia ser feito dentro da escola para que houvesse uma sociedade mais antirracista.

Essa prática valoriza a expressão criativa, a cooperação e a leitura crítica da realidade, ao mesmo tempo em que reafirma a máxima freireana de que “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”. Assim, a roda se converte em um ambiente de escuta e diálogo coletivo, mostrando que cada voz importa.

3º momento: Criação de atividades com base nas palavras geradoras

Baseados nas palavras expressas por eles, pensamos em um tipo de registro/atividade coletiva para a assimilação e compreensão da temática. Algumas das palavras mais fortes, segundo os alunos, que estariam implícitas no conto foram:

- **Pobreza:** Sugerimos a criação de um mural com as imagens de seus bairros mostrando as desigualdades, analisando como afetam vidas;
- **Resistência:** Escrita de pequenos poemas ou cordéis de formas de combate ao racismo;
- **Memória:** Entrevista com professores e familiares sobre histórias de superação;

- **Olhos:** Desenhos ou colagens que expressem diferentes formas de olhar (dor, medo, alegria, emoção);
- **Mãe:** Escritas de cartas ou bilhetes às mães da vida real.

Concluimos o círculo ressaltando a importância do diálogo e da escuta. O uso do círculo físico simboliza, no pensamento de Freire, a ausência de hierarquia rígida e a construção coletiva de sentido, reforçando a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e compartilhados.

PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PRÁXIS ANTIRRACISTA

2º Círculo de Cultura

Disciplina: **Língua Portuguesa**

Turma: **9º ano – ensino fundamental (vespertino)**

Escola: **Instituto Educacional Educare**

Duração: **2 aulas (de 50 minutos)**

2º Círculo de Cultura: A Literatura como espelho e denúncia social (quarta-feira, 3 de setembro de 2025)

O segundo Círculo de Cultura foi realizado, dando continuidade ao processo dialógico iniciado no primeiro encontro. Inspirando-se na metodologia freireana, o objetivo será retomar o tema gerador de forma mais interativa, explorando novas linguagens e aprofundando as percepções das crianças sobre sua comunidade.

Justificamos o intervalo entre o primeiro e o segundo círculo, por serem as datas anteriores destinadas a semana de revisão e de aplicação das avaliações globais do 2º trimestre. Compreendendo as regras da instituição que explicitam as tarefas e aulas serem dedicadas somente para este fim nas datas especificadas previamente no calendário escolar.

O encontro foi iniciado com um momento de reflexão e de relaxamento, utilizando música que remete a uma dança de origem africana para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. Os estudantes foram incentivados a realizar movimentos corporais variados: levantar e abaixar os braços, inclinar o tronco para os lados, girar, fazer expressões faciais conforme iam sentindo a melodia, esticar o corpo

e dançar. Essa etapa, além de promover o bem-estar, mantém o caráter lúdico que é essencial na adolescência e favorece a participação ativa.

Na sequência, os alunos serão convidados a se sentar novamente em círculo, retomando a configuração física que simboliza, segundo Paulo Freire, um espaço de diálogo horizontal, no qual todos podem se ver, ouvir e participar igualmente. A Professora Pesquisadora irá então entregar aos discentes as produções realizadas no primeiro encontro. Esse momento foi feito de forma organizada: as atividades estavam dispostas em uma mesa no centro do círculo, para que todos pudessem vê-los ao mesmo tempo.

Em seguida, cada adolescente foi chamado para se levantar e escolher uma das produções — podendo ser o seu próprio ou o de um colega. Essa escolha não foi feita de forma apressada; ao contrário, foi incentivado que cada um observe e reflita antes de decidir, pois o ato de escolher é também um exercício de autonomia e valorização da produção coletiva. Após todos estarem com um papel em mãos, a Professora Pesquisadora retomou o tema gerador com a pergunta:

"Quais sentimentos o texto anterior despertou em vocês?"

"O que mais marcou na vida da personagem?"

Na sequência, a pesquisadora deu uma cópia para cada aluno com o segundo conto selecionado do livro "Olhos D'Água (2016)" de Conceição Evaristo, que se intitula "Maria". Este traz como protagonista uma mulher negra, mãe solteira, pobre, da favela, que trabalha como empregada doméstica e é morta por violência de gênero.

Convidamos os alunos a irem realizando a leitura compartilhada. E ao final, já era possível ver a comoção dos alunos antes mesmo da busca das palavras geradoras. A professora deu início a algumas questões que proporcionassem a reflexão dos alunos acerca da temática:

- *Vocês já viram situações de racismo ou preconceito parecidas com as do conto?"*
- *"De que forma essas situações ainda acontecem em nossa cidade?"*
- *"O que podemos fazer para transformar essa realidade?"*

2º momento: Codificação e Decodificação da Realidade

Após a discussão e escuta das respostas dos alunos, a pesquisadora perguntou como poderíamos representar as falas em uma atividade coletiva e que

seria realizada na sala de aula naquele momento. Em comum acordo, foi proposto que eles se dividiriam em grupos de 4 pessoas e cada equipe criaria uma produção improvisada e decidida em sorteio. Uma equipe criou uma peça, outra, um trecho de uma música; a terceira, uma poesia e a última, um post de conscientização. A ideia era que cada grupo expusesse sua palavra geradora como forma de resistência. No final da aula, cada grupo apresentou para os demais as suas produções e justificativas.

Essa etapa corresponde ao Caderno Reflexivo, proposta pelo LEFREIRE, que, dentro da perspectiva freireana, representa um espaço de expressão pessoal, no qual não há respostas certas ou erradas, mas sim a valorização da subjetividade e da autonomia criadora de cada participante. Ao fim de cada círculo, os registros são recolhidos e guardados, compondo um documento do percurso vivido no Círculo de Cultura e servindo de material para reflexão posterior sobre as percepções dos estudantes.

Esta proposta de intervenção está fundamentada no conceito de **Círculo de Cultura** de Paulo Freire, que rompe com a ideia tradicional de aula como transmissão unilateral de conhecimento e propõe um espaço horizontal de diálogo, onde todos são sujeitos ativos na construção do saber.

O **tema gerador** — neste caso, *“O que eu posso fazer, no meu dia a dia, para combater o racismo?”* — parte da realidade concreta dos discentes, valorizando suas experiências, memórias e referências culturais. Ao retomar os registros e transformar as respostas em expressões corporais, o encontro utiliza diferentes linguagens (visual, oral, corporal) para possibilitar que cada aluno participe de acordo com suas potencialidades e formas de expressão.

O **Teatro Imagem**, aqui adaptado para as suas diferentes formas de expressão corporal, amplia a compreensão freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois permite que os adolescentes representem e reflitam sobre seu território antes mesmo de codificar essas ideias por escrito.

O processo de **Escrevivência**, forma de registro que descreve uma forma de escrita que nasce da experiência, da vivência, refletindo a coletividade em um contexto de racismo e desigualdade. Promovendo a resistência, autoestima e a humanização da negritude.

Além disso, o uso do círculo físico simboliza, no pensamento de Freire, a ausência de hierarquia rígida e a construção coletiva de sentido, reforçando a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e compartilhados.

PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PRÁXIS ANTIRRACISTA **3º Círculo de Cultura**

Disciplina: **Língua Portuguesa**

Turma: **9º ano – ensino fundamental (vespertino)**

Escola: **Instituto Educacional Educare**

Duração: **2 aulas (de 50 minutos)**

3º Círculo de Cultura: “Entre Palavras e Vivências: Um Círculo de Cultura para (Re)Existir”. Síntese e Compromisso: Ação – Reflexão – Ação (quarta-feira, 17 de setembro de 2025)

Papel do professor nesse processo final:

- Ser **escutador**: anotar as palavras e expressões espontâneas dos alunos.
- Ser **animador do diálogo**: problematizar, mas sem impor conceitos.
- Ser **sistematizador**: ajudar a organizar as palavras geradoras em torno de eixos (identidade, desigualdade, resistência, afeto).

O terceiro Círculo de Cultura foi realizado, dando continuidade ao processo dialógico iniciado desde o primeiro encontro. Inspirados nos princípios freireanos de diálogo, problematização e conscientização, este último Círculo de Cultura busca promover uma prática coletiva de reflexão sobre as vivências dos alunos, articulando corpo, palavra e imagem como instrumentos de leitura e reescrita do mundo.

Justificamos o intervalo entre o primeiro e o segundo círculo, por ser necessário dividir a carga horária com os conteúdos do livro didático da disciplina de Língua Portuguesa. Compreendendo as regras da instituição que explicitam as tarefas e aulas serem dedicadas somente para este fim nas datas especificadas previamente no calendário escolar.

Como proposta metodológica, propomos a integração entre as teorias de:

- **Paulo Freire** – o diálogo libertador e a leitura do mundo antes da leitura da palavra;
- **Augusto Boal** – o teatro como ensaio da vida, em especial o **Teatro Imagem**;
- **Conceição Evaristo** – a **escrevivência** como gesto político e afetivo de narrar-se.

Objetivo Geral:

Promover um ambiente dialógico e criativo de reflexão sobre as experiências individuais e coletivas dos estudantes, relacionando-as com os temas presentes no livro *Olhos D'água* (2016) de Conceição Evaristo, por meio de práticas corporais, teatrais e de escrita.

Objetivos Específicos:

- Favorecer a escuta sensível e o diálogo horizontal entre os participantes;
- Estimular a expressão artística e crítica por meio da linguagem do corpo e da palavra;
- Produzir registros reflexivos que revelem as subjetividades, memórias e resistências dos sujeitos;
- Encerrar o percurso formativo com um momento de síntese e partilha de sentidos.

1ª etapa: Acolhida e ambientação

Os próprios alunos sugeriram manter a formação em círculo, caracterizando o sentido simbólico de cada encontro como facilitador da escuta e visualização. O encontro foi iniciado com um momento de reflexão e de relaxamento, utilizando música de fundo em volume baixo “A carne – Elza Soares”, para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. Ao relembrar as temáticas abordadas, sugerimos aos alunos que refletissem acerca do que os marcou nos contos. Questionamos após as falas, a seguinte pergunta: *“O que eu posso fazer, no meu dia a dia, para combater o racismo?”*

Abrimos a roda de conversa para que eles falassem em voz alta, compromissos e metas simples. Foram observadas respostas como: *“não vou rir de piadas racistas”, “vou denunciar cada forma de preconceito”, “vou ler mais sobre obras e autores negros”, “vou fazer uma autorreflexão para ver aonde eu fui racista involuntariamente”*.

Pensando em como dar início ao processo de escrevivências, propomos que eles expusessem em um papel o que sintetizava a temática. Ficou decidido que alguns escreveriam uma Carta para Conceição Evaristo e outros, poemas sobre a relevância

de sua escrita. Deixamos a leitura para a turma para aqueles que se sentissem seguros.

2º momento: Teatro Imagem (Augusto Boal)

Propomos que os alunos se levantassem, ficassem à vontade e que criassem, com o corpo, uma imagem que representasse uma emoção ou situação vivida durante o processo e reflexão dos contos. Divididos em duplas, as imagens formadas eram observadas e reinterpretadas pelo(a) companheiro(a). Cada equipe, atenta, sem julgamento, busca dar nomes aos sentimentos, lutas e aprendizados.

Para isso, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: *“O que nossas imagens dizem acerca da realidade em vivemos e transformamos?”*

Pensando na culminância do projeto da Consciência Negra, pensado a partir das reflexões geradas pela turma e os círculos de cultura, os alunos realizaram suas produções (escrevivências) em folhas que deverão ser expostas no dia 19 de novembro de 2025. A proposta de título foi pensada de forma coletiva, baseada na seguinte problemática: *“O que aprendi e vivi neste processo que me faz olhar o mundo com outros olhos?”* e *“O que descobrimos sobre nós mesmos e sobre os outros”*. Foram produzidos pinturas, poesias, cartas, etc.

3º momento: Partilha e encerramento

- Volta ao círculo.
- Leitura (voluntária) de trechos dos cadernos reflexivos.
- Finaliza-se com uma **roda simbólica de água**, onde cada participante deposita uma gota de água em um recipiente coletivo, representando o rio de memórias e aprendizados compartilhados.

Encerramos o último Círculo de Cultura relembrando o percurso metodológico, dialógico, corporal e poético

- A **consciência crítica** (Freire) abrimos espaço ao diálogo;
- O **corpo-imagem** (Boal) fala sobre o que não conseguimos ou podemos dizer;
- A **palavra escrita** (Evaristo) transformando a experiência em memória coletiva.

ANEXOS – Imagens utilizadas durante a intervenção pedagógica



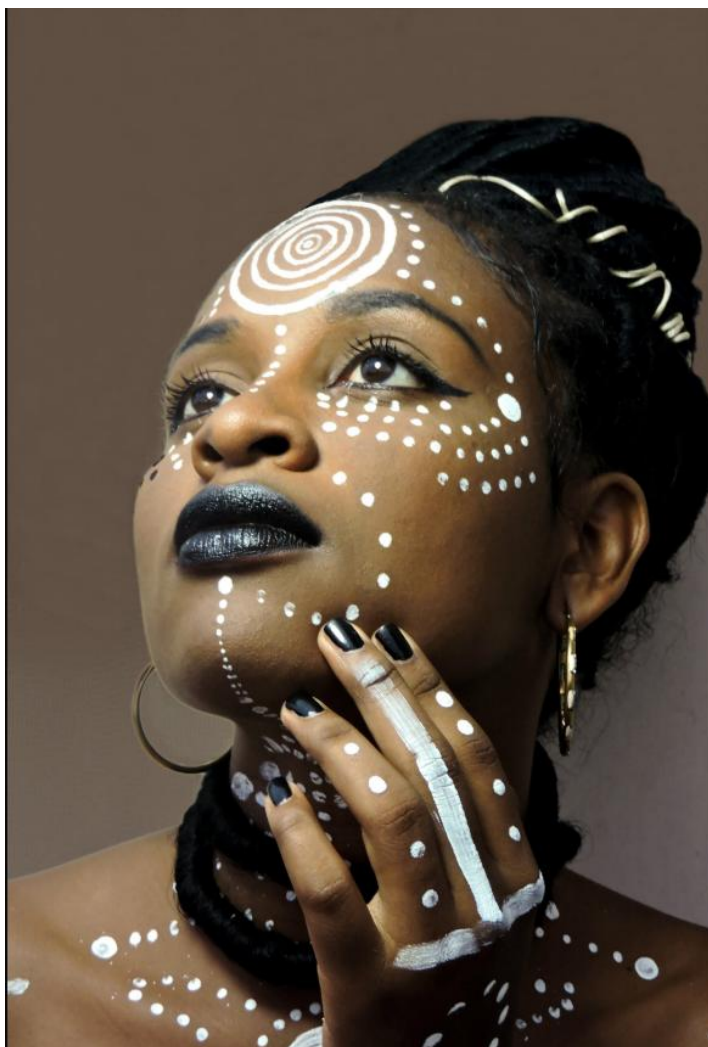
YouTube^{BR}

Pesquisar



🐼 Música africana para fundo de vídeo, african music!

<https://www.youtube.com/watch?v=vvNK3cAsI9I>



YouTube Pesquisar + Criar 🔔 👤



A Carne - Elza Soares (Videoclipe Oficial)

 **Elza Soares** 204 mil inscritos Inscriver-se

Todos **Da mesma série** **De Elza Soares**

-  **300 Giros Grátis Na Brazino777**
Ao Completar O KYC E Verifica...
Brazino777 Cassino
96 mil visualizações
Patrocinado
-  **Além da Dor - Flavio Vitor Jr. feat Thayna Azevedo (A Glória...**
FLAVIO VITOR JR.
1,4 mi de visualizações · há 9 meses
-  **Criolo - Comportamento Geral**
Falas Musicais
28 mil visualizações · há 9 anos
-  **Determinada Decisão / Juninho Cassimiro e Frei Gilson**
Juninho Cassimiro
1,6 mi de visualizações · há 4 anos
-  **MPB Antigas MPB Acústico**
MPB As Melhores - Ana ...
MPB Melhores Músicas
634 mil visualizações · há 4 meses
-  **Focuzento Fui Te Adornar - Flavio**