CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DO DESPEJO AO DESPIR: CAROLINA DE JESUS, ESCREVIVÊNCIAS PRETUGUESAS E A PERCEPÇÃO DO FEMININO NEGRO EM ALUNAS NO ESPAÇO ESCOLAR PRIVADO

Natalia de Moraes Romão da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Orientador(as):
Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi
Prof.ª Dr.ª Luciana de Mesquita Silva

Rio de Janeiro
Agosto de 2019

DO DESPEJO AO DESPIR: CAROLINA DE JESUS, ESCREVIVÊNCIAS PRETUGUESAS E A PERCEPÇÃO DO FEMININO NEGRO EM ALUNAS NO ESPAÇO ESCOLAR PRIVADO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Natalia de Moraes Romão da Silva

Aprovada por:

Presidente, Profª. Drª. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) (orientadora)

Profª. Drª. Luciana de Mesquita Silva (CEFET/RJ) (coorientadora)

Profª. Drª. Dayala Paiva de M. Vargens (UFF).

Profª. Drª. Maria de Fatima Lima Santos (UFRJ-CEFET/RJ)

SUPLENTES

Profº. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ)

Profº Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Agosto de 2019

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

S586 Silva, Natalia de Moraes Romão da
Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrevivências pretuguesas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado / Natalia de Moraes Romão da Silva. – 2019.
114f. +anexos : il. col., tabs. ; enc

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,2019.
Bibliografia :106-114 f.
Orientadoras: Maria Cristina Giorgi [e] Luciana de Mesquita Silva

1. Relações étnicorraciais e educação. 2. Crianças negras - Educação – Brasil. 3. Literatura Brasileira - Escritoras negras. 4. Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977. I. Giorgi, Maria Cristina (orient.). II. Silva, Luciana de Mesquita. III. Título.

CDD 305.8

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes CRB-7 5281

DEDICATÓRIA

Para Rosalia Romão, irmã, melhor amiga, meu girassol e companheira de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, bálsamo para os dias mais angustiantes e também a certeza de que tudo daria certo.

Aos Romão, aos da Silva e aos meus amores caninos Laio e Tripa, por todo incentivo e apoio das formas mais bonitas e singelas.

Às estimadas orientadora Maria Cristina Giorgi e coorientadora Luciana de Mesquita Silva, por toda parceira, incentivo e companheirismo. Obrigada por tudo!

Aos pais mais amados do planeta Zeca, Jorgina e Heloisa.Tudo é feito por e para vocês.

Ao corpo docente do mestrado, em especial: Talita Oliveira, Fabio Sampaio, Roberto Borges e Luis Felipe de Carvalho.

Às queridas Fátima Lima e Dayala Vargens, pelas sugestões imprescindíveis para o crescimento do trabalho.

À Rosalia Romão, por ser meus braços, coluna, cérebro e coração. Você é minha luz.

À Maybel Sulamita e Leandro Santos, pelo incentivo e pelas referências bibliográficas cedidas ao longo do processo de seleção para o mestrado.

À Heloisa Mazza, Isabela Santos, Carolina Marinho, Carolina Mara e Aline Divino, pela companhia, credibilidade e afeto ao longo do processo.

À Jessica Silva e Thayná Maracho, pela alegria e bons passeios a fim de aliviar uma jornada tão atribulada. Vocês são incríveis.

À Glaucia Blanco e Amanda Palomo, pelas trocas, pela parceira e amizade.

À Rachel Nascimento e Wallace Modesto, pelo amor, pela torcida e pelo carinho de sempre.

Aos amigos queridos Jefferson Ribeiro, Leonardo Freitas, Evelyn Dias, Ula de Lima, Danee Eldochy e Luisa Peixoto, pelas discussões feitas em relação à Carolina de Jesus.

À Aleksandra Stambowisky, pela elaboração dos diários das alunas-sujeitas, além dos incentivos diários para que eu não desistisse.

Às amigas Aline Nascimento, Daiana Faustino, Heloise da Costa, Juliana Amorim, Luciana Cerqueira, Magali Herculano, Maria do Carmo, Marielen Romão, Priscila Araújo, Pryscyla Rangel, Rachel Barros e Verônica Chaves, por serem a força nos dias em que eu mais precisei. Eu amo vocês.

Aos meus alunos, por todos os questionamentos, torcida e paciência nos dias de ausência.

Ao colégio Elísio Euzébio, em especial: Lucia Maria Gomes, Igor de Holanda,

Rejane Rodrigues, Vinícius Pinheiro e Luciana de Oliveira.

Ao Pablo Melo, pela revisão do trabalho.

À Nathalia Santa Rita, pela tradução do resumo.

À Letícia Meorlluw, Lucimar Salles, Vera Salim, Hercília e tia Margarida, pelos cuidados com a minha saúde física e mental. O caminho foi menos doloroso e mais gratificante por causa de vocês.

À mocidade Heloisa Helena, por todo amor, amizade e torcida direcionadas a mim.

Às alunas-sujeitas, o grande motivo deste trabalho existir.

RESUMO

DO DESPEJO AO DESPIR: CAROLINA DE JESUS, ESCREVIVÊNCIAS PRETUGUESAS E A PERCEPÇÃO DO FEMININO NEGRO EM ALUNAS NO ESPAÇO ESCOLAR PRIVADO.

Natalia de Moraes Romão da Silva

Orientador(as):

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi

Prof.ª Dr.ª Luciana de Mesquita Silva

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Este trabalho propõe-se a refletir - a partir das concepções de feminismo (CRENSHAW, 1994, 2002; BILGE, 2009), negritude (BERND,1988) e práticas discursivas, entendidas como a maneira pela qual os sujeitos produzem sentidos para as vivências como as de violência racial - sobre a construção de identidades femininas negras positivas das alunas-sujeitas de uma escola particular do município do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é fomentar a discussão sobre a positivação das identidades negras femininas, utilizando a escritora Carolina Maria de Jesus, sua biografia, imagem e um recorte da sua obra *O quarto de despejo: diário de uma favelada*, como hastes pedagógicas para, assim, desenvolver práticas que colaborem com abordagens identitárias positivas do feminismo e da negritude. Para tal, realizaremos aulas-encontro que terão como suporte a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus. Sendo assim, alinhamos em nossas análises os conceitos de dialogismo, alteridade e gênero de discurso (BAKHTIN, 1997), práticas discursivas (BAKHTIN, 1997; MAINGUENEAU, 2008), linguagem-intervenção (ROCHA, 2006, 2014); feminismos e interseccionalidade (CRENSHAW, 1994; BILGE, 2009; AKOTIRENE, 2018; DAVIS, 2016; CARNEIRO, 2014, 2018; COLLINS, 2016) silêncio e silenciamento (LORDE, 1976; CAVALLEIRO, 2003), autoestima nas crianças negras (GUIMARÃES, 2013; GOMES, 2003), espaço escolar (FOUCAULT, 1977, 1982, 2003; FREIRE, 2017; hooks, 2017) e identidade negra no espaço escolar (GOMES, 1996, 2003, 2006; SILVA, 2016), pretuguês (GONZALEZ,1983, 1988), empoderamento (FREIRE, 2011; BERTH, 2018), escrevivências (EVARISTO, 2005, 2010, 2015), além do conceito de multiculturalismo (MUNANGA, 1987, 2012). A presente pesquisa inicia apontamentos para uma visão cada vez mais atenta às alunas negras, sua alteridade e história como pontapé para debates cada vez mais profícuos nos ambientes educacionais que enfrente o racismo e discriminações e que respeite e enalteça a diversidade.

Palavras-chave:

espaço escolar, alunas-sujeitas, práticas discursivas, escrevivências pretuguesas, linguagem-intervenção, feminismos negros.

Rio de Janeiro
Agosto de 2019

ABSTRACT

FROM EVICTION TO LAYING BARE: CAROLINA DE JESUS, BRAZILIAN BLACK WOMEN EXPERIENCE WRITING AND THE PERCEPTION OF THE BLACK FEMININE IN STUDENTS OF THE PRIVATE SCHOOL SPACE.

Natalia de Moraes Romão da Silva

Advisor(s):
Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Giorgi
Prof.ª Dr.ª Luciana de Mesquita Silva

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of master.

This dissertation aims to a reflection - having in mind the conceptions of feminism (CRENSHAW, 1994, 2002; BILGE, 2009), blackness (BERND,1988) and discursive practices, understood as a way in which the subjects produce meaning to experiences as the ones related to racial violence - about positive black feminine identity construct - subjects of a private school in Rio de Janeiro. Our idea is to incite the discussion regarding the positivation of black female identities using the writer Carolina Maria de Jesus, her biography, image and a research focus from her work Child of the Dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus as pedagogical branches in order to develop practices that cooperate with positive identitary approaches of feminism and blackness. To achieve this goal we will work out class-encounters that shall have as aid the Carolina Maria de Jesus's Child of the Darkness piece. Thus, we aligned in our analyzes the concepts of dialogism, alterity and gender of discourse (BAKHTIN, 1997), discursive practices (BAKHTIN, 1997; MAINGUENEAU, 2008), intervention language (ROCHA, 2006, 2014); feminism, and intersectionality, self-esteem in black children (GUIMARÃES, 2004), and self-esteem in black children (CRIMES, 1994; (GOMES, 2003), a school space (FOUCAULT, 1977, 1982, 2003, FREIRE, 2017, hooks, 2017) and black identity in the school space (GONES, 1996, 2003, 2006, SILVA, 2016) (MUNANGA, 1987, 2012), empowerment (FREIRE, 2011, BERTH, 2018), black women writings (EVARISTO, 2005, 2010, 2015) and the concept of multiculturalism. Aligning our study with a number of authors, the present research goes in the direction of a more attentive vision of black female students, their otherness and story as the kick start of more beneficial debates in the educational environment with the purpose of fighting back racism and discrimination, respecting and acknowledging diversity.

Keywords:

school space, students-subjects, discursive practice, language-intervention, Brazilian black women experience writing, black feminism

Rio de Janeiro
Agosto de 2019

SUMÁRIO

A AMARELINHA NÃO AMARELOU, EMPRETECEU: UMA INTRODUÇÃO 10

I: SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR OU ONDE SE CORTAM OS PANOS... 14

II: SOBRE FEMINISMOS NEGROS, AS LINHAS E AGULHAS DESSA IMENSA COLCHA DE RETALHOS... 36

Mas, afinal, quem é Carolina de Jesus? 45

III: SOBRE AS HASTES PEDAGÓGICAS: TECENDO TEORIAS E METODOLOGIAS... 54

Identidades negras, multiculturalismo e espaço escolar 56

Discurso e negritude 59

Linguagem, práticas discursivas e Análise do Discurso 60

Metodologia do trabalho 63

IV: SOBRE ARMÁRIOS E ROUPAS, NO DESPEJAR E DESPIR DA VIDA... ... 77

Abrindo as portas dos armários 77

Sobre o despejo 88

a) **Abrindo as gavetas** 89

b) **Esvaziando as gavetas** 93

c) **Expondo as roupas** 95

Sobre o despir 95

a) **Abandonando as roupas velhas** 96

b) **Reconhecendo as roupas que cabem** 97

c) **Renovando as roupas** 98

QUANDO DESCOBRI QUE TUDO O QUE SINTO TEM NOME: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... 103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 106

ANEXO 115

A AMARELINHA NÃO AMARELOU, EMPRETECEU: UMA INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a situação da mulher negra na sociedade brasileira. Podemos inicialmente afirmar que, em parte importante e significativa, essa discussão cada vez mais atenta à temática deve-se, em primeiro lugar, de efetivo, à luta do Movimento Negro pelo reconhecimento da importância do ensino de História da África; e em segundo lugar, por sua dimensão jurídica, à lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História da África, dos africanos e das populações afro-brasileiras e suas diretrizes complementares – embora no contexto atual, com a reforma do ensino médio, essa lei esteja deslocada e enfraquecida. Uma série de livros, didáticos e paradidáticos, documentários, peças teatrais, musicais e debates nas redes sociais estão em evidência. Neste contexto, o espaço escolar, segundo Gomes (2002), está se movimentando, dia a dia – ainda que a passos curtos, para um tratamento adequado das questões raciais.

> Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores (GOMES, 2002, p. 21).

O espaço escolar, em teoria, deveria ser de formação de cidadãos comprometidos e atentos à diversidade. Porém, na prática, a escola ainda adota posturas que segregam. A provocação de Gomes (2003) é a de questionar se professores e alunos estão preparados para a diversidade. Talvez as crianças não negras não façam ideia do racismo que as crianças negras sofrem na escola. Talvez os professores não negros também não o façam.

As motivações iniciais também são pessoais. Como professora, percebo a dificuldade de trabalhar e de entender o universo da diversidade tão presente nos meios escolares. Como professora negra, percebo os olhares, a desconfiança de alguns pais e a admiração de muitas alunas, para quem, naturalmente, acabo tornando-me referência. Como aluna negra bolsista de uma escola particular da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, sofri ataques silenciosos, vindos especialmente de meus professores, em sua maioria brancos, mas muito dolorosos e que poderiam atingir a minha autoestima severamente se eu não me enxergasse como branca.

Filha de mãe negra professora e pai músico que se identifica como negro, mas lido pela sociedade como “moreno” ou “desbotado” – pois filho de pai branco e mãe negra –, irmã de outros seis negros de diferentes tonalidades de pele e, por ser a mais clara, chamada de “amarelinha” por meu pai, fui silenciada inúmeras vezes nesse espaço do “não caber”, bastante comum a todas as pessoas a quem são negados os direitos de conhecer e refletir sobre todas as raças que compõem a sociedade brasileira em igualdade de condições.

Por muitos anos fui a única negra da sala. A negra que se desenhava branca nos trabalhos de casa, a negra que usava tranças e ganhava apelidos como “cabelos de cocô” e que, ao chegar a casa, amarrava panos na cabeça para dar a impressão de ter cabelos lisos. A negra que, tempos depois, alisou os seus cabelos. A negra que, na primeira oportunidade econômica, colocou megahair.

A forma como eu me via não condizia com a minha realidade. A “amarelinha” se via no espelho, mas não se enxergava.

Hoje tenho plena consciência do quanto a minha vida seria mais fácil se soubesse o que é identidade negra positiva, suas valorizações estéticas, sua história ancestral tão bonita, rica e guerreira. Ainda que minha mãe e tias fossem exemplos de mulheres que exaltavam em suas roupas coloridas, seus brincos enormes e seus turbantes o orgulho negro, a família era apenas um dos espaços sociais pelo qual eu trafegava. De segunda a sexta, era na escola que eu passava mais tempo. E por lá pouco havia essas referências.

Esse incômodo me permeou durante muitos anos, tanto na vida acadêmica, quando ainda eram escassos os livros que tratassem das questões raciais, quanto na vida social, cruel com as mulheres negras, em sua rejeição afetiva.

Pensar em propostas de atuação, enquanto professora negra de Língua Portuguesa internamente demonstram em mim que a “amarelinha” não amarelou: empreteceu, de maneira difícil, mas brava. Externamente, posicionam-me politicamente a favor de construções conscientes e coletivas de identidades positivas, de referência ética, política e estética.

Faz-se necessário destacar também que a escolha pela escola privada dialoga com o espaço da minha própria experiência, onde estudei boa parte da vida e agora trabalho. Há diversas pesquisas que focam a escola pública e tratar a escola particular, onde também há alunas negras, ainda que em menor quantidade, também é importante frente de combate ao racismo.

Sendo assim, diante das motivações pessoais para o trabalho, surge o problema da pesquisa: de que maneira eu, ex-aluna e agora professora negra de Língua

Portuguesa e Literaturas de escola privada, trazendo a questão da literatura negra em Carolina de Jesus, poderia atuar para construir novas práticas de ensino que visem à ressignificação positiva das identidades negras femininas às meninas negras que frequentam os espaços escolares privados?

A hipótese principal é de que é possível "compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola" (GOMES, 2002, p.21) sob a ótica das alunas negras em sala de aula, estabelecendo assim, uma educação antirracista e que valorize a diversidade racial e de gênero.

Por muitos e muitos anos as relações étnico-raciais foram negligenciadas. Muito há que se combater. Porque o racismo está enraizado na sociedade brasileira e se perpetua de muitas formas, inclusive em brincadeiras infantis, muitas vezes consideradas "inocentes" pelos docentes. O papel da escola é o de investimento – e precisa de investimento. A escola precisa se firmar como esse espaço de diálogo, de vozes, de política eficaz, de contato e de conhecimento.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é:

- desenvolver a construção de identidades femininas negras positivas através dos discursos de um grupo de meninas negras que estão cursando o Ensino Fundamental II em uma escola privada em Campo Grande, RJ.

E os objetivos específicos são:

- fomentar a discussão sobre a positivação das identidades negras femininas utilizando a escritora Carolina de Jesus, através da sua biografia, imagem e um recorte da sua obra "O quarto de despejo", como hastes pedagógicas;
- promover práticas descolonizadoras do ensino,através das escrevivências pretuguesas,que contribuam com abordagens identitárias positivas do feminismo e da negritude;
- analisar a construção discursiva de identidades femininas negras por meio das falas das alunas construídas a partir de seus diários.

A proposta de estrutura do trabalho está em **I: SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR OU ONDE SE CORTAM OS PANOS...,** capítulo que aponta para novos olhares sobre o espaço escolar e seus personagens centrais: os educandos e as educandas, ressaltando o processo de cuidado e autocuidado que devem permear este ambiente através das ressignificações das práticas escolares além dos muros da escola, da valorização do conhecimento extraescolar, descolonização dos currículos e repensar práticas para uma educação que seja –sobretudo – antirracista; **II: SOBRE FEMINISMOS NEGROS, AS LINHAS E AGULHAS DESSA IMENSA COLCHA DE RETALHOS...,** capítulo que traz, de forma assertiva, atenta e carinhosa, possibilidades de visibilização das mulheres negras, a partir dos feminismos negros e de Carolina Maria de Jesus, pensando e represando na pluralidade de ser a um só tempo: mulher, negra e periférica e como tal trajetória influenciará as alunas, sujeitas da pesquisa, na busca de estratégias de construção e potencialização das subjetividades delas mesmas; I**II: SOBRE AS HASTES PEDAGÓGICAS: TECENDO TEORIAS E METODOLOGIAS...,** capítulo que alia os percursos teórico-metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa salientando, como, através da linguagem, podemos intervir no mundo um dos outros, além de demonstrar a linguagem enquanto resistência; **IV: SOBRE ARMÁRIOS E ROUPAS, NO DESPEJAR E DESPIR DA VIDA...**, capítulo que aponta para a análise da relação entre a leitura do Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, e as inferências feitas pelas alunas a partir das aulas-encontro ao construírem seus próprios diários, demonstrando o protagonismo e a construção de uma identidade positiva e de enfrentamento ao racismo, no despejar e despir; e **QUANDO DESCOBRI QUE TUDO O QUE SINTO TEM NOME: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...,** onde as considerações relevantes ao trabalho são apresentadas, salientando que o estudo não se fechará em si, enquanto enfrentamento ao racismo.

I: SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR OU ONDE SE CORTAM OS PANOS...

Há alguns anos recebi da coordenação pedagógica de uma das escolas em que trabalhava, como textos motivacionais e sem autoria, a história de um médico, um advogado e um professor do século XIX que, através de uma máquina do tempo, eram transportados a locais de trabalho destinados às suas profissões no século. XXI. O médico ficava perdido com as inovações nos instrumentos e a descoberta de doenças e curas; o advogado, atrapalhado com as novas leis; e o professor, perfeitamente habituado e familiarizado ao ambiente escolar.

Recordo-me de um intenso debate entre os meus colegas professores na ocasião, sobre a permanência de estruturas materiais da sala de aula e de conteúdos de determinadas disciplinas. Relembro-me também de inúmeros “é assim mesmo”, seguidos de risadas. Chamou, por fim, a minha atenção, a incredulidade da coordenadora vendo a tentativa de despertar a crítica ruir com a certeza de que sim, a estrutura do ambiente escolar permanecia igual. E com a estrutura, a inércia.

Aquela primeira reunião pedagógica, uma das primeiras de que participei, provocou em mim um silêncio profundo e reflexivo, mas não de desânimo. A longos passos tenho aprendido que o silêncio pode ser ativo quando provoca reflexões oportunas, oposto ao silêncio passivo, que chamo silenciamento, inspirada em Lorde (1977), que nos afirma que

> podemos aprender a trabalhar e a falar apesar do medo, da mesma maneira que aprendemos a trabalhar e a falar apesar de cansadas. Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar (LORDE, 1977, p. 5).

Voltei para casa pensando no que poderia fazer para que as estruturas do ambiente escolar não permanecessem as mesmas. Pensei em como começar. Angustiada, encontrei minha sábia mãe na cozinha e a grande mestre da minha vida disse-me com firmeza: “não podemos mudar uma sala, uma casa ou um coração se não estivermos dentro dele”. Essa frase ecoa em mim sempre que me encontro diante de desafios. E o desafio de ensinar aprendendo tem sido o mais constante e o mais prazeroso deles.

O trabalho sobre o qual disserto nessas linhas foi realizado em uma escola particular, Colégio Elisio Euzébio, em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Um local de médio porte, porém bem reconhecido pelos bairros adjacentes. Comecei a

trabalhar neste colégio em 2013 e desde então tenho proposto atividades de intervenção com as minhas turmas. Sempre que realizo as atividades penso em mim, naquele mesmo ambiente: uma escola privada, com poucos alunos negros e pouca representatividade negra positiva. Penso também no quanto tenho aprendido com os meus alunos sobre negritude, representatividade, coragem e ousadia de dizer que não se sentem representados no espaço escolar. Já tinha encontrado o meu espaço: a sala de aula e automaticamente a mudança, em mim e nos meus alunos. Era um caminho sem volta e uma mudança de dentro, assim como sugerira minha mãe.

Assim, para pensar teoricamente esse espaço escolar e suas transformações internas e externas, lancei mão inicialmente da leitura de Foucault (1977, 1982, 1988, 1995, 1999, 2003, 2005 e 2006), pois como Gallo (2014), penso que

> é possível falar em três momentos da produção acadêmica a respeito da Educação no Brasil sob o impacto do pensamento de Foucault. Um primeiro momento, a partir da década de 1980, é marcado por pesquisas e publicações focadas na questão do disciplinamento, da análise do poder disciplinar, de modo especial nas instituições escolares. Aqui, certamente, é grande a influência de *Vigiar e punir*. Uma segunda onda, mais recente, centra-se no conceito de *governamentalidade* e suas possíveis implicações para o campo educacional, nas mais distintas perspectivas. Por fim, uma terceira onda, ainda mais nova, foca-se nos textos dos últimos cursos de Foucault no *Collège de France*, que vêm sendo publicados, suscitando pesquisas em torno das noções de *cuidado de si* e de *parresia*, buscando estabelecer interlocuções e conexões com a problemática educativa (GALLO, 2014, p. 2).

Inicialmente pensei em explicar, inspirada em Foucault (1995), o quanto o espaço escolar pode ser castrador e como se constituem as relações de poder enquanto algo que

> não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2003, p. 175).

Aprendi que a escola é o lugar social onde os sujeitos passam a maior parte das suas vidas e também que há nela uma disciplinarização dos corpos e também uma escolarização dos saberes. Esse aprendizado se deu, sobretudo, em conversas com a coorientação da professora Luciana de Mesquita Silva (2007, 2015) e seus trabalhos focados teoricamente na disciplinarização, com destaque à disciplinarização enquanto um poder que moraliza não somente o corpo, como também o conhecimento. Embora

não tenha adotado Foucault em sua discussão teórica, pude observar essa disciplinarização moralizante no autor, onde

> a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 1999, p. 173).

O foco na disciplinarização, ainda em Foucault (1995), ao descrever locais, mobiliário e profissionais especializados para essa disciplinarização, para além da violência física, explicita que

> uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Mas esse espaço escolar, enquanto instituição que disciplina e controla, domina e domestica, é o espaço vivenciado por mim e relatado no início desse capítulo, ou como diz Foucault (1987), onde “a disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p. 125).

Foucault (1977, 1987, 1995, 1999) dialoga com minha observação de que a mesma escola que reproduz micro-poderes e saberes é também uma escola que produz saberes que influenciam a sociedade. A escola que reproduz discursos é também a escola que produz discursos ao

> (...) deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz

> campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1977, p. 172).

Ao me debruçar sobre a fase “ética” de Foucault, baseada nos cursos ministrados no Collège de France em torno da noção de cuidado de si (1978-1984), pude entender que a crítica foucaultiana ao modelo tradicional de educação passa pelo sujeito dentro do ambiente escolar. E esse sujeito é o educador e o educando. É o sujeito que se avalia, que estabelece uma prática de si mesmo, em uma leitura ética e crítica de si mesmo. E é nesse cuidado de si que Foucault, bebendo da fonte da Antiguidade, propõe a fomentação de outros sujeitos sociais, de novas formas de entender e viver dos sujeitos.

> Ocupar-se consigo mesmo tornou-se de modo geral, o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral. A inquietação a ocupar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou, creio, um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto (FOUCAULT, 2006, p. 10).

A minha atenção volteia, portanto, em torno do “cuidado de si” e de como esse cuidado é praticado na Educação. Há uma crítica anterior foucaultiana com relação à Educação enquanto instituição que produz e reproduz estratégias de dominação, através da relação saber-poder, mas o enfoque está na autocrítica: o objeto externo da educação, o conteudismo, perde espaço no trabalho para a construção interna, a de autocuidado. E, nesse sentido, o educador cuida do outro porque cuida de si. Falar de educação é falar do educador e de seu processo de autocuidado e de cuidado, ou como diz Foucault, “tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si” (FOUCAULT, 2006, p. 87).

Porém, é preciso desde já entender que se Foucault e toda a sua teoria dão grande voz a esse trabalho, por outro lado é fundamental aprofundar a discussão no que concerne à questão racial para que consigamos dar continuidade ao pensamento do cuidado de si.

Retomamos o entendimento de poder em Foucault (2005), correlativo de força e dominação ética, estética e política, que não se reduz à economia e suas relações de produção: perpassa por um alinhamento histórico de manutenção desse direito ao poder através da força, da significância da verdade e do direito. Mais do que isso, o poder para o autor (2005) é o que garante, em larga medida, quem é o vencedor e quem é

derrotado, ou seja, quem nasce para ser beneficiário dessa estrutura e quem nasce para ser espezinhado por ela.

> A análise em termos de poder não deve postular como dados iniciais a soberania do Estado, a forma da lei, ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas de sua organização (FOUCAULT, 2005, p.102).

Ainda sob a ótica foucaultiana (2005), a História seria a engrenagem para a operação desse poder dentro da sociedade, mantenedora dessa dominação, ao passo em que registra os acontecimentos e narrativas de favorecimento de determinados grupos.

O poder que, em primeira instância, é legitimado por Deus e pelos súditos, no século XVI, genealogicamente, expande em legitimidade e reabre com Foucault (2005) não para uma explicação de “como é?”, mas “o que é?” (FOUCAULT, 2005, p. 19). Em outras palavras, o autor entende que a genealogia em si não dá conta de explicar as implicações dessas relações ao longo do tempo e dos espaços de atuação. Assim, os “saberes históricos” (FOUCAULT, 2005, p. 11) e as “memórias dos combates” (FOUCAULT, 2005, p. 13) não dão conta da amplitude da abordagem foucaultiana, que propõe a observação dos valores do indivíduo e não unicamente das suas restrições.

Em nosso trabalho, pensamos no poder disciplinar como

> Este novo mecanismo de poder apoia−se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina (FOUCAULT, 2005, p. 42).

Foucault (2005) nos convoca a pensar o poder e suas relações muito mais no espaço da dominação do que da soberania; muito mais na conjuntura das relações do poder do que no poder nas mãos de certos indivíduos; muito mais no entendimento entre as relações recíprocas entre os súditos do que a posição altamente hierárquica dos soberanos. O poder, enquanto algo que circula, que não está imóvel, que transita e é transitado por e pelos indivíduos que o constituem são as contribuições mais

relevantes que Foucault traz ao nosso trabalho. E quando pensa nesse poder ligado aos conceitos de raça e racismo, o autor sinaliza que:

> Quando o tema da pureza da raça toma o lugar do da luta das raças, eu acho que nasce o racismo, ou que está se operando a conversão da contra-história em um racismo biológico. O racismo não é, pois, vinculado por acidente ao discurso e à politica antirrevolucionária do Ocidente; não é simplesmente um edifício ideológico adicional que teria aparecido em dado momento, numa espécie de grande projeto antirrevolucionário. No momento em que o discurso da luta das raças se transformou em discurso revolucionário, o racismo foi o pensamento, o projeto, o profetismo revolucionários virados noutro sentido, a partir da mesma raiz que era o discurso da luta das raças. O racismo é, literalmente, o discurso revolucionário, mas pelo avesso. Ou, ainda, poderíamos dizer isto: se o discurso das raças, das raças em luta, foi mesmo a arma utilizada contra o discurso histórico-político da soberania romana, o discurso da raça (a raça no singular) foi uma maneira de inverter essa arma, de utilizar seu gume em proveito da soberania conservada do Estado, de uma soberania cujo brilho e cujo vigor não são agora assegurados por rituais mágico-jurídicos, mas por técnicas médico-normalizadoras (FOUCAULT, 2005, p. 95-96).

Trazemos nestas linhas a biopolítica, conceito foucaultiano (1988) que se propõe a "(...) designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana" (FOUCAULT, 1988, p. 134). Em outras palavras, é pensar em estruturas de poder imbricadas a processos de subjetivação da sociedade ocidental moderna, primordialmente relacionada aos meios de produção. Seria também "um poder que gera a vida e a faz se ordenar em função de seus reclamos" (FOUCAULT, 1988, p. 128), e, porque não dizer, uma maneira de controlar as relações múltiplas e diversas entre os sujeitos.

> O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Ainda segundo o autor (1988), o corpo é atravessado pela Biopolítica, visto que sua força de trabalho, sua produção e seu funcionamento são mecanismos estruturais e estruturantes das relações íntimas entre economia e política. Ou, como nos aponta Gabriel Giorgi (2016),

> A biopolítica sempre funcionou, em grande medida, como uma reflexão sobre os modos como se constituem e se “produzem” politicamente subjetividade e a comunidade dos homens a partir de uma gestão dos corpos e da vida: em seu aspecto positivo, pensa como o controle e o disciplinamento de corpo produz normas de vida que tornam reconhecível o indivíduo ou a pessoa, na linha que vai da pastoral de Foucault à análise da governabilidade; em sua fase negativa e excludente (mas completamente complementar a anterior), pensa os modos em que se traçam essas “cesuras” pelas quais, a partir da raça, da sexualidade, da doença, da classe, etc., se definem hierarquias entre corpos e entre formas de vida; em ambos os casos, a biopolítica diz que o humano se constitui politicamente a partir de uma gestão dos corpos – e que portanto, se trata de uma política de corporalidade, de corporização, do que faz do corpo e da vida um terreno sobre o qual se estampam normas e formas de vida normativa (GIORGI, 2016, p. 39).

E é justamente essa necessidade de controle, de regulamentação da própria espécie, que caracteriza a biopolítica:

> Se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana (FOUCAULT, 1988, p. 134).

É essencial observar que, em sistemas políticos em regime de biopoder, o racismo é o mecanismo utilizado para permitir a morte de indivíduos. Em um primeiro momento, para identificar quem vive e quem morre na sociedade,

> no contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder (FOUCAULT, 2010, p. 214).

E, em segundo lugar, para legitimar a morte dos indivíduos a quem é negada a participação em esferas públicas, onde

> a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia, mais sadia e mais pura [...] a função assassina do Estado só pode

> ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010, p. 215).

E até esse momento que o conceito de Biopolítica (FOUCAULT, 1988, 2010) nos serve ao trabalho e abre espaço para as reflexões sobre a Necropolítica (MBEMBE, 2016). Biopolítica, em resumo, é uma política da vida, política que escolhe biologicamente quem vai ficar vivo. Mbembe (2016) retoma Foucault e pensa em Necropolítica, uma política da morte. Nessa mudança de ótica, percebemos quem o Estado escolhe para morrer – e é uma política bem semelhante à política escravista. Em outras palavras, para Mbembe, o racismo é o fator regulador e que separa quem tem direito à vida e quem tem direito à morte.

A racialização do poder sobre os corpos subalternizados afeta decisivamente as mulheres negras. Enquanto para Foucault (1988), corpo é caminho de controle e disciplina, para Mbembe (2016), corpo é poder. E corpo negro exterminado em nada altera a ordem social – precisamos pensar nisso com carinho, visto que é tema e ação de toda a nossa vida e deste trabalho. Entendemos ainda em Mbembe (2016) como a necropolítica constitui-se a partir da separação dos segmentos sociais atrelados ao poder, ao pensar que mulheres negras não ocupam na sociedade brasileira posições de poder, destaque e/ou privilégio. São os racismos estruturais e estruturantes em foco. E, como Carolina Maria de Jesus, mulher negra e favelada, é muitas vezes um não lugar: seu corpo e seu território são um não lugar – é o que nos chama atenção primordialmente na fala das alunas-sujeitas da pesquisa e que será discutido no capítulo a que se destina – e é importante desde já destacar o conceito de alunas-sujeitas, utilizado por mim durante toda a dissertação: alunas-sujeitas que se percebem e são percebidas enquanto atuantes, reflexos e reflexões dos espaços em que atuam.

O conceito de necropolítica agrega ao trabalho o saber sobre quem e por que está morrendo. É pensar em Carolina Maria de Jesus, em mim e nas alunas nos três maiores grupos de extermínio – mulheres, negras e pobres. Mbembe (2016) bebe da explicação de biopoder, mas, vai além, pois entende que a separação de quem deve viver e quem deve morrer não é apenas sinalizada pela biologia e sim pelo racismo que desumaniza, que retira direitos políticos e sociais.

> Em outras palavras, a questão é: Qual é, nesses sistemas, a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de

> uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo” (MBEMBE, 2016, p. 128).

Os caminhos deste trabalho nos levaram a entender que o conceito foucaultiano de “cuidado de si” é amplamente entendido a partir do conceito de autocuidado pela ótica mbembiana, onde

> a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los” (MBEMBE, 2016, p. 128).

Humanizar a sala de aula pressupõe humanizar os corpos que se movimentam com a/dentro da sala de aula. E, quanto mais se amplia esse espaço do autocuidado para cuidar dos outros, não poderíamos pensar em outro educador brasileiro que não Paulo Freire.

Em uma linguagem político-pedagógica progressista e renovadora, o livro *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 – originalmente publicado em 1976) faz uma abordagem teórica do método de alfabetização de adultos por Paulo Freire – que, por sua vez, busca sustentação teórica em Carl Jasper e a valorização da educação para a formação da pessoa humana. Foi escrito em um contexto de exílio do autor, a quem podemos identificar como um católico progressista ligado a João XXIII e D. Helder Câmara, no Chile, em 1965, e que só foi publicado depois da Ditadura no Brasil. É, portanto, em um contexto de restrição à liberdade de denúncia e de oposição a um sistema opressivo vigente no Brasil e América Latina que Freire (2017) constrói a sua escrita da liberdade através de uma proposta de educação que parte dos valores de todos os sujeitos do espaço escolar sobre seus processos educativos.

Francisco Wefort escreve no prefácio do livro (2017) a tese principal do texto: educação e política – e sua consequente conscientização – são inseparáveis. E Freire (2017) desenvolve, ao longo das linhas, como construir uma pedagogia dialógica, democrática e conscientizadora para educar para a liberdade. Entendendo, sob o olhar de Freire, que a liberdade é a realização maior da educação, na construção de sujeitos que descobrem ativamente o seu ser e o seu fazer no mundo, passaremos

pontualmente a entender por que a educação libertadora segue uma pedagogia dialógica, democrática e conscientizadora.

A educação para a liberdade é dialógica porque, partindo da premissa de que a educação é um ato de saber, o diálogo entre os atores no espaço escolar e na vida é fundamental para a construção do ser – ou pedagogia da comunicação. E isso deve ser feito de forma criativa, segundo Freire (2017), e estabelecido de uma maneira vertical – e aqui é interessante perceber que o professor, enquanto detentor de uma posição e de um saber acadêmico deve estimular aos alunos a ultrapassarem seus conhecimentos: professores e alunos têm saberes que trazem de outros espaços sociais, ou como o próprio Freire (2017, p.48), nos diz: “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”: a sabedoria está na partilha.

Em seus escritos, Freire (2017), como Foucault entende que a educação e o saber estão interligados às relações de poder. Contudo insiste e investe no diálogo que tem como partida aquilo que é de conhecimento comum entre os atores do espaço escolar. “Deve-se dialogar sobre a negação do próprio diálogo” se preciso, segundo o próprio Freire (2017, p. 49).

A educação para a liberdade é democrática porque pensa no sujeito ativo, participativo, no qual suas descobertas e mutações individuais influenciam no coletivo. Pensa em um cidadão livre para pensar e produzir. O estímulo à tomada de decisões, à responsabilidade social e política são pontos aqui. Freire (2017) instiga no leitor-educador a reflexão sobre o seu fazer em sala de aula: é reprodutor do conhecimento ou auxilia na investigação do aluno? Ambos são sujeitos da libertação, em processo de internalização e partilha. Ou uma “ação cultural libertadora”.

Apostando na conscientização e na problematização frente à massificação da educação, ao depósito de conhecimento – ou “educação bancária”, que domina, domestica e aliena, a educação para a liberdade é conscientizadora. Há uma preocupação de Freire (2017) com a introjeção de uma opressão vivida em sua consciência. A educação, com a consciência crítica, minaria a ideia da opressão da consciência das pessoas – ideia esta aprofundada no livro *Pedagogia do oprimido*. O autor (2017) disserta sobre o desenvolvimento de uma crença em si mesmo: um homem crente em si vira potência modificadora de seu mundo interno e externo. E a isso inclui o processo de alfabetização – e é muito importante perceber e destacar o entendimento de Freire de que a alfabetização faz parte de um discurso social e é estratégia de poder e opressão aqui.

Voltando para o contexto relativo à presente pesquisa, o Colégio Elisio Euzébio é bastante tradicional, portanto foca no conteúdo presente exclusivamente no livro didático

adotado em sala de aula. Nos últimos seis anos, o corpo docente tem sido desafiado a incluir as questões étnico-raciais nas salas de aula, encorajado por mim e por mais dois professores. Hoje, ainda de forma isolada e tímida, há a presença de alguns docentes que contribuem para uma educação antirracista. Porém se faz necessário um trabalho árduo, de descolonização de pensamentos e ações e que, ao mesmo tempo, façam parte da rotina escolar de forma natural e constante. A sugestão de utilizar o livro *Quarto de Despejo* me foi negada por alguns anos, já que sugeri utilizá-lo como PDF e a direção da escola alegou que nem todos tinham acesso ao computador. Fiquei chateada, mas insisti, e, no ano passado, com o apoio da minha coordenadora, trabalhei o livro nas aulas de produção textual, com a turma de 9° ano. O ensino de uma literatura negra, através de Carolina Maria de Jesus, no cenário escolar, aponta para uma necessidade e uma ação. Já que rompe com a tradição canônica, cria novas representações do negro, questiona, revisa e reclama o papel do negro na sociedade, desconstrói o papel de subalternidade, combate o racismo, fortalece a autoestima, além de promover e garantir a diversidade tão necessária para a formação educacional.

Também se entende como tomada de consciência o apontamento de que, nem a escola, nem o professor e nem os alunos são neutros. Todos os atores do espaço escolar estão inseridos em um contexto econômico, cultural, social e político. Isso deve ser estimulado e aproveitado – o estímulo à política, ao fazer político – e não ao partidário. Como metodologia da alfabetização, Freire (2017) tem como pressuposto básico o levantamento do universo vocabular das pessoas. Palavras que caracterizavam o mundo das pessoas eram base para a problematização, o debate e o início da conscientização.

Pessoas precisam ter a sua individualidade em destaque. O direito de ser é educativo. Essa é uma prática da liberdade. Sendo assim, pensamos teoricamente o espaço escolar e suas potências a partir de Freire (2017) refletindo em como esse autor ainda é inovador e visionário: em seu tempo, Freire pensava em uma educação de transição, que acompanhasse e interviesse nas mudanças da sociedade brasileira e latino-americana em transição de uma sociedade mais arcaica, tradicional, agropastoril, para uma mais moderna, urbano-industrial. Partia da ideia de que a educação precisava dar uma resposta a essas fases de desenvolvimento. E que esse desenvolvimento não poderia excluir as camadas populares – preocupação central de Paulo Freire.

A luta de Freire (2017) é pelo direito de todos ao entendimento da realidade das Américas. Reportando à experiência da educação dos povos, a que chamamos “método Paulo Freire” (FREIRE, 2017), pensar na escola como ciclo de cultura, no professor como debatedor e no aluno como coparticipante do processo educativo, a partir de

métodos ativos de conhecimento, de percepção do conteúdo programático pelo coletivo, assim como o pensamento coletivo na instrumentalização, na utilização de técnicas para busca do conhecimento.

Há uma potência descolonizadora em Paulo Freire com relação aos conteúdos programáticos da escola ao qual fizemos uso na preparação das nossas aulas-encontro: são importantes, mas devem ser discutidos e partilhados entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nestas linhas, delimitamos decolonialidade sob a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009), como uma tentativa de preencher os vãos causados pela instabilidade política global e suas consequentes relações assimétricas de protagonismo e poder.

A proposta decolonial para o autor (2009) é a de entender que há diversas formas de produzir conhecimento, para além de um entendimento científico hegemônico e eurocêntrico, construído para valorizar sócio-culturamente o que chama de “Norte”. Podemos pensar aqui também na educação bancária, criticada por Paulo Freire, autor que nos leva a refletir em formas de educação que pensem e conectem todos os atores do espaço escolar é demasiado importante. E a isso se soma o avanço para uma nova epistemologia, a qual Santos chama “Epistemologias do Sul” (SANTOS, 2009), a tentativa de trazer novas propostas de fazer ciência para além da dominante.

Santos (2009) fundamenta o seu conceito de “Epistemologias do Sul” em quatro ideias: a “Sociologia das ausências”, que pensa na busca e produção de conhecimentos invisibilizados e que auxiliam no resgate histórico de povos invisibilizados; a “Sociologia das emergências”, que seria o ouvir as vozes dos invisibilizados como busca de sentidos locais; a “Ecologia dos saberes”, o entendimento de que, para tornar visíveis os conhecimentos invisibilizados, é preciso entender que esses conhecimentos fazem parte de um conhecimento pluricultural; e, por fim, a “tradução intercultural”, ou seja, os procedimentos estéticos que aproximam conceitos em locais diferentes, em tempos diferentes, de maneira a entender as transformações e aspirações vividas em determinados períodos.

Em seus estudos anteriores, Santos (2007), nos traz, como ideia central, a de que só existirá justiça global se houver justiça cognitiva global. E isso pode ser alcançado através da Ecologia dos Saberes ou pensamento pós-abissal. O autor começa a pensar que as mesmas linhas cartográficas do Velho e do Novo Mundo subsistem na Modernidade. São excludentes. Parte do princípio de que “as funções invisíveis do pensamento abissal fundamentam as funções visíveis” (SANTOS, 2007, p. 79). E assim ele também chama o Norte de “esse lado da linha”, o um, e o Sul de “o outro lado da linha”, o excluído.

Ainda conforme o autor, a modernidade ocidental tem um paradigma “fundado na regulação e emancipação sociais” (SANTOS, 2007, p. 71). A regulação, visível, está nos princípios do Estado e é mediada e regulada pela arte, pela cultura, pela ciência e tecnologia e pela ética do direito.

É interessante notar como Santos (2007) constrói a ideia de que os abissais monopolizam o que é verdadeiro e o que é falso na ciência. Nesse sentido, podemos perceber o quanto os conhecimentos do Sul também estão para além da linha, além do verdadeiro e do falso – não obedecem nem aos critérios visíveis da ciência, nem aos critérios invisíveis da filosofia e da teologia – ciência e direito são dois domínios abissais.

Assim o autor (2007) prossegue, entendendo o Tratado de Tordesilhas[1] como a primeira linha global moderna. Enquanto o Norte, colonizador, é jurídico e legal, e tem profunda ligação com a apropriação – estranhamento à cultura do sul – e com a violência – tráfico de escravos e recursos naturais –, o Sul é visto como o estado da natureza, o “grau zero” (SANTOS, 2007, p. 75), de magia, idolatria, “crenças e comportamentos incompreensíveis” (SANTOS, 2007, p. 75). A ciência, a pesquisa, as Instituições e as universidades da época legitimavam esse pensamento.

O que nos chama mais atenção inicialmente em Santos (2007) é a questão da “ausência de humanidade” (SANTOS, 2007, p. 76): se coisifico um ser humano, posso fazer dele o que eu quiser. Santos argumenta que isso ocorre nos dias atuais, em que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano” (SANTOS, 2007, p. 76).

Quando trazemos as argumentações de Santos (2007) referentes a uma tensão que regula e emancipa as relações e que coexiste com uma tensão que apropria e submete à violência “de tal maneira que a universalidade da primeira tensão não é questionada pela existência da segunda” (SANTOS, 2007, p. 76), onde “as linhas abissais ainda estruturam o conhecimento e o direito moderno e são constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema-mundo”. (SANTOS, 2007, p. 77)

E, considerando-se o espaço escolar como um espaço de colonização e descolonização, podemos chamar conceitualmente nestas linhas a pedagogia tradicional de “norte” e a decolonial de “sul”, pois entendemos que pensar em

[1] O tratado de Tordesilhas foi o acordo estabelecido em 7 de junho de 1494 entre Portugal e Espanha após o início das Grandes Navegações: Portugal teria direito às terras a leste e a Espanha, a oeste. Para saber mais: SOUSA, Rainer Gonçalves. "Tratado de Tordesilhas"; *Brasil Escola*. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/tratado-de-tordesilhas.htm>. Acesso em 20 de marco de 2019.

epistemologias de resistência, como a Ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) são outras formas de perceber e transformar o mundo.

A Ecologia dos Saberes é uma visão abrangente do que conhecemos e desconhecemos. A ideia de que não há justiça social global se não houver justiça cognitiva global é a leitura de um pensamento pós-abissal como um saber ecológico – epistemológico, não jurídico. Parte de um princípio de que precisamos reconhecer a existência de um pensamento abissal para agir além dele.

A primeira condição para a sua existência é a copresença radical frente ao pensamento abissal. É o “aprender com o Sul utilizando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2007, p. 85). É o entendimento de que há conhecimentos com limites internos e externos, e que a ignorância não é ponto de partida, pode ser também um ponto de chegada. Assim, com Santos (2007), penso nos desafios da ecologia dos saberes ao nos comprometemos a identificar os saberes ignorados, penso em como traduzir esses saberes na prática e sugestionamos como relacionar os saberes entre si.

O que podemos entender a partir de Santos (2007, 2009) é que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado ainda nos influenciam cognitivamente. E por eles e através deles ainda estamos academicamente baseados em “quem diz?” e não “o que se diz?” A modernidade cria um discurso científico que desautoriza outros discursos.

A Ecologia dos Saberes se dá no entendimento de que é preciso conviver com saberes incompletos, sob diferentes perspectivas e linguagens que precisam encontrar um campo de diálogo. A aposta do autor (2007) com a Ecologia dos saberes é a de articular os aspectos cognitivos e políticos, científicos e populares no entendimento de um mundo melhor. Serão diferentes perspectivas sobre uma mesma temática. E todas válidas.

O espaço escolar, no qual me debruço nessa pesquisa, é um mundo amplo, frequentado e pensado por grupos amplos. Cada um representa o mundo escolar como seu lugar de pertencimento. E em cada um está a possibilidade de mudança desse espaço. É, portanto, um espaço de saber compartilhado, onde dar voz e dar ouvidos aos diversos saberes é essencial.

E esses saberes têm sido construídos ao longo dos anos. De forma individual, com a inserção de autoras negras, como Carolina de Jesus, que nos faz refletir sobre a norma culta e a possibilidade de uma literatura marginal ter um conteúdo vastíssimo. O quanto é interessante termos contato com autores que não tiveram tanta visibilidade nos espaços escolares e ir ampliando as conexões com os mesmos, tais como, Maria Firmina dos Reis, Lázaro Ramos e Conceição Evaristo. E gerarmos formas das alunas e

alunos se reconhecerem, se integrarem nos espaços escolares e se sentirem pertencentes ao currículo desenvolvido nos mesmos.

A essa integração dos saberes, que tem como ponto de partida a visão de mundo do educando, em consonância com Freire (2007), precisa ter a mediação como sua palavra de ordem, na visão do educador. Para além das experiências e expressões da sociedade na qual se insere, ao professor cabe a ampliação também no sentido de buscar os referenciais teóricos nos quais se baseia essa ampliação. Pensar nas práticas escolares para além das práticas escolares. Ouvindo as vozes dos alunos.

Acreditando que as pautas reivindicatórias precisam começar no espaço escolar, em alcance estrutural, já que esse é um espaço de disputa epistemológica e política, entendemos que, para que a análise dos discursos proposta nessas linhas tenha êxito, precisa superar os padrões epistemológicos hegemônicos e, caminhando em conjunto, afirmar essas novas escritas, novos saberes e novas enunciações epistêmicas presentes no espaço escolar e, por conseguinte, na sociedade na qual estamos inseridos. Por esse motivo estamos apostando na mobilização de novas subjetividades, por pedagogias decoloniais, engajadas e antirracistas.

Quando pensamos em pedagogias engajadas, lançamos mão da escritora bell hooks[2] (2017), que nos auxilia a pensar uma educação que transgrida as fronteiras raciais, sexuais e de classe, a fim de alcançar o dom da liberdade. Ensinar isso aos alunos é o objetivo do professor, para a autora. E as essências da educação estão em repensar o ensino em suas práticas naquela que considera a era do Multiculturalismo, repensando o saber-fazer de professores e alunos na maneira como lidam com sexismo e racismo em sala de aula.

> O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

[2] Pseudônimo da escritora estadunidense Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua bisavó materna. A escrita do nome em letras minúsculas tem por objetivo o foco na escrita e não na pessoa da escrita.

Assim, para a autora, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 18). E nessa proposta de novas estratégias pedagógicas, a autora pesquisa a pedagogia freiriana, em quem assume inspirar-se, para falar desse lugar transgressor que é o espaço escolar. Como hooks, acredito que a sala de aula “deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2017, p.16), onde a empolgação e o entusiasmo coexistam com atividades intelectuais e acadêmicas sérias. O prazer de saber e de ensinar em consonância com o prazer de entender o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano, segundo a autora, são resistências dentro do espaço escolar, onde

> a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado. (...) A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado (hooks, 2017, p. 23).

Entendemos e adotamos nessas linhas a pedagogia engajada, sob a perspectiva de hooks (2017), como uma pedagogia do prazer, do entusiasmo e da diversão.

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

Nosso movimento, em consonância com hooks (2017), é pela integralidade dos alunos. É também pela nossa integralidade. E, diante de uma pedagogia que enfatiza o bem estar e o compromisso ativo com a observação e com a autoatualização de modo a fortalecer e capacitar a nós e aos alunos, pensamos na valorização da expressão e expressividade de todos os atores do espaço escolar.

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os

> alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2017, p. 36).

Reconhecendo a diversidade e a potência do espaço em que ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando, comprometemo-nos integralmente com a fomentação dessas identidades. Ousar-nos a reconhecer-nos e a reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento são as maiores contribuições de hooks (2017) ao trabalho. E são também contribuições das aulas-encontro (SILVA, 2016), que explicitaremos no capítulo metodológico desta dissertação.

Por fim, lançamos mão de quatro autoras que consideramos essenciais para entendermos espaço escolar e o protagonismo feminino negro para uma educação que se propõe antirracista.

A professora Nilma Lino Gomes (2008) estimula a busca por novos atores sociais representativos no espaço escolar – e nos estimula a pensar em Carolina de Jesus como essa autoria representativa. A autora (1996, 2001, 2008) propõe uma reflexão sobre a questão racial ligada às nossas representações do negro na escola. Começa por indagar sobre como podemos pensar a escola brasileira descolada das relações raciais fora do conjunto das relações sociais. Os valores e representações são importantes. Não são valores solitários, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas. E é preciso abrir o debate e tocar com força nessa questão delicada.

> A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro (GOMES, 2001, p. 60).

Não é pura e simplesmente a teoria, mas um processo consciente de informações. Porém, ainda segundo Gomes (1996), para que se amplie com eficácia a discussão, é preciso que se tragam para o campo científico e pedagógico as experiências sociais.

> É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/ professoras, alunos/alunas negros/as

> e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. (GOMES, 1996, p.78).

Eliane Cavalleiro (2001, 2006), por sua vez, faz um importante estudo sobre identidade em crianças negras em idade pré-escolar. Como pesquisadora, aprofunda-se nas discussões travadas acerca do racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Como educadora, traz para o seu trabalho as suas experiências no espaço escolar reprodutor desse racismo, preconceito e discriminação, afundado no silenciamento e na estereotipia:

> A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente à necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Neste início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (...) (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

Ampliar o mundo social, sobretudo das alunas negras, sujeitas dessa pesquisa, é ampliar o seu mundo interior. E descobrir-se negra faz parte do processo. Assim como descobrir-se branca. Entender lugares sociais a partir daquilo que definiram como “não lugares” perpassa pela cor da pele, cabelo, nariz, maneiras de falar e contribuições familiares. Perpassa pelo corpo e pelo coração. Do silêncio à voz, as alunas sujeitas da pesquisa modificam-se por e pela educação antirracista, compreendendo o que diz a filósofa estadunidense Angela Davis (2017) sobre o combate ao racismo com ações.

Inspiramos-nos ainda em Cavalleiro (2001 apud FERREIRA, 2017) para entender as oito características de uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do "eurocentrismo" dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros".
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

> 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Alinhamo-nos, ainda, ao entendimento do que é racismo em Gomes (2003). Para a autora (2003),

> é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2003, p. 52).

Reconhecer a existência do racismo e suas perversas práticas, para refletir sobre essas práticas no espaço escolar e modificá-las é essencial, pois, segundo Carneiro (2018),

> A violência racial no Brasil tem uma face mais sutil, porém não menos violenta, que consiste na sistemática criação e reprodução da desigualdade entre os grupos étnicos, manifestando-se em todos os aspectos da vida social. O racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação, nas possibilidades de adentrar os ciclos formais de escolaridade e concluí-los, de ver reconhecida e valorizada a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e de suas culturas para o patrimônio da humanidade (CARNEIRO, 2018, p.120).

Para um novo conhecimento do que é ser negro no Brasil, me direciono aos apontamentos de Lélia Gonzalez (1983, 1988). Pensar no lugar e na realidade das alunas negras sob uma perspectiva de futuras mulheres negras brasileiras em um contexto de país colonizado e de movimentos de resistência no Brasil é uma das vias de acesso ao pensamento intelectual diaspórico de Gonzalez (1983). Ao amefricanizar o feminismo dentro de uma perspectiva pós-colonial, onde o “racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos” (GONZALEZ, 1988, p. 71) estão interligados, a autora descoloniza os saberes sobre o feminismo hegemônico e traz para si a responsabilidade de falar de si e de tantas mulheres negras, latinas e caribenhas sem voz. E esse falar de si perpassa pela escrita, a qual Gonzalez chama de “pretuguês”, enquanto “marca de africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 1988, p. 70).

> É engraçado como eles (sociedade branca elitista) gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no

> qual o l inexiste. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez e juntamente com o abundo, provém de um tronco linguístico bantu que 'casualmente' se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc e tal. [...]. E culminando pinta este orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingando a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma porque a gente põe o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto e o rei é escravo (GONZALEZ, 1983, p. 71).

O *pretuguês* de Gonzalez é o neologismo sensato, crítico e construído por uma literatura negra brasileira – embora seja preciso frisar que este termo não está presente em todas as obras da literatura negro-brasileira. E será, desse ponto em diante – e aqui já me adianto nas explicitações metodológicas –, o termo a que irei me referir ao falar das atividades propostas na sala de aula de Língua Portuguesa e que originaram as discussões e análises presentes nessas linhas. Assim nos aponta Andrade (2018), ao nos afirmar que:

> A literatura negra no Brasil é fundamental para a política de reconhecimento e de autodefinição dos povos de origem africana. Não se trata de instrumentalização da literatura, mas a convicção de que a literatura intervém no mundo e a linguagem, por sua vez, está longe de ser transparente ou neutra. Escritoras negras contemporâneas como Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Jarid Arraes e Conceição Evaristo nos auxiliam a compreender, a partir de um outro ponto de vista, as marcas da colonialidade, no momento em que as ideias e representações eurocentradas vêm perdendo cada vez mais a sua exclusividade, cedendo espaço para outras vozes e outras histórias, muitas vezes dissonantes. Na última década, a presença e a visibilidade crescente de autoras negras no campo literário ocorre concomitantemente ao fortalecimento do feminismo negro no Brasil e à entrada, também gradativa, de intelectuais negras nos espaços acadêmicos. Essa inserção tem contribuído para a reconfiguração de alguns marcos teóricos" (ANDRADE, 2018, p. 86).

Também penso em escrevivências e utilizo Conceição Evaristo para reforçar a escrita afetiva e efetiva das alunas-sujeitas da pesquisa.

Assim como os diários de Carolina de Jesus e das alunas-sujeitas, os textos de Evaristo têm aspectos autobiográficos evidentes. Contudo, a memória que ela vasculha, tece e veicula nos textos está ligada a uma tradição oral familiar e comunitária:

> creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. (...) 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 (EVARISTO, 2005, p. 4).

E a esse cortar de panos de que fala o nosso capítulo, o entendemos, a partir da perspectiva de Evaristo (2009) enquanto uma tecelagem dos vestígios da memória:

> O que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. (EVARISTO, 2009, p.5).

Viabilizar novos olhares por uma educação antirracista é o caminho tecelão apontado por Gomes, Cavallero, Carneiro, Gonzalez e Evaristo. Essas autoras inspiram-nos e levam-nos a entender que, ao tomarem conhecimento da história e das vivências de Carolina de Jesus, as alunas tomam conhecimento também da sua história, no âmbito singular, e da história das mulheres negras brasileiras, no plural.

A partir do contato com essas autoras, ativei particularmente em mim a compreensão de que somos histórias que se constroem no cotidiano. Histórias que se constroem o tempo inteiro. Trazer a realidade das alunas negras fora da escola para debate dentro de sala de aula contribui, portanto, para ressignificações identitárias negras femininas.

Com efeito, a intersecção das categorias de raça, gênero e classe esteve tão amplamente presente na recepção da obra de Carolina de Jesus que seu surgimento como escritora, e imediato reconhecimento para os setores ditos de esquerda da época, veio como uma luva para preencher uma lacuna existente entre aqueles que tinham direito ao discurso no contexto da década de 1960: o valor de sua expressão escrita foi irremediavelmente relacionado ao fato de ela ser, a um só tempo, mulher, negra, mãe solo, pobre, semianalfabeta, migrante, favelada, chefe de família e catadora de lixo, numa soma de fatores que legitimavam seu discurso como a voz de denúncia da condição do oprimido.

Por isso é que, a partir das leituras de Michel Foucault em suas fases ética e do cuidado de si, de Achile Mbembe e seus sólidos apontamentos sobre os alvos da

necropolítica, de Paulo Freire e a educação como prática da liberdade que estimula ao passo que conscientiza e respeita o direito de pensar diferente, de Boaventura Santos e os caminhos da ecologia dos saberes e da resistência pelas vias da educação, de bell hooks e a pedagogia que transgride pelo amor, de Nilma Gomes e o protagonismo e autoestima negra feminina no espaço escolar e de Eliane Cavalleiro, que encontra o som no silêncio no espaço escolar enquanto arma na luta antirracista, penso em como me entendo hoje, quais são as identidades que circulam em mim, como os saberes produzem quem sou, como as relações de poder interferem no que sou e como realizo internamente e potencializo externamente os processos de subjetivação. Desse modo é que me anuncio como professora-aluna-pesquisadora.

Professora inquieta. Aluna contínua. Pesquisadora obstinada. Sempre em movimento.

E, nessa junção das muitas de mim na pesquisa, dentro dos saberes, enunciados e poderes que me atravessam, entendo que não há saberes prontos, que há deslocamento desses saberes e, com esses saberes, é possível problematizar questões. A partir desse entendimento, posso dar vida aos pensamentos das alunas, sujeitos dessa pesquisa. E, para dar vida aos pensamentos, no próximo capítulo dissertaremos sobre nossa compreensão acerca dos feminismos negros e de Carolina Maria de Jesus.

II: SOBRE FEMINISMOS NEGROS, AS LINHAS E AGULHAS DESSA IMENSA COLCHA DE RETALHOS...

Enquanto começava a redigir estas linhas, minha irmã Rosalia, sempre companheira e boa ouvinte, mostrou-me uma música-poema que fez para os meus avós maternos, Romão e Rosalia, e gostaria de começar a temática a ser desenvolvida neste capítulo por tão generosa e sensível colaboração:

COLCHA DE RETALHOS (Rosalia Romão)
Doar seu próprio ser e ser. Brilhar, nutrir e construir personalidades.
Preparar o ser e não o ter. E se eu fracassar, ali estar.
E se colocar em meu lugar. E me colocar no meu lugar.
Não quero vê-los longe, em um pedestal.
Quero tê-los ao meu lado. Sagrado é ter vocês comigo.
Numa colcha de retalhos, lhes dou minha alegria e sei
Que vocês estão aqui e sempre estarão
Por cada filho que nascer. Por cada neto que nascer
"O maior agasalho é o amor. O maior alimento, a fé"
Disso eu não irei esquecer
Pois cada filho que nascer. Pois cada neto que nascer
Será mais um pedaço
De uma imensa colcha de retalhos

Recordo-me com emoção de toda a sabedoria ancestral e peço licença à Rosalia para utilizar suas frases para construir um dos retalhos dessa grande colcha que é falar sobre feminismos negros, registros tão caros ao trabalho e à minha história pessoal.

Doando o meu próprio ser e sendo a mulher que sou hoje, puxo na memória mais pueril a primeira referência estética de mulher negra: minha avó, Rosalia Romão, a linha da imensa colcha familiar. Minha avó disse-me certa vez, dias antes de partir para a verdadeira vida: "Aceite-se como você é. Não queira engordar, nem emagrecer." Eu tinha 11 anos e estávamos na década de 1990. Eu havia acabado de ingressar no Fundamental II, antiga 5° série, e já me deparava com um racismo silencioso entre os meus colegas que debochavam dos meus cabelos crespos, sempre com as tranças e "domados" e meu corpo magro, porém com mais curvas que das meninas da minha sala. Minha avó era semialfabetizada e morava no interior do Rio de Janeiro. Muito decidida e assertiva criou seus filhos com mãos de ferro e muito amor. E a nós, suas netas e netos, não faltaram cuidados e exemplos curativos. Foi dela que recebi meu primeiro livro *O patinho feio*. Ela sabia como eu me sentia diante das outras crianças, majoritariamente brancas, da escola. E ela também tinha a certeza de que em algum momento eu me tornaria cisne. Seus brilhantes conselhos nutrem os meus dias e constroem as minhas coragens diárias, em personalidade.

Quando penso em empatia, penso em minha mãe, Heloísa. “As flores do campo são como você. Diversificadas e doces”, presenteou-me nos meus 17 anos, quando eu tinha acabado de sair de uma depressão profunda. Hoje, ela não está mais perto de nós, fisicamente, mas seu legado é imensurável. Ela sempre nos ensinou a mudar o que não achávamos certo e a colaborar para que as coisas se modificassem, mas pelo lado de dentro. Também me alertou para a vida de professora. “Você ainda vai sofrer muito na escola, mas mantenha-se firme.” Palavras de alguém que ensinou e ensina além dos espaços escolares. Com ela, aprendi a não deixar as pessoas sem respostas. A ser mais humana e carinhosa com todos. Colocando-me no lugar de todos. Acolhendo e respeitando, da forma mais justa que puder ser.

“Ela vai estudar longe sim! Essa menina é tinhosa como eu.” Minha outra mãe, Jorgina, é o altruísmo em pessoa. Sempre quis ser mãe e seu desejo foi realizado através de mim e dos meus seis irmãos. Foi a minha maior incentivadora em relação a estudar longe de casa. Disse essas frases de forma imperativa a todos os familiares que foram contra eu estudar longe de casa aos 15 anos. E essa foi uma das melhores experiências que tive. Fiquei mais forte, independente e “tinhosa” como ela mesma diz.

Agasalhando-me com amor e alimentando-me de fé, escolhi esses três exemplos, essas três referências, que estão em mim e sempre estarão. Porque fazem parte da minha essência, do que sou hoje. Compreendo que sou muitas Natálias em uma só e que carrego a beleza que minha avó enxergou em mim ao me comparar a um cisne; o amor por ser professora e a compreensão de que esse “sofrer” no espaço escolar se daria, sobretudo, porque tenho sede de mudança, assim como minha mãe Heloisa. E o ir “longe”, salientado pela minha mãe Jorgina, está aqui. Nestas linhas, nesta conclusão de mestrado e na teimosia de burlar as expectativas negativas e seguir adiante.

A escritora moçambicana Paulina Chiziane nos diz:

> comparo a mulher à terra porque lá é o centro da vida. Da mulher emana a força mágica da criação. Ela é abrigo no período da gestação. É alimento no princípio de todas as vidas. Ela é prazer, calor, conforto de todos os seres humanos na superfície da terra (CHIZIANE, 2013, p. 199).

Assim somos nós, mulheres negras. Construímos nossas histórias desde o centro, com magia e com abordagem sensorial e afetiva. Escrevemos nossas histórias a muitas mãos. São retalhos e retalhos com intensos depoimentos e exemplos, que legitimam lutas, que aproximam perspectivas, que aguçam saberes e constroem laços. Lembro-me também da afetuosa escritora estadunidense, sempre atenta à ancestralidade, bell hooks (2017), que adota esse codinome, escrito em letras

minúsculas para descentralizar/coletivizar autoria, e em homenagem à sua avó, conforme mencionado em nota no capítulo anterior:

> Quando eu era criança algumas mulheres negras me amaram de forma "incondicional". Assim aprendi que o amor não precisa ser conquistado. Elas me ensinaram que eu merecia ser amada; seu carinho nutriu meu crescimento espiritual. Muitos negros, e especialmente as mulheres negras, se acostumaram a não ser amados e a se proteger da dor que isso causa, agindo como se somente as pessoas brancas ou outros ingênuos esperassem receber amor. Uma vez disse para algumas mulheres negras que gostaria de viver em um mundo onde existisse amor, onde pudesse amar e ser amada. Depois disso elas passaram a rir de mim sempre que nos encontrávamos. Para que esse mundo possa existir é preciso acabar com o racismo e todas as formas de dominação. Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver (hooks, 2017, p. 10).

Em consonância com as reflexões de hooks (2017), gostaríamos de iniciar a reflexão sobre feminismos negros nos posicionando e pensando em feminismos inicialmente e estrategicamente refletidos, vividos e escritos por mulheres negras para mulheres negras. Ou, como nos aponta Collins,

> Não existe uma plataforma feminista negra a partir da qual se possa medir a “precisão” de uma pensadora; nem deveria haver uma. Em vez disso, como defini acima, existe uma longa e rica tradição de um pensamento feminista negro. Grande parte deste pensamento tem sido produzido de forma oral por mulheres negras comuns, em seus papéis de mães, professoras, músicas e pastoras. Desde o movimento dos direitos civis e do feminismo, as ideias de mulheres negras têm sido cada vez mais documentadas e está atingindo um público mais amplo. A discussão que será feita a seguir sobre os três temas chaves no pensamento feminista negro é em si mesmo parte desse processo emergente de documentação e interpretação. Os três temas que escolhi não são exaustivos, mas, na minha avaliação, representam a tendência dominante do diálogo existente (COLLINS, 2016, p. 102).

Nesse sentido, a visibilização dos corpos femininos negros é essencial. Não só a visibilização, mas pensar em estratégias para essa visibilização. Porque entendemos que a superação do racismo está em visibilizar nossos corpos.

> A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em

> termos de sua posição em relação a esse eixo branco masculino. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos (COLLINS, 2016, p. 106).

Collins (2016) por meio de seu conceito de "forasteira de dentro"[3], revela-nos a importância investigativa desse contexto tão discriminatório e marginalizante da mulher negra estadunidense. E a filósofa Sueli Carneiro (2018) nos aponta um conjunto de práticas discriminatórias que estigmatizam as mulheres negras brasileiras:

> As mulheres negras advém de uma experiência histórica diferenciada, marcada pela perda do poder de dominação do homem negro por sua situação de escravo, pela sujeição ao homem branco opressor e pelo exercício de diferentes estratégias de resistência e sobrevivência. Enquanto a relação convencional de dominação e subordinação social da mulher tem como complementaridade a eleição do homem como provedor, temos o homem negro castrado de tal poder enquanto escravo e posteriormente enquanto alijado do processo de industrialização nascente. A recuperação da condição de provedor familiar é, para o homem negro, historicamente também fenômeno recente, e os dados apresentados revelam ainda presentemente, a precariedade de tal condição (CARNEIRO, 2018, p.52).

Esse não lugar da mulher negra, um lugar de subalternidade, violência e silêncio, faz com que a mesma, ainda segundo a autora (2018), sintetize as opressões de gênero e de raça:

> O ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe, isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra. Recai sobre elas a responsabilidades de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro, do movimento de mulheres e somar-se aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade, baseada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social (CARNEIRO, 2018, p. 171).

Sob esse escopo é que a visão vai se estendendo para o corpo feminino negro e seus processos de subjetivação e de identificação com o seu lugar no mundo:

> As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou

[3] O termo original é "outsider within" e está presente no texto "Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought", publicado em Social Problems, v. 33, n. 6, "Special theory issue", p. 14-32, Oct.-Dec. 1986.

> historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas… Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Alinhamo-nos à perspectiva de Carneiro (2018) para condução das nossas análises no que tange a um processo de luta que abarca três opressões (raça, classe e gênero) e de um feminismo que precisa “enegrecer”:

> *Enegrecendo o feminismo* é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais (CARNEIRO, 2018, p.197).

É importante explicitarmos, desde já, nessas linhas, que o objetivo deste capítulo e desta dissertação é que não é minha intenção – e pelas leituras que seguem, nem das feministas negras – falar somente para mulheres negras. Porém a estratégia é justamente a de falar primordialmente para uma parcela da população que não é escutada ao longo de séculos e que precisa ouvir suas iguais e precisa ser estimulada a falar com, por e para as suas iguais para que fortalecida e amparada, sua voz ecoe para outros espaços. Assim como nossas ancestrais nos fizeram. Assim continuaremos nossa costura.

> A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em *sociedade racial intragênero* conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituísse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros (CARNEIRO, 2018, p.200).

Também cabe frisar que nós, mulheres negras, temos necessidades peculiares na grande estrutura social brasileira. E, por fim e com este fim, entendemos feminismos negros como um movimento plural, de ordem social, que tem o protagonismo de mulheres negras – reafirmo a existência de correntes que pensam nessa organização

desde a diáspora. Outras organizações, que pensam nessa organização a partir da década de 1970 – sobretudo com as ações de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez em represália ao sexismo dentro do Movimento Negro Brasileiro e ao racismo do movimento feminista, prioritariamente branco. A esse conhecimento histórico sobre a atuação e construção do movimento feminista negro no Brasil, cabe referenciar Nubia Regina Moreira (2011), socióloga com vasto cabedal de conhecimento sobre o assunto, no qual reflete sobre

> a singularidade da condição racial da mulher negra e a categoria raça serviu no momento inicial como moeda simbólica para, frente às feministas "brancas", criar a diferenciação - moeda da condição mulher (gênero) como instrumento de questionamento ao movimento negro a respeito das posições secundárias assumidas e impostas às lideranças femininas no seio das entidades dos vários segmentos do movimento negro (MOREIRA, 2011, p. 116-117).

Sinto-me acolhida, em consonância com as minhas orientadoras, em pensar e refletir sobre feminismos negros enquanto potência forte, de reconstituição e reconstrução de caminho ancestral. Mulheres negras e seus corpos pelo direito de serem quem são, nos corpos que habitam, no e para além do tempo e do espaço em que atuam. Para Cardoso,

> o movimento de mulheres negras brasileiro colocou raça em evidência, revelando o racismo e as desigualdades raciais como determinantes no processo de opressão, discriminação e exclusão da população negra, de modo geral, e, em especial, das mulheres negras, quando o racismo vem articulado com o sexismo. Esta atuação das mulheres negras obriga o movimento feminista branco e hegemônico a incluir raça em suas abordagens, mas, no entanto, a inclusão está longe de significar uma mudança epistêmica, pois raça continua sendo tratada tangencialmente (CARDOSO, 2014, p. 979).

Graças a essa organização militante de mulheres negras contra a invisibilidade nos movimentos políticos nos quais atuavam, podemos conhecer mulheres negras em movimento. Contra a subordinação, a exotização e a hipersexualização imposta. Dentro das suas casas, locais de trabalho, na educação dos seus filhos. Entendendo que não há como falar de feminismo sem falar de racismo e de classismo.

> Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica

> da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vem exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras (CARNEIRO, 2018, p.198).

Como contribuição importante ao trabalho, trazemos a filósofa Angela Davis (2016), que articula as estruturas raciais, de gênero e classe ao traçar uma análise histórica, muitas vezes dolorosa e violenta, sobre mulheres estadunidenses e suas estratégias de luta entre fins do século XIX e o início do século XX identificando como as lutas femininas em muitos momentos eram desprendidas entre brancas e negras. É um trabalho importante, pois aponta "profundo vínculo ideológico, entre racismo, viés de classe e supremacia masculina" (DAVIS, 2016, p. 81), racismo entre as feministas brancas sufragistas no século XIX e esterilização compulsória entre mulheres negras e latinas pobres no início do séc. XX.

> Embora tenham colaborado de forma inestimável para a campanha antiescravagista, as mulheres brancas quase nunca conseguiam compreender a complexidade da situação da mulher escrava. As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão—trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamento e estupros—as encorajam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas (DAVIS, 2016, p. 67).

Pensamos, a partir do trabalho de Davis (2016), no quão precisa e preciosa é a luta interseccional, na qual uma questão – raça, classe e gênero – não é, a princípio, mais dominante do que a outra. Porém, é preciso alertar que a própria autora destaca a questão racial como profunda e digna dos mais intensos debates, já que a mesma faz parte de uma sociedade profundamente enraizada na hierarquia racial – assim como a nossa sociedade. E nesse momento do nosso trabalho, faz-se necessário discutir a interseccionalidade, como termo cunhado por Crenshaw (2002)[4], mas cujas reflexões já vinham sendo levantadas no âmbito dos feminismos negros há muitos anos, e como ideário presente nos feminismos negros. Interseccionalidade significa a indissociação das relações e das lutas de gênero, raça e classe, levando em conta a multiplicidade de

[4] O termo foi cunhado por Crenshaw, partindo do contexto do Direito, em 1989, no texto "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics – que podemos encontrar em https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf e https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination

categorias identitárias. A autora permite-nos pensar nesse cruzamento de identidades e como esse cruzamento atua no posicionamento de grupos socialmente e politicamente marginalizados.

> a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 77).

Bilge (2009) complementa o pensamento de Crenshaw ao afirmar que

> a interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Carla Akotirene (2018), por sua vez, pensa em interseccionalidade como uma "Cruzada ao Atlântico" também no sentido de resgatar as memórias ancestrais. É um conceito, ainda segundo a autora que surge de escritas sensíveis:

> Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro. (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

É interessante entender que a escrita da mulher negra é carregada de nós – os desafios estruturais do racismo e do machismo. Porém, é também envolta de NÓS, de mãos coletivas para além do Atlântico. Mãos com as quais conseguimos, passo a passo, coração com coração, como nos diz Angela Davis (2016), "mover as estruturas".

Akotirene (2018) reforça que é da mulher negra o conceito de interseccionalidade:

> A serventia contemporânea promove carreiras acadêmicas da Europa e branquitudes brasileiras, já mal acostumadas com a apropriação intelectual indevida, a ponto de órgãos consultivos de igualdade e de controle social das nações adotarem políticas públicas cumulativas, transversais e pro formas, de suposto caráter interseccional, antidiscriminatório. Dentre essas práticas, costumam usar

> interseccionalidade como correspondente às minorias políticas ou a diversidade, chegando mesmo a questionar a agência da mulher negra, como se encruzilhada fosse tão somente o lugar da decisão da vítima: levantar-se ou continuar caída? Sentir ou não as feridas da colonização? É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018, p. 19).

Pensando em consonância com Akotirene (2018), iremos utilizar nesse trabalho o conceito e o termo interseccionalidade no entendimento de que

> A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente construída por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, nesse caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros (AKOTIRENE, 2018, p. 42-43).

E ressaltamos ainda um lembrete de Akotirene (2018) para utilização de "interseccionalidade" e não "feminismo interseccional":

> Acredito, por identidade política, que devamos mencionar a interseccionalidade como sugestão das feministas negras e não dizer feminismo interseccional, uma vez que este escamoteia o termo negro, bem como fator de terem sido as feministas negras proponentes da interseccionalidade enquanto metodologia, visando combater multideterminadas discriminações, pautadas inicialmente no binômio raça-gênero (AKOTIRENE, 2018, p. 46-47).

Akotirene (2018), Davis (2016), Crenshaw (1994, 2002) e Bilge (2009) entrecruzam as lutas. E Evaristo[5] contribui para esse entendimento na pesquisa quando, ao entrar em contato com Carolina de Jesus, analisa a vida e a obra da mesma sob o ponto de vista da interseccionalidade, a partir do qual há a possibilidade de recriar e ressignificar a sua história, a minha, enquanto educadora negra, e a das alunas, negras e brancas – e também dos alunos, negros e brancos:

> o que eu tenho pontuado é isso: é o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer. Então Carolina Maria de Jesus não tinha nenhuma dificuldade de dizer, de se afirmar como escritora. (…) E quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, né? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever,

[5] em entrevista concedida a Bárbara Araújo, em 30 de setembro de 2010, para o blog "Blogueiras feministas"

> não, escrever é uma coisa… é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. (…) Então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. Como o exercício da leitura, como o exercício do prazer, como ter uma casa, como ter a comida (…). A literatura feita pelas pessoas do povo, ela rompe com o lugar pré-determinado."[2]

Na literatura brasileira, há uma tradição canônica de autoria de homens brancos. Carolina de Jesus rompe com essa tradição e auxilia, assim, a representar o papel da mulher pobre, negra e mãe solteira da nossa sociedade, construindo desse modo um novo papel: de luta, de ousadia e de conquista.

Mas afinal, quem é Carolina de Jesus?

Segundo Farias (2017), Carolina Maria de Jesus nasceu em uma família de analfabetos de uma comunidade rural em Sacramento, Minas Gerais, em 1914.

Após anos de percalços, dificuldades, acusação de roubar um padre de sua localidade e a morte da sua mãe, migrou para São Paulo, onde encontrou trabalho na casa do doutor Euryclides de Jesus Zerbini, médico precursor da cirurgia do coração no Brasil. Na casa de Euryclides, Carolina leu muitos livros, em suas horas de folga. Em São Paulo, Carolina também foi mãe de três filhos: João José (1948), José Carlos (1949) e Vera Eunice (1953).

Carolina trabalhou de muitas formas para sustentar seus filhos e a si mesma. Morou por anos em um barraco de um cômodo na favela do Canindé, próxima ao estádio da Portuguesa. Catadora de papel, recolhia cadernos no lixão para, durante as noites, escrever pensamentos sobre sua vida na favela e sobre a favela na sua vida e guardava-os em um saco de pano.

Foi o jornalista do extinto jornal "Folha da Noite", Audálio Dantas, quem "descobriu" Carolina. Como o próprio narra:

> Olhava uns marmanjos brincando no playground quando apareceu uma mulher esculachando, dizendo que se eles não caíssem fora, ia botá-los no livro", lembra Dantas. "Fui perguntar qual livro. Como era esperta, logo viu uma oportunidade. (...) [o diário] me chamou a atenção. O texto tinha uma forma de narrar próxima da poesia", conta Dantas. "Voltei para a redação e publicamos trechos. A edição da "Folha da Noite" de 9 de maio de 1958 repercutiu em vários outros jornais e revistas do país. Dois anos depois, a editora Francisco Alves publicou o diário no livro "Quarto de Despejo".[6]

[6] http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1550499- escritora-carolina-maria-de-jesus-viveu-do-caos-ao-caos.shtml. Acesso em 25-11-2017.

> Primeiro, partes do diário saíram em artigos do jornal “Folha da Noite”, em 1958, e posteriormente na revista “O Cruzeiro”, em 1959. E, com o grande sucesso, em 1960, houve a sua primeira publicação em livro. No livro-diário há relatos sobre a violência na favela, o alcoolismo, os relacionamentos amorosos de Carolina e os dos vizinhos, o comportamento dos jovens e crianças, as questões políticas e sociais. Segundo Entini (2016), “o livro da 'escritora da favela' como ficou conhecida, chamou atenção dos leitores por causa do contundente retrato da realidade da favela feito por Carolina. E também colocou no centro da discussão política e social o problema da moradia”[1].

Consoante Farias (2017), traduzida para mais de 10 idiomas em todo o mundo, a obra virou filme, peça de teatro e teve receptividade positiva em diversos países, embora tenha sido proibida em Portugal, na ditadura Salazarista. Carolina tornou-se uma das escritoras brasileiras mais lidas do mundo em sua época e seus escritos no Brasil chegaram a ficar a frente de Sartre e Jorge Amado.

Para Valek (2016), “O quarto de despejo’ surge como uma metáfora para a desigualdade que estabelece seu papel e sua posição nessa história: ela aponta[7] que, enquanto o centro da cidade é a sala de visitas, a favela é o quarto onde se joga o indesejável, o entulho, tudo aquilo que se quer esconder. Sua escrita, no entanto, é sua forma de se recusar a ser ‘despejo’, a ser ‘resto’”.

Durante o lançamento de Q*uarto de despejo*, em 1960, Carolina ouviu do Ministro do Trabalho da época a promessa de receber uma casa, porém, segundo Entini (2016), “foi com o dinheiro recebido do livro que Carolina conseguiu sair da favela. Ela comprou uma casa no bairro de Santana, mas logo depois a vendeu para comprar um sítio em Parelheiros, zona Sul de São Paulo”.

Depois do *Quarto de despejo,* Carolina escreveu “*Casa de alvenaria*, em 1961,livro que não obteve sucesso e ficou encalhado nas prateleiras, pois consoante Santos “passada a novidade, Carolina foi rejeitada por todos. Pela direita, por expor a miséria. Pela esquerda, porque não queria saber de luta social” (SANTOS, 2009, p. 42)

Carolina Maria de Jesus morreu em 1977, aos 64 anos, vítima de bronquite asmática, dando um exemplo de que as palavras não são neutras, e sim carregadas de valores sociais. No presente trabalho pretendemos aprender, apreender e compreender Carolina para, através dessa tríade, refletir sobre os processos internos e externos de feminismo e interseccionalidade das/ nas alunas. E é nesse ponto do trabalho que

[7] (em https://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras, acesso em 25-11-2017).

daremos voz e ouvidos a Lélia Gonzalez (1983, 1984, 1988) a quem consideramos de suma importância para o entendimento de que mulheres negras ocupam uma posição estratégica na sociedade brasileira, atingidas por um duplo preconceito, por serem mulheres e por serem negras. Ler e entender Gonzalez (1988) é nos construirmos mulheres negras dentro de uma perspectiva americana e, principalmente, sul-americana – é dela, por exemplo, o termo "amefricanidade" (GONZALEZ, 1988):

> as implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA (GONZALEZ, 1988, p. 76).

O conceito de Amefricanidade é, ainda,

> para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Cardoso (2014) nos auxilia a entender o conceito de Amefricanidade visto que

> a categoria, portanto, tem força epistêmica, pois pretende outra forma de pensar, de produzir conhecimento, a partir dos subalternos, dos excluídos, dos marginalizados. Desloca mulheres e homens negras/os e indígenas da margem para o centro da investigação, fazendo-as/os sujeitos do conhecimento ao resgatar suas experiências no enfrentamento do racismo e do sexismo. (CARDOSO, 2014, p. 972).

Entendermos amefricanidades é entendermos essa decolonialidade de pensamentos ao sul sobre uma perspectiva feminina e feminista negra, onde reivindicamos nosso direito de não sermos mais tratados como *infans*, como diz-nos Gonzalez (apud Fanon, 1984), mas como autores das nossas ações e da nossa história.

> Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele

> que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Com Gonzalez (1984) e Carneiro (2018) intentamos a crítica ao corpo negro como historicamente hiperssexualizado. E qual o papel que a mulher negra ocupa hoje na sociedade brasileira? Certamente, é muito aquém do papel que a mulher negra tem para as suas famílias. O eco é muito maior.

> Ora, ao falar de mulheres negras e de discriminação racial, não se está falando de nenhuma minoria, ou subtema. Falamos de quase 50% da população feminina nacional, visto que 44% da população brasileira é composta por negros, seus descendentes das diversas matrizes, e indígenas, e que todos sofrem processo semelhante de discriminação racial, tal como afirmam os dados já apresentados. Portanto, dada a importância numérica da população feminina descendente de negros, bem como dos problemas decorrentes do racismo que atinge tal contingente feminino, a variável cor deveria se introduzir necessariamente como componente indispensável na configuração efetiva do Movimento Feminista e brasileiro (CARNEIRO, 2018, p.50-51).

Pensar em corpos negros femininos como ainda no caminho do pertencimento, no caminho do espaço, no caminho do existir é fundamental. E entender que existe uma escuta cada vez mais ansiosa e atenta pelas histórias e vivências positivas femininas negras é o ponto do qual parte o nosso trabalho. Para isso nos aponta Gonzalez (1984), ao afirmar que

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Na medida em que mergulhamos nas teóricas feministas negras, comprometemo-nos em sintetizar nestas linhas o que para nós é, muito mais do que uma apresentação, um compromisso com as ideias presentes nas mulheres que resistem, muito mais do que existem, sobretudo no Brasil e nos EUA, através dos tempos. E, dada a complexidade de ideias e ideais, trouxemos as mulheres que nos auxiliaram a construir,

dentro dos diversos feminismos negros, o feminismo negro que será o alicerce para a nossa pesquisa.

Dentro deste trabalho e da minha vida e no contato com os discursos das alunas negras, pude perceber inicialmente que dentro delas/de nós há duas necessidades: a de despejar e a de despir. Utilizarei na dissertação a metáfora das gavetas, dentro dos armários: d*espejar* seria o primeiro passo: temos a necessidade de abrir as nossas gavetas, esvaziá-las, pensar em quais vestes gostaríamos de colocar de volta e quais as que sairão daquele espaço e assim, com espaços novos, pensar em quais são as novas roupas que gostaríamos de utilizar – principalmente porque nos entendemos e nos percebemos, ainda que não saibamos definir – e nesse sentido, especifico o contato com as alunas, sujeitas dessa pesquisa –, como pertencentes à base da pirâmide dos privilégios do racismo estrutural – que é, em tese, segundo Almeida (2018) "sempre estrutural":

> O racismo fornece o sentido, a lógica e as tecnologias para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e portanto incompletos – de conceber o racismo (ALMEIDA, 2018, p. 18)

Diante do apontamento com base em Almeida (2018), fez-se preciso pensar em como as alunas negras pensam esse racismo estrutural e como se entendem – e se elas se entendem – vítimas do genocídio da população negra, que atinge as mulheres negras atinge violentamente nos hospitais, com os abortos, com os estupros, com o feminicídio e com a morte de seus filhos, o que Carneiro (2018) chama de "dor da cor":

> Creio que, se formos capazes de nos indignar com essa realidade, que – malgrados privilégios que produz para uns, exclusão, para outros – nos envergonha a todos, se formos capazes de romper com a indiferença em relação à dor da cor que o racismo produz, seremos capazes de encontrar, cada um na sua realidade particular, os instrumentos para agir intencionalmente na reversão das práticas discriminatórias. Penso que construímos umas das formas mais perversas de racismo conhecidas no mundo, pelo cinismo e pela hipocrisia de que ele aqui se reveste (CARNEIRO, 2018, p.132).

Despir é o passo para que, após esvaziar-nos, comecemos a abandonar as roupas velhas e, principalmente, as que não queremos mais vestir e, refletidamente, experimentemos em nós a investigação de nós mesmas no mundo, sobretudo no que diz respeito à representatividade afetiva e efetiva em sala de aula e na vida, como professoras que são alunas e alunas que são professoras, tal como nos indica hooks (2017):

> A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (hooks, 2017, p. 17).

E investigar-se vem, inicialmente, com uma carga enorme de problematizações e questionamentos, tal como lembra-nos Carneiro (2018):

> Nesse contexto, um eixo fundamental da estratégia de empoderamento das mulheres negras é o de busca e viabilização de pontes de sustentação das organizações de mulheres negras, o sujeito político no qual reside sobremaneira a possibilidade de pressão, proposição e monitoramento das formulações em relação à promulgação da igualdade de gênero e raça (CARNEIRO, 2018, p.281).

Seguindo esse caminho é que iremos adotar em nosso trabalho a perspectiva de *empoderamento*, enquanto educação emancipadora. Para Joice Berth (2018), empoderar-se é reconhecer-se como indivíduo. A autora em seu trabalho aponta os principais pontos de confluência dos estudos sobre empoderamento[8]:

1. Há a discussão semântica, por se tratar de um neologismo e tradução de *empowerement*, do inglês, e há autores que creditam a Paulo Freire essa criação;
2. A diferença entre a definição de Rappaport e Freire. Se para o primeiro, empoderamento é dar instrumentos para que os grupos oprimidos possam ser fortalecidos, para Freire, os próprios grupos oprimidos devem empoderar-se a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes;
3. A influência do trabalho de Barbara Bryant Solomon, com o objetivo de pensar empoderamento como metodologia para profissionais do serviço social, e Paulo Freire que, com seus trabalhos nas teorias sobre *Empoderamento* e Conscientização Crítica de indivíduos, leva a crer que é possível que esses mesmos desenvolvam habilidades adormecidas pela atuação do meio em que vivem;
4. O *empoderamento* como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão e visam principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. Solomon pensou *empoderamento* como aplicado aos profissionais do serviço social e comunidades oprimidas. A Teoria do Empoderamento, na concepção de Freire vem a partir da Teoria de Conscientização crítica;
5. Para fins de síntese, é importante destacar a visão da professora feminista norte-americana Nelly Stromquist: “empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria para levar as mulheres para atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se

[8] Entendemos que a discussão teórica sobre o termo empoderamento é muito rica e necessária. Por isso fizemos questão de deixar na citação de Berth os nomes nos quais a autora baseou a sua pesquisa. Porém, em nosso trabalho, nos ateremos ao conceito do ponto de vista e análise de Paulo Freire.

> mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente) (BERTH, 2018, p. 33-35).

Em nosso trabalho, iremos adotar como o educador Paulo Freire entende e pensa o empoderamento. O autor (1979, 1991, 2011, 2017) nos auxilia na construção do nosso entendimento sobre empoderamento no sentido de entender-se como sujeito ativo e transformador dos seus espaços, através das realizações pessoais. Ou seja, o empoderamento como um processo emancipatório, do apoderar-se de si e vivenciar os trâmites em primeira pessoa, é o legado freiriano a que oferecemos estima. Em Freire (1991), chamamos esse avançar da consciência crítica como "conscientização", um "aprofundamento da tomada de consciência" (FREIRE, 1991, p. 112). Uma conscientização antes sufocada por uma "cultura do silêncio" (FREIRE, 1979), imposta pela cultura dominante e refletida na proposta dessa cultura de nos tornarmos inaptos a contestá-la.

Avançamos na construção do que pensamos no trabalho sobre empoderamento como uma ação de evolução e de fortalecimento de atitudes individuais e coletivas, de dentro para fora. E essa é uma atitude libertadora, ato social, coletivo, pois como lembra-nos Freire (2011), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

Quando lemos no dicionário o significado de empoderamento, está "s.m. dar poder", o que fere diretamente a proposta freiriana (2011) de construção desse poder por aquele que é oprimido, após reflexão sobre todos os processos estruturais e estruturantes que o circundam, e a conquista da sua liberdade de ser socialmente, economicamente e politicamente.

> Os oprimidos, tendo internalizado a imagem do opressor e adotado suas linhas de atuação, tem medo da liberdade. A liberdade requereria deles rejeitar essa imagem e preencher o seu lugar com autonomia e responsabilidade. Liberdade se adquire pela conquista, não como um presente. Ela deve ser buscada constantemente. Liberdade não é um ideal localizado fora do ser humano; nem é uma ideia que se torna um mito. É sem dúvida a condição indispensável para a busca da humana complementação (FREIRE, 2011, p. 89).

Empoderar-se empoderando as alunas negras em sala de aula diz mais do que construir habilidades e competências. É uma ação "a partir de", "dentro de". Empoderamo-nos construindo comunitariamente e conscientemente conhecimentos culturais e sociais, humanizando e revolucionando a educação e o saber para além da sala de aula, entendendo que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2011, p. 136).

Percebê-las no processo de construção do poder interno e externo. Percebermo-nos no processo potencial de modificar a realidade. E seguir em frente. Nesse sentido, aponta Berth (2018) que

> Vale dizer que há a importância de se *empoderar* no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpasse todas as áreas da formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem a coletividade. Do mesmo modo, quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é possível *empoderar* alguém. *Empoderamos* a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo (BERTH, 2018, p. 130).

Adenilde Petrina Bispo, do Coletivo Vozes da Rua (MG), traz complemento e conexão importantes na contracapa do livro de Berth (2018), uma fala necessária ao nosso entendimento de empoderamento neste trabalho:

> Como mulheres de periferia, do quarto de despejo da cidade, é importante falar o que entendemos como empoderamento a partir de nossas vivências. Não encontramos em nenhuma discussão produzida pelo movimento feminista branco uma possibilidade de construção de nossa identidade. Somos muitas, somos plurais. Nossa discussão sobre empoderamento é no sentido da busca que fortalece o grupo na caminhada dentro de uma sociedade desigual, racista, machista e preconceituosa. Empoderar o coletivo leva a conscientização, a união e a transformação das pessoas e da comunidade. Especificamente nós, mulheres periféricas, buscamos estratégias sempre criativas de superar a desigualdade, o machismo, a violência e a maneira como a sociedade nos vê e reage diante de nossas lutas. Por causa de nossa história de opressão, silenciamento, marginalização, buscamos caminhos pra superação, daí o nosso entendimento do que seja empoderamento. Abrir a discussão sobre esse tema é vital para a nossa caminhada (BERTH, 2018, contracapa)

A escolha por Carolina de Jesus e as demais feministas negras, nos quartos de despejo dos seus mundos internos e externos, vieram nomear o que eu sentia e arrombaram violentamente e decisivamente as portas do meu armário de questionamentos. E as alunas foram as mãos delicadas e atentas que abriram as gavetas e adentraram os cantos mais ofuscados por dúvidas que eu considerava imprescindíveis, mas que em contato com os seus discursos, ressignificaram a sala de aula na direção do que Carneiro chama de “local de disputa política e epistemológica” (CARNEIRO, 2014, p. 16), de reivindicação desses espaços como de luta antirracista, anticlassista e pela igualdade de gêneros. Os nossos direitos de ser, meu, das teóricas feministas negras, de Carolina, das alunas e de nossas ancestrais, foram reconstruídos

nessa nova existência. E outras portas e gavetas foram abertas naquilo que já conseguimos nomear.

Findo este capítulo introduzindo o próximo, pensando nas estratégias de alcance dos inúmeros direitos de existirmos, como mulheres negras, na luta constante pela vida e pelo significado de sermos mulheres negras, despejando e despindo nossas dores, mas também a nossa superação e a riqueza que há em nossa ancestralidade na busca pela nossa felicidade e humanidade plena e coletiva.

E assim, em construções coletivas, a muitas mãos, seguimos para o entreabrir das portas dos nossos armários internos, pautadas no amor curativo em hooks (2017):

> Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (hooks, 2017, p. 12).

III: SOBRE AS HASTES PEDAGÓGICAS: TECENDO TEORIAS E METODOLOGIAS...

As agulhas são objetos bem finos. Ao menor sinal de descuido, podem nos ferir. Mas esse não é o seu objetivo. Agulhas são as hastes, os dispositivos, as ferramentas utilizadas para bordar, costurar, tecer. Neste capítulo, nossas agulhas, a que chamaremos hastes pedagógicas, serão elucidadas nos caminhos teórico-metodológicos. No primeiro furo das nossas vestimentas, costuramos a afirmação de Sueli Carneiro, segundo a qual

> não (se) deve menosprezar o espaço escolar como local de disputa política e epistemológica. O meio acadêmico e a luta por cotas é importante, mas o trabalho de base nas escolas é fundamental. As feministas negras têm chamado atenção constantemente para isso. Não se trata apenas de maior acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao consumo. As conquistas individuais e as políticas de inclusão podem ser importantes, mas não podemos esquecer que a educação que intelectuais e ativistas como Lélia Gonzalez têm reivindicado para o povo negro é aquela com alcance estrutural, visando estratégias de superação das desigualdades de gênero, raça e classe e das variadas formas de colonialidade (CARNEIRO, 2014, p. 16).

No espaço escolar em busca do cuidado de si foucaultiano em que a pesquisa se insere, um bairro periférico do Rio de Janeiro, alvo da necropolítica mbembiana, e que foca nas (re)construções identitárias negras positivas das alunas, recorremos ao “pretuguês” de Lelia Gonzalez e às vozes ancestrais, anônimas e famosas, para costurar nesse nosso despejar e despir afetivo e efetivo, as bases para uma educação antirracista. Por isso, iremos destrinchar, linha a linha, as propostas elencadas por Elaine Cavalleiro (2001), já explicitadas no capítulo I dessa dissertação.

O reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira é fundamental para que construamos identidades femininas negras positivas. Sobre isto, nos lembra Gomes,

> Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma

> situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 1995, p. 46)

Nesse sentido, o que Cavalleiro chama de “busca permanente sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158) está no intenso e reflexivo caminho de construções cotidianas, de reconhecer o racismo e de repudiá-lo, tanto quanto o preconceito e a discriminação. Gomes valora essa disussão, na utilização da diversidade do espaço escolar coparticipativa e que valorize a diversidade presente no espaço, ao afirmar que

> enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes (GOMES, 1995, p. 42-43).

Assim, como explicam-nos Gomes e Cavalleiro, o pensar de “meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158) está em reconhecer, entre os diversos cômodos do imenso domicílio que é o amplo espaço escolar, o espaço privativo, aquele individual que, quando revelado, muito tem a ensinar coletivamente. Ao revelar desse espaço é que entendemos como a elaboração de “ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158). E, seguindo essas vozes, explicitaremos nas próximas linhas alguns conceitos que muito nos são valiosos teórico-metodologicamente.

Identidades negras, multiculturalismo e espaço escolar

Ao olharmos o âmbito escolar, percebemos que há uma forte diversidade cultural presente nas salas de aula e perguntamo-nos por que algumas identidades são apagadas ou estigmatizadas em detrimento de outras, privilegiadas. Dessa forma, a lei 10.639/03[9], resultado de lutas sociais, veio salientar a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. A aplicabilidade dessa lei auxilia-nos na compreensão de nossa identidade cultural e a atrela a um resgate linguístico, econômico, político e social.

Stuart Hall (2000) afirma que está acontecendo uma desconstrução de visões tradicionais sobre a identidade, as quais põem em dúvida a noção de uma identidade única e estática. O conceito tradicional já não tem serventia segundo o autor, porque ignora a questão da agência – o sujeito ativo de uma ação individual – e da política de localização do sujeito com as dificuldades e instabilidades. Carolina Maria de Jesus, escritora de um diário, coloca-se como agente da própria história, superando as dificuldades nas quais esbarra; o seu futuro depende da escritura. Para Gomes,

> assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 1995, p. 43)

Demonstrar o protagonismo e a construção de uma identidade positiva para meninas negras, através da biografia de Carolina, de fotos da mesma e de um pequeno trecho do livro *Quarto de Despejo* é outro aspecto referente à constituição da

[9] "O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm (acesso em 01-07-2019).

identidade, percebido tanto por Gomes (1995), quanto por Hall (2000), que consiste na aproximação complexa entre identidade e identificação.

A identificação diz respeito ao sujeito, identificando-se com um determinado grupo, com determinadas pessoas ou, ainda, a partir de um ideal comum. Não é algo estático, imóvel e imutável; nem sempre está completamente acabada, por ser algo em processo e por estar ligada à contingência. Carolina não tem identificação com o *locus* em que vive, seu contexto vivencial, por isso não se importa em perdê- lo. A identificação está fundada "na fantasia, na projeção e na idealização" (HALL, 2000, p. 103).

Em sua fantasia, Carolina sonha em ascender socialmente, idealiza sair da favela e projeta viver na cidade. As identidades utilizam-se dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção do que nos tornamos; "têm a ver com como somos representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios." (HALL, 2000, p.109). E a esses recursos lançamos mão do entendimento das vozes das nossas alunas-sujeitas, daquilo que Gomes define como

> sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços − institucionais ou não − nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 1995, p. 44).

As identidades vêm da narrativização do eu, ainda segundo Gomes (1995) e Hall (2000). Mesmo que esses processos sejam ficcionais, não perdem seu efeito discursivo, material ou político. Até porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Daí a importância de *Quarto de despejo* ser um diário, pois esse gênero textual traz em sua essência o discurso histórico e cultural da protagonista. Daí a importância das escritas das alunas, nas suas metáforas do despejar e do despir.

A diferença marca as identidades; e é por meio da interação com o outro, da percepção do que não se é, que as identidades vão sendo construídas. Há na constituição das identidades um jogo de opostos – homem/mulher, branco/negro. Mulher e negro são marcas em contraste com os termos não marcados – homem e

branco. Carolina é um “elemento marcado”, é o diferente, como as sujeitas de nossa análise.

Partindo do princípio de que as identidades não se referem apenas ao modo como me vejo, mas também ao modo como identifico o outro e como sou identificada por esse outro, qualificando-o ou desqualificando-o, as identidades se dão em processos de afirmação e negação. E são construídas naquilo que Bakhtin chama de alteridade ou a ideia de que o “eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós” (BAKHTIN, 1926, p.192).

Podemos entender, até aqui, a importância de perceber nos discursos das nossas alunas-sujeitas marcas de gênero, de raça, de conflitos, escolhas, afirmação e negação. São essas marcas que permeiam a construção das identidades, tanto individuais quanto coletivas, e são baseadas na afirmação e na alteridade. E tal (re)construção se dá através do convívio, sendo o espaço escolar um local profícuo para que tais relações sejam estabelecidas.

Para Gomes (1996),

> o trabalho com a questão racial em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida. Reconhecemos a dificuldade que representa essa nova forma de agir e o quanto é necessário à professora se permitir viver o difícil processo de reconstrução da identidade racial, visto que nós, negros, somos educados desde a infância para nos anularmos a fim de sermos aceitos pelo ‘outro’. (GOMES, 1996, p. 80).

Carolina de Jesus, o primeiro ponto pelo qual perpassa a nossa haste nesta pesquisa, é uma mulher negra, pobre, semialfabetizada. Essas circunstâncias levam-nos a pensar se a cidadania está reservada a essa mulher e a outras com tais características. E certamente são estímulos para que as alunas-sujeitas repensem as suas identidades e cidadania.

Até o momento os teóricos Nilma Gomes e Stuart Hall apontam que as identidades não se constroem isoladamente, mas em interação com outras pessoas em circunstâncias históricas concretas. As teorias do discurso e negritude encaminham a dissertação à ampliação de um novo olhar de mulheres negras para mulheres negras – utilizando teorias e teóricas já debatidas no capítulo anterior, quando discutimos interseccionalidade.

Discurso e negritude

O discurso literário de Carolina apresenta elementos linguísticos para a produção de efeitos expressivos na leitura. E é nessa construção interdiscursiva, ou seja, no lugar de incorporação de um discurso em outro, que ocorre o que Bakhtin (1994) chama de polifonia, ou seja, as vozes exteriores que marcam nosso discurso, essa multiplicidade de vozes e consciências independentes e distintas que representam pontos de vista sobre o mundo, constituída na voz do enunciador como lugar de habitação de outras vozes.

Com Foucault (2008) aprendemos que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p.10). E esses discursos que se apoderam do conceito de interseccionalidade também pode se apoderar do conceito de negritude.

Segundo Zilá Bernd (1988) a negritude é um termo utilizado para designar movimentos de ruptura de padrões culturais impostos pelos colonizadores. A expressão, ainda segundo a autora surge desde a chegada dos africanos ao continente americano. O novo mundo que sepulta a sua identidade é também um mundo de resistências, de assimilações e também de revalorização da sua cultura. Assim podemos entender, a partir da construção da negritude, que o ensino de literaturas negras é um ensino de resistência e também de relatos da construção e consciência social negra.

Para Kabenguele Munanga (2005) o negro, em sua procura, irá se afirmar em todos os campos – cultural, físico, moral e psíquico –, e atestará que a negritude, enquanto volta às origens, é uma volta global, é uma volta ao entendimento do todo. É o olhar para todos os grupos, afetados ou não pela imposição cultural branca. Se o primeiro passo, do período colonizador aos dias atuais, é negar o europeu, o segundo é uma redescoberta da sua ancestralidade, ao buscar como se estabeleceram as culturas africanas antes da diáspora. Olhar para a história de todos os dominados – dos negros e das massas, consequentemente.

Essa busca pela construção de identidades positivas negras femininas é uma busca estética, política e histórica. A diversidade precisa ser valorizada em complementaridade e completude, não como uma maneira de diminuir ou aumentar a influência de um grupo sobre o outro. Discutir relações de gênero e raça contribuirá para a melhoria de relações entre gêneros e entre todos os segmentos étnicos.

Assim, segundo Bakhtin (2008), os sentidos não estão nas palavras, mas no contexto em que as palavras se inserem. Aí é que se dá a construção de sentidos.

Com isso, enunciação, enunciado e prática discursiva são construídos constantemente. A análise do discurso (MAINGUENEAU, 2001) traz a compreensão de que a desconstrução é o lugar do qual o analista de discurso fala.

E é por compreender isso que, ao assumir o compromisso pedagógico de representar e intervir nos discursos das alunas-sujeitas da pesquisa, percebo que, enquanto professora-pesquisadora, ao produzir linguagem, transformo e sou transformada por elas. Também ressignifico minha história negra feminina a partir da construção de novas histórias negras femininas positivas. Nesse sentido, também nos aponta Maria Cristina Giorgi (2012):

> as investigações no âmbito das ciências chamadas humanas e sociais são relevantes e contribuem socialmente, promovendo reflexões, suscitando angústias e, por que não, gerando possíveis movimentos de mudanças. Nesse sentido justificam-se escolhas vinculadas à minha própria atividade visando à intervenção em meu entorno e à afetação do coletivo do qual faço parte. É essa minha visão de o que são pesquisador e pesquisa. O primeiro, longe de ser um neutro descritor de eventos e conceitos, é um autor que tem posições e faz escolhas. Por outro lado, a segunda não é um mero acúmulo de teorias e repetições do que já foi dito e se constitui como um dispositivo de transformação de práticas institucionais. (GIORGI, 2012, p.12).

Linguagem, práticas discursivas e Análise do Discurso

Consoante Giorgi (2012) e os ofícios do saber-fazer de pesquisadora-professora, apontamos até o momento que a linguagem é central para a construção do homem. E este, ao relacionar-se com o mundo, utiliza-se da linguagem para problematizá-lo, recriá-lo, enaltecê-lo ou criticá-lo. Estamos, portanto, alinhadas em nossa análise aos conceitos de dialogismo, alteridade, gênero de discurso e práticas discursivas (BAKHTIN, 1997; MAINGUENEAU, 2008).

Pela perspectiva bakhtiniana (1997), o conceito de gênero do discurso está incluído em materiais didáticos e em documentos oficiais de ensino. Conforme o teórico russo, os gêneros erguem-se nos mais diferentes campos da atividade humana, deste modo, compreendem toda nuance de diálogos cotidianos, assim como enunciados da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. De modo que a atividade humana é inesgotável, a heterogeneidade e a pluralidade dos gêneros orais e escritos comportados nesses campos de utilização são imensuráveis, porém passíveis de serem captadas em suas particularidades.

Por apresentar um caráter mais íntimo, o diário pessoal chamou-nos a atenção e convidou-nos a investigá-lo mais de perto, projetando nosso olhar desde a seleção dos assuntos a escrever até as funções que as alunas-sujeitas assumem dentro do

gênero. Resumidamente, buscamos investigar os elementos linguísticos e/ou discursivos inseridos por uma sujeita em diário que escreveu, na tentativa de conhecer um pouco mais a respeito dessa sujeita e de sua relação com a linguagem, o que nos leva a conhecer um pouco mais a respeito do próprio gênero em si.

Para alcançar nossos objetivos, utilizamos trechos da obra *Quarto de despejo* a fim de trabalhar as identidades femininas negras em sala de aula. E fomos entendendo e estendendo o conceito de linguagem enquanto um conhecimento internalizado por todos e que funcionará de acordo com o contexto em que estejamos inseridas. Logo, os trechos do livro *Quarto de Despejo* que foram analisados refletiram o meio em que Carolina viveu, além das influências musicais, familiares e políticas a que estivera submetida. E seus respingos sobre a vida das alunas-sujeitas refletiram e reflexionaram sobre seus meios.

A Análise do Discurso nos auxilia nessas reflexões, ao pretender apresentar uma prática linguageira que associe linguagem e sociedade, consolidando-se, portanto, em uma alternativa de análise apesar de “marginal” à perspectiva tradicional. Rocha e Deusdará (2005) assinalam que:

> Com efeito, um dos pontos nodais de ruptura que permitiriam a constituição da Análise do Discurso como disciplina no campo dos estudos da linguagem foi o afastamento da ideia de um sujeito que pudesse fazer escolhas, pois o que interessa ao novo campo de saberes constituído é a descrição das vozes que ressoam, atravessam e abalam a ilusão de unidade que se apresenta nos enunciados, denunciando as falácias de uma ótica que priorize o ideal cartesiano de um sujeito da razão. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317).

Para a AD, a linguagem não reflete somente o que lhe é exterior; sendo assim, realiza-se no resultado de uma interação situada historicamente. Portanto:

> Não há, em Análise do Discurso, um espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre interior (linguagem) e o seu exterior (o social e psicológico). Há sim uma articulação entre esses planos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317).

Os autores ainda enaltecem que

> a linguagem, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e os do

> extralinguístico. A linguagem não se dissocia da interação social (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.319).

Consoante a AD, no que tange à linguagem como intervenção, caberá ao linguista um diálogo com outras perspectivas e saberes, configurando uma leitura mais ampla e interdisciplinar, buscando problematizar uma concepção de linguagem meramente essencializada, de sentido estável, que não leva em conta o contexto. Os autores ressaltam que “os caminhos pelos quais optamos em uma perspectiva discursiva têm indicado que o pesquisador não descobre nenhuma “dimensão oculta” do real (trata-se de um real quer sociológico, quer psicológico), mas participa de uma intervenção sobre o social.” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 320).

Para Bakhtin (1997), a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. A unidade básica de análise linguística, ainda para o autor, é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa. O sujeito constitui-se ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

Todo discurso, segundo Bakhtin (1997), constitui-se de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. Ele postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão; assim cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua.

Carolina Maria de Jesus e as alunas-sujeitas utilizam a escrita como forma de comunicação com o mundo, sob a forma de um diário (Carolina) e de textos de viés autobiográfico (alunas-sujeitas). As autoras escrevem como forma de resistir à precariedade de suas existências materiais, endereçando esse discurso de resistência a elas mesmas e ao público – no caso de Carolina. A escritura potencializa as suas energias para sair desse universo tanto de forma simbólica, ao retratá-lo discursivamente, criticando-o, quanto de forma pragmática, visando à publicação do diário e, com isso, obter meios materiais de sair do mundo precário.

A linguagem escrita é encarada por Carolina como um refúgio da dureza cotidiana e também como uma arma de denúncia social: “Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever um livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os

argumentos” (JESUS, 2014, p.17). O mesmo percebemos nos discursos textuais das alunas-sujeitas, ao apontarem o descontentamento com o bairro onde moram: “eu moro em campo grande. Tenho uma boa relação com o meu local de estadia “mais” gostaria de me mudar para a coreia do sul, pois lá as pessoas são educadas e lá tudo é mais acessível e desenvolvido, gosto do estilo de vida asiático é mais tranquilo e racional.”(Emilly Maier – nome fictício, 2018)

O sujeito é visto por Bakhtin (1997) como sendo sobreposto em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o rodeiam. Cada sujeito é um híbrido, ou seja, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles. E é através desses discursos que nos permeiam que utilizarei os enunciados proferidos pelas alunas-sujeitas a fim de perceber como elas se compreendem e se veem no espaço escolar, e consequentemente, os efeitos de sentido que as mesmas apontarão.

Metodologia do trabalho

Adotamos na metodologia do trabalho feito com as alunas-sujeitas o conceito teórico-metodológico de “escrevivências pretuguesas”, consoante aos discursos e experiências afetivas e efetivas de Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo.

O pretuguês, “que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 1988, p. 36), adota, muito mais do que uma manifestação linguística dos povos ancestrais africanos, uma demarcação política da linguagem, marcada por horizontes de gênero e raça, de história e de memória, de uma escrita ancestral, ancorada em muita dor transformadora e de muita resistência.

Seguindo os passos resistentes ancestrais de Gonzalez e o seu destaque às contribuições linguísticas afrodiaspóricas, passemos ao conceito de escrevivências. Para Conceição Evaristo, escreviver é “um modo de ferir o silêncio imposto (...). [É] o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa”. Ao escreviver-se, “toma-se o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p. 202). Que lugar da vida seria esse ao que se refere a autora, senão o lugar daquela/daquele que, nas palavras de Paul Zumthor: “consegue vislumbrar, pela fissura no real, a alteridade e colocar-se em cena como sujeito para que , então possa narrar e narrar-se, recolocar os estilhaços das constantes quebras de si” (ZUMTHOR, 2007, p. 41)? Respondemos a esse questionamento recorreremos a mais algumas palavras de Evaristo a respeito da escrevivência, desta vez em entrevista a Eduardo Assis Duarte:

> O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta é gerado por alguém. Alguém que é o sujeito autoral, criador/a da obra, o sujeito da criação do texto. E, nesse sentido, afirmo que quando escrevo sou eu, Conceição Evaristo, eu-sujeito a criar um texto e que não me desvencilho de minha condição de cidadã brasileira, negra, mulher, viúva, professora, oriunda das classes populares, mãe de uma especial menina, Ainá etc., condições essas que influenciam na criação de personagens, enredos ou opções de linguagem a partir de uma história, de uma experiência pessoal que é intransferível. (EVARISTO apud DUARTE, 2011, p. 115).

Evaristo continua a – luxuosamente – auxiliar-nos ao refletir sobre "como a ficção como resistência é um outro olhar da escrevivência, a invenção faz dos estilhaços outros caminhos, combate o desesperançar da vida" (EVARISTO, 2015, p. 113). Porém, as escritas de si são o tom da resistência, sobretudo a escrita de mulheres negras:

> Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. [...] Pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida. (EVARISTO, 2005, p. 205-206).

Metodologicamente, portanto, o trabalho pensa no contexto escolar privado e suas relações com a sociedade e com as vidas das alunas-sujeitas de forma subjetiva, retomando seus lugares sociais, escolares, de escrita e de vida. E é justamente devido ao caráter subjetivo que a pesquisa possui, e, diante da necessidade de aprofundamento das questões femininas e negras em seleto grupo de meninas, que optamos pelo método de abordagem qualitativa no soerguimento do trabalho. Para isso, as contribuições de Brigagão (2014), Passos (2013) e Silva (2016) são fundamentais.

A proposta de trabalho de Brigagão (2014) é a de atividades em grupos pequenos dispostos em círculos para melhor estabelecimento da interação – corporal e visual. Brigagão (2014) também auxilia na construção do plano de aula, minuto a minuto, pois entende que, em pequenos grupos, se ativam com mais facilidade as ancoragens de que uma pesquisa qualitativa necessita. Na pesquisa, o tempo utilizado

foi de 90 minutos – 2 tempos semanais de Língua Portuguesa, no módulo de Produção textual.

Nossa observação foi participante em uma turma do 9º ano, pois lecionamos na mesma. Por meio da interação pesquisadora/alunas novos textos-costuras foram criados e, a partida dessa interação na pesquisa, os discursos analisados das alunas-sujeitas deram-se por meio de entrevistas, aulas-encontros em rodas de conversa e atividades dinâmicas e produção de páginas de diários ao longo das aulas-encontro. É preciso salientar nesse momento que a combinação entrevista/diário produzido nas aulas construiu um diário singular e uma metodologia peculiar relacionada ao gênero.

As perguntas da entrevista foram sobre aspectos da vida e como entendem feminino, feminismo e racismo. As produções dos diários, ao final das aulas, buscaram compreender como as alunas-sujeitas apreendem os temas e quais seriam as possibilidades de superação do sexismo e do machismo.

O trabalho de Passos (2013) direciona nossa metodologia para a divisão da análise da produção textual da pesquisa: após revisão bibliográfica, a pesquisa se encaminhou para a escrita dos planos de aula e, já em sala de aula, os alunos responderam às entrevistas.

É preciso salientar ainda que, nessa escola escrevivente do pretuguês, nas aulas-encontro, todos os alunos da turma participaram. Porém, a análise do material colhido foi a das alunas-sujeitas que se identificaram como “não brancas” e que devolveram assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), alertado para caracterizar a legalidade da pesquisa, alerta esse encontrado em Brigagão (2014) – embora a estrutura do TCLE utilizado seja inspirado no trabalho de Passos (2013).

Para a coleta e análise dos dados, revisitei a bibliografia e os planejamentos das aulas-encontro para posterior análise dos discursos produzidos pelas alunas-sujeitas.

Em seguida dividi essa produção em tabelas de entendimentos nos significados de “despejar” e “despir” e analisei as marcas linguístico-discursivas nas páginas dos diários sobre os temas, identificando relações entre raça, gênero, afirmação e negação, conflitos e escolhas no processo, sempre recorrendo ao “pretuguês” de Gonzalez para entender a linguagem enquanto resistência.

Por fim, o trabalho de Silva (2016) contribuiu através da maneira como alia afetividade e efetividade nas aulas planejadas, a que chama aulas-encontro: aulas-encontro no sentido de encontrar-se no espaço – sala de aula–, no sentido de encontrar a si mesmo – nas relações de interação e alteridade estabelecidas dentro das alunas, entre as alunas e das alunas com a vida e a obra de Carolina de Jesus.

As aulas-encontro foram planejadas após a revisão bibliográfica anteriormente relatada e inspirada em Passos (2013) e Silva (2016): a proposta foi a de três aulas-encontro com fontes que funcionaram como hastes pedagógicas: imagens de Carolina de Jesus antes e depois de se tornar uma escritora de sucesso, a biografia de Carolina de Jesus e um trecho de *Quarto de despejo.*

Seguindo a linha do trabalho Silva (2016), as perguntas iniciais da entrevista foram: nomes, idades, como se definem racialmente e o que entendem sobre identidade, além de perguntas sobre suas condições de vida. Em seguida, houve um bloco de perguntas sobre o que entendem de feminino, feminismo, racismo, preconceito e discriminação, e como concebem e compreendem o espaço escolar. Já os diários produzidos foram no sentido de estabelecer um elo entre o conhecimento adquirido nas aulas-encontro, a vida de outras mulheres negras e as suas próprias vidas.

Faz-se necessário destacar que a turma em questão convive comigo desde o 6° ano. E, desde então, as questões raciais são debatidas e desenvolvidas de maneiras diversificadas. Em especial, no ano vigente, trabalhamos no primeiro semestre com o livro *Na minha pele,* do autor Lázaro Ramos (2017), que gerou uma sequência de seminários voltados às temáticas que estão presentes no livro: representatividade negra positiva, literatura afro-brasileira infanto-juvenil, genocídio do jovem negro, o conceito de empoderamento, as ações afirmativas, violência contra a mulher negra dentre outros. Foram trabalhos excelentes e que, de forma proposital, foram retomados ao longo do contato da turma com a escritora Carolina Maria de Jesus nas aulas-encontro.

O método de abordagem das aulas-encontro e das posteriores análises dos discursos das alunas-sujeitas foi indutivo, ou seja, das posições particulares – pessoais das alunas – para as mais gerais – e aqui adiantamos que pudemos perceber que a promoção de uma discussão a respeito de quem é Carolina Maria de Jesus foi fundamental, visto que a autora é negra, mulher, mãe, favelada e pobre.

Nesse percurso teórico-metodológico, precisamos destacar que é constante nas falas de Conceição Evaristo sua apresentação enquanto parte de uma “escola” de escritoras negras, moradoras de favelas (EVARISTO, 2010: s.p.). A autora narra em diversos depoimentos sobre a importância que a obra de Carolina Maria de Jesus, “a favelada do Canindé criou uma tradição literária”, exerceu não só sobre ela, mas sobre sua mãe, que “seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela” (EVARISTO, 2009, p.1). A escritora descreve que sua família lia a obra de Carolina “não como

leitores comuns, mas como personagens das páginas de Carolina. A história de Carolina era nossa história" (EVARISTO, 2010: s.p.).

Além de referir-se à identificação com a experiência de Carolina de Jesus por ser uma mulher negra e moradora de favela que escreveu literatura, Conceição ressalta o significado por trás dessa escrita:

> Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... .é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite (EVARISTO, 2010: s.p.).

Outra atividade concomitante às aulas-encontro foi a "Mostra de Humanas", realizada no mês de novembro, e que relacionava as disciplinas Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Redação. O tema era "Sustentabilidade". Logo sugeri que houvesse a inserção de Carolina, já que foi catadora de papel. E a mesma foi introduzida na Mostra e correlacionada às questões étnico-raciais. Nesta Mostra surgiu a ideia de que o material utilizado para o diário que seria produzido pela turma durante as aulas-encontro fosse: folhas de ofício de material reciclado, barbante sustentável e a decoração das capas dos diários, feita por eles, com o material disponível em sala de aula. Iríamos expor os diários na Mostra de Humanas; no entanto, poderia soar como invasivo aos alunos, além de haver uma quebra do sigilo e discrição que os diários implicam. Por esta razão, a exposição deu-se somente em sala de aula.

As três aulas-encontro foram divididas em três temáticas – como já escrito anteriormente – e cada uma delas girava em torno de duas perguntas que seriam desenvolvidas nos diários. A primeira aula-encontro foi bastante emocionante. Estávamos no pós-eleições 2018 e os alunos pediram que eu colocasse a música "Pra não dizer que não falei das flores" de Geraldo Vandré, enquanto os mesmos começaram a escrever as primeiras letras das páginas do diário. Escolheram os nomes que desejavam, já que são menores de idade e eu precisava manter as identidades deles de forma segura. Os temas debatidos na primeira aula-encontro foram: "Carolina de Jesus, as vozes e os lugares que ecoam a partir dela". A escritora era desconhecida pela maioria. E isso fez com que o interesse aumentasse tanto em relação a ela, quanto a temática que seria desenvolvida a partir da mesma e que coincidiria com a vivência de muitos deles.

A turma é constituída por 28 alunos, 13 meninas e 15 meninos. Dentre eles, três alunos deficientes, sendo duas meninas e um menino. Uma delas fez questão de participar das atividades e entregou o TCLE; a outra faltou a todas as aulas em que estivemos conversando sobre Carolina Maria de Jesus; já o menino participou de duas aulas-encontro, mas não entregou o termo.

Os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foram entregues a turma, na primeira aula-encontro. A empolgação e envolvimento com a pesquisa foi maior entre os meninos. Ao longo dos encontros, as meninas foram se sentindo à vontade e despejaram nos diários aflições peculiares à idade e outras questões bem profundas sobre racismo, solidão e familiares. Obtive de retorno 14 TCLE e selecionei as 5 meninas que são as alunas-sujeitas da minha pesquisa – a seleção foi pelas mesmas se identificarem como “não brancas”. As mesmas adotaram nomes fictícios. São elas: Stepheny Maier, Elisa, Emmily Maier, Victoria Maier e Valentina.

A primeira aula-encontro intitulada *As imagens de Carolina: que vozes e lugares ecoam?* girou em torno de duas perguntas. A primeira delas “Quem é você?” Tal questionamento simples e assertivo foi feito com o intuito das sujeitas da pesquisa olharem para si mesmas e conseguirem perceber-se naquele ambiente escolar. O mais interessante é que as mesmas foram empoderando-se ao longo da pesquisa. Na primeira aula-encontro ficaram dispersas e sentaram ao fundo da sala. Os meninos demonstraram maior interesse e disponibilidade para a elaboração dos diários.

Vale salientar que tal comportamento é bastante comum nos espaços escolares pelos quais circulo. Meninas mais retraídas e silenciosas, meninos mais disponíveis e sociáveis. No prosseguimento da pesquisa, das 5 meninas “não brancas”, duas escreveram “parda”, uma escreveu “morena”, uma “negra” e uma “não sabe a sua cor”.

Antes da segunda pergunta, a turma foi dividida em trios, a fim de criarem uma identidade para esta mulher que só identifiquei como Carolina. As perguntas norteadoras foram: Qual seria seu nome completo? Idade? Onde mora? Qual profissão exerce? E tivemos diversos trios que a identificaram como dona de casa, mãe, pobre e parecida com algum ente querido, sobretudo, com as avós.

Após a atividade descrita acima, outra pergunta foi feita a partir da exposição da imagem de Carolina e de um pequeno debate feito acerca dos locais em que ela poderia transitar enquanto mulher, negra e periférica partindo das inferências feitas pelos alunos. É interessante destacar que as sujeitas de pesquisa ficaram bastante intrigadas com a etimologia das palavras “despejo” e “despir” que foram comentadas na primeira aula-encontro, contudo trabalhada de forma mais contundente na segunda aula-encontro. E encerramos o primeiro encontro com a pergunta “Qual a importância de

conhecer a história de Carolina Maria de Jesus?” A pergunta sobre a importância de conhecer Carolina Maria de Jesus fez com que as sujeitas da pesquisa começassem a fazer correlações entre suas vidas e a vida de Carolina.

A segunda aula-encontro, com a temática *Quarto de desejo: as Carolinas de ontem e hoje,* iniciou com a retomada do que fora feito no encontro anterior: a apresentação das identidades criadas para Carolina a partir da percepção dos alunos e a inquietação da vida da autora em contraste com a vida dos mesmos. Em seguida, tivemos a exibição do documentário “Vidas de Carolina” e aproveitei para expandir os conhecimentos a respeito da autora. Falamos sobre a autoria de outros livros escritos por Carolina, sobre como as Carolinas de ontem e hoje possuem algo em comum, além de questionarmos em que momento a turma sentia-se despejo e em que momento sentia-se despir. Outro ponto fulcral da aula-encontro foi a questão da representatividade negra positiva no Colégio Elísio Euzébio.

Após debatermos o que seria despejo e o que seria despir, as sujeitas da pesquisa apresentaram dificuldades em responder e desenvolver as questões que as tocam/tocaram de maneira visceral. Carolina de Jesus sentia-se despejo quando não tinha o que comer e viu na escrita uma maneira de se despir dos padrões impostos a ela e a todas as meninas e mulheres negras em todos os espaços pelos quais transitam. Tais reflexões foram feitas ao longo desta aula-encontro e as sujeitas da pesquisa ficaram muito reticentes e pensando em quais questões ficam latentes em relação ao despejo e ao despir.

Neste dia, descobri que a aluna Valentina, uma das sujeitas da pesquisa, estava grávida de três meses. Foi um dos momentos mais delicados da pesquisa, já que estávamos falando em sentir-se despejada. Era o que ela estava passando naquele exato momento. Despejo e despir concorrendo numa adolescente em plena formação e que estava gerando uma criança e sendo abandonada pelo pai da mesma. Tivemos de parar diversas vezes a escrita do diário, já que a turma ficou comovida e extremamente abalada com a situação de Valentina. No entanto, a menina não cita a situação em seu diário.

Em seguida, anunciei a quarta pergunta que consta no diário. *Você acredita que falta representatividade negra positiva na escola?* Esta pergunta causou um incômodo muito grande nos alunos, pois já estavam se questionando se eram despejo ou despir e, em seguida, perceberam que ao mesmo tempo que eu estava propondo uma atividade para descolonizar nossos pensamentos, deparávamos com uma escola que não representa a diversidade racial. Fato este foi sinalizado por Emilly Maier quando disse que “a propaganda da escola não tem nenhuma criança negra!”.

Abrimos para uma roda de conversa em que ficou explícito que a turma questiona veementemente o racismo estrutural, ainda que não o identifique com esta nomenclatura. Ao final da aula-encontro, a ideia era apresentar propostas para que a escola incluísse, de fato, a diversidade racial. Neste momento, movida pela turma, fui até a sala da direção e conversei com o diretor e dono do colégio Elisio Euzébio. Disse a ele que a turma ficou incomodada com a falta de alunos e alunas negros no outdoor da escola. E que eles sugeriram a presença de vários deles nas divulgações internas e externas da escola. O diretor ficou sem fala e disse que tomaria providências. A turma também salientou que tínhamos mais funcionárias negras na área da limpeza e somente dois professores negros, dentre eles, eu.

Após conversarmos sobre quem somos, o que nos leva ao depejar e ao despir, foi chegado o momento de conversarmos sobre “de onde viemos”, além de observarmos as capas dos livros, a forma como Carolina escrevia e a retomada dos conceitos trabalhados ao longo das outras aulas-enconto.

A terceira aula-encontro intitulada: *da cor, do quarto e da favela* foi desenvolvida a partir das seguintes perguntas: em que lugar moro? Que tipo de relação tenho com o bairro onde moro? Assim como Carolina de Jesus, você tem vontade de mudar do local onde vive?

Todas vivem em Campo Grande e, diferente de Carolina de Jesus, possuem uma boa relação com o lugar em que vivem. No entanto, aproximam-se da escritora, quando percebem que necessitam de mais oportunidades e que o bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro dificulta a mobilidade delas. Cada uma motivada por diversos fatores. São eles: Coreia do Sul – o país – por ter um estilo mais racional e organizado de vida, o fato de morar no centro da cidade do Rio de Janeiro onde o acesso à educação e à cultura se dá de forma mais rápida além de apontar para uma oportunidade de tentar uma vida nova, começar do zero, conhecer e reconhecer novas perspectivas. Essas motivações são bem parecidas com a de Carolina de Jesus quando sai do Canindé e procura justamente as mesmas oportunidades das sujeitas da pesquisa. A oportunidade de ser notada, de romper com o quarto e adentrar a sala de estar.

A segunda parte da terceira-aula encontro serviu como uma culminância do que fora debatido ao longo das semanas. Era chegado o momento de afinar um pouco mais as trajetórias de Carolina de Jesus, as alunas-sujeitas da pesquisa, a sala de aula e a minha trajetória. Mais do que escrever um diário era importante que as alunas percebessem o processo de esvaziamento que estavam vivenciando. Tal processo se deu, a partir do momento em que disseram sim às suas identidades positivas e reconheceram que poderiam chegar à sala de estar através de suas potências tão

genuínas. As perguntas trabalhadas neste momento foram: Carolina, através da escrita, mudou a realidade dela. Como você pretende mudar a sua? Que mensagem deixaria para as alunas e os alunos que ainda não tiveram a oportunidade de conhecê-la?

As alunas-sujeitas da pesquisa reconhecem que é preciso mover-se para as mudanças que desejam ter, assim como o que acontecera com Carolina de Jesus. E já escolheram suas potencialidades que serão desenvolvidas e que servirão como mola propulsora para fazerem a diferença pelos locais onde estiverem. Escreveram que o estudo, a dedicação a tudo que fizerem: cantando, sendo felizes com seus corpos, cores e gostos, percebendo que a mudança é coletiva e o quanto escrevermos a nossa própria história é bonito. O caminho não será fácil, mas as ferramentas já foram escolhidas por elas, por Carolina e por mim. Por mais vozes, ouvidos e ações de forma coletiva e afetuosa.

Assim, relato em detalhes as propostas de aulas-encontro a seguir.

PLANEJAMENTO DA AULA-ENCONTRO I	
TEMA	**As imagens de Carolina: que vozes e lugares ecoam?**
OBJETIVOS	● Promover inquietação a partir da imagem de Carolina Maria de Jesus, ao apresentar imagens dela sorrindo, escrevendo. ● Identificar que lugares deveriam ser direcionados a ela, por ser mulher negra, periférica; ● Refletir sobre a etimologia das palavras despejar e despir; ● Relacionar ao final da aula as palavras despejar e despir e as fotos de Carolina de Jesus.
DURAÇÃO	90 minutos
DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	● Apresentação da pesquisa **– 5 min;** ● No primeiro momento, vamos discutir sobre a etimologia das palavras despejar e despir. (haste 1) – **10 min** ● Logo após, colocarei três imagens de Carolina Maria de Jesus, que serão o haste 2, e pedirei que a observem e falem quais são as impressões em relação a ela. Utilizarei o PowerPoint para que as imagens sejam vistas por toda a turma. – **10 min;** ● Em seguida, solicitarei que anotem em uma folha de caderno seu nome, idade, o bairro onde moram e como se definiriam racialmente.- **15 min;** ● Em trios, os alunos irão criar uma identidade para esta mulher que só identifiquei como Carolina. Qual seria seu nome completo? Idade? Onde mora? Qual profissão exerce? O que as imagens de Carolina dizem sobre ela? O que enxergam em Carolina como o despejo e o despir? – **30 min;** ● Cada trio irá apresentar as supostas identidades de Carolina de Jesus, que serão aprofundadas nas aulas-encontro posteriores. – **20 min.**

Haste 1 – significados de Despejar e Despir

DESPEJAR
Verbo
1. Transitivo direto. Derramar, entornar, esvaziar o conteúdo de.
"d. uma jarra"

2. transitivo direto e bitransitivo e pronominal
livrar(-se) de impedimentos, estorvos ou obstáculos; desembaraçar(-se)

DESPIR
Verbo
1. transitivo direto e bitransitivo e pronominal tirar do corpo (parte do vestuário)
"d. as calças"
2. transitivo direto e bitransitivo e pronominal. Tirar por completo a calça; desnudar-se
"despiu o filho"

Haste 2 – Imagens de Carolina de Jesus (fonte: domínio público)





PLANEJAMENTO DA AULA-ENCONTRO II	
TEMA	**Quarto de despejo: as Carolinas de ontem e hoje.**
OBJETIVOS	• Conhecer a biografia de Carolina Maria de Jesus; • Elencar as outras obras escritas por ela; • Apresentar em que contexto histórico está inserido o livro-diário “Quarto de despejo: diário de uma favelada."; • Relacionar o documentário “Vidas de Carolina” com a biografia de Carolina de Jesus.
DURAÇÃO	90 minutos
DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	• Apresentação de um breve panorama do que será trabalhado na aula-encontro II.- **5 min** • A aula começará com a comparação “das identidades de Carolina” que foram construídas na aula anterior e a biografia da mesma (haste1) através do PowerPoint.Vamos observar o que vai coincidir ou não com o que foi proposto anteriormente. - **15 min** • Exibição do documentário “Vidas de Carolina” com duração de 9:51, como o haste 2, que vai procurar mostrar as Carolinas de 1960 e as Carolinas de hoje. Alguma coisa mudou? O que as aproxima e distancia? **- 25min** • Faremos uma roda de conversa em que os alunos irão propor ações que apontem para uma escola mais atenta à diversidade. E responderão as seguintes questões:Qual a importância de conhecer a história de Carolina de Jesus? Que profissão desejam seguir? Acredita que falta uma representatividade negra positiva na escola? O que entendem sobre feminino? O que compreendem sobre feminismo interseccional?- **25 min** • Apresentação de propostas de ações para que a escola esteja mais atenta à diversidade. **-10 min**

Haste I
Documentário: As vidas de Carolina autora: Jéssica de Queiroz
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0 site visitado: 28/03/2018.

Haste 2

Biografia de Carolina de Jesus.

Carolina Maria de Jesus nasceu a 14 de março de 1914, em Sacramento – MG, cidade onde viveu sua infância e adolescência. Seus pais, provavelmente, migraram do Desemboque para Sacramento em decorrência da mudança da economia da extração de ouro para as atividades agropecuárias.

Quanto a sua escolaridade, em Sacramento, estudou em um colégio espírita, que tinha um trabalho voltado às crianças pobres da cidade, dado à ajuda de pessoas influentes. Carolina estudou pouco mais de dois anos. Todasua leitura e escrita tem como base este pouco tempo de educação formal. Largou os estudos, mas nunca deixou de ler e escrever.

Mudou-se para São Paulo, em 1947, e foi morar na extinta favela do Canindé, na zona norte da cidade. Trabalhou como catadora de materiais recicláveis. Guardava revistas e cadernos que achava no lixo.

Mesmo diante todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu ao longo da vida, Carolina revelou através de sua escrita a importância do testemunho, como meio de denúncia da desigualdade social e do preconceito racial.

Sua obra mais conhecida, *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada*, organizada pelo jornalista Audálio Dantas e lançada em 1960, teve inicialmente uma tiragem de dez mil exemplares, os quais se esgotaram na primeira semana. Passados mais de 55 anos desde então, o livro já foi traduzido em 13 idiomas e vendido em mais de 40 países. Essa obra é uma crônica da vida na favela do Canindé, no início da "modernização" da capital paulista e do surgimento constante das periferias. Realidade cruel e perversa até então pouco conhecida. Essa literatura documentária, pela narrativa feminina, em contestação, tal como foi conhecida e nomeada pelo jornalismo de denúncia dos anos 50-60, é considerada uma obra atual, pois a temática dá conta de problemas existentes até hoje nas grandes cidades.

Quarto de Despejo inspirou diversas expressões artísticas como a letra do samba *Quarto de Despejo*, de B. Lobo; como o texto em debate no livro *Eu te arrespondo Carolina*, de Herculano Neves; como a adaptação teatral de Edy Lima; como o filme realizado pela televisão alemã, utilizando a própria Carolina de Jesus como protagonista do filme *Despertar de um sonho* (ainda inédito no Brasil); e, finalmente, a adaptação para a série *Caso Verdade*, da Rede Globo de Televisão, em 1983.

Carolina sempre foi muito combativa, por isso era mal vista pelos políticos de esquerda e direita quando começou a participar de eventos em função do sucesso de seu livro. Por não agradar a elite financeira e política da época com seu discurso, acabou caindo no ostracismo e viveu de forma bem humilde até os momentos finais de sua vida.

Carolina foi mãe de três filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima. Faleceu em 13 de fevereiro de 1977, com 62 anos.

A obra de Carolina Maria de Jesus é um referencial importante para os estudos culturais e literários, tanto no Brasil como no exterior e representa a nossa literatura periférica/marginal e afro-brasileira. Um exemplo de resistência, inteligência e capacidade que fica pra sempre na história da nossa cultura.

Ainda hoje, grande parte da produção de Carolina continua inédita. A pesquisadora Raffaella Fernandez ainda dedica-se à organização dos manuscritos da autora. Em um conjunto de mais de 5 mil páginas, encontram-se 7 romances, 60 textos curtos, 100 poemas, 4 peças de teatro e 12 letras para marchas de carnaval.

Em 2014, como resultado do *Projeto Vida por Escrito – Organização, classificação e preparação do inventário do arquivo de Carolina Maria de Jesus*, contempladocom o Prêmio Funarte de Arte Negra, foi lançado o Portal Biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus (www.vidaporescrito.com) e, em 2015, foi lançado o livro *Vida por Escrito – Guia do Acervo de Carolina Maria de Jesus*, organizado por Sergio Barcellos. O projeto mapeou todo o material da escritora que se encontra custodiado por diversas instituições, dentre elas: Biblioteca Nacional, Instituto Moreira Salles, Museu Afro Brasil, Arquivo Público Municipal de Sacramento e Acervo de Escritores Mineiros (UFMG).

Disponível em:http://www.palmares.gov.br/archives/40983 site visitado:27/03/2018.

PLANEJAMENTO DA AULA-ENCONTRO III	
TEMA	**DA COR, DO QUARTO E DA FAVELA**
OBJETIVOS	• Apresentar o graphic novel de Carolina de Jesus, organizado por Sirlene Barbosa e João Pinheiro; • Observar a capa do livro "Quarto de Despejo" e observar como é sua construção: cores, letras, prefácio; • Ler alguns trechos em sala de aula e relacionar com o dia a dia; • Observar que tipo de linguagem é utilizado por Carolina de Jesus.
DURAÇÃO	90 minutos
DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	• Retomada das atividades propostas nas aulas anteriores e explicação do que ocorrerá na última aula-encontro – **5 min.** • Irei projetar no PowerPoint o graphic novel de Carolina de Jesus como o haste 1;- **10 min** • Em seguida, vamos folhear e caracterizar o livro "Quarto de Despejo", haste 2, e relacionar com os conceitos desenvolvidos ao longo das aulas, tais como: despejo, despir, referências de mulheres negras.- **25 min;** • Logo depois, iremos à leitura de alguns trechos do livro que demonstram as condições de vida, a família e a relação de Carolina com o espaço em que vivia. **– 25 min** • Após a leitura e debate de alguns trechos do livro, haste 3. Vamos responder às seguintes questões: Em que lugar moro? Que tipo de relação tenho com o bairro onde moro? Assim como Carolina, você tem vontade de mudar do local onde vive? Quais são os seus sonhos? Carolina através da escrita mudou a realidade dela. Como pretende mudar a sua? Que mensagem você deixaria para outras meninas negras? – **20 min;** • Agradecimentos e considerações finais **– 5 min**

Haste 1- Graphic Novel – Carolina de Jesus	**Haste 2 – Livro "Quarto de Despejo"**
	

Haste 3 – Trechos do livro *Quarto de Despejo*

"13 de maio, data simbólica para ela por sera abolição dos escravos: 13 DE MAIO – Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático pra mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. (...). Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com despreso. Que Deus ilumine os brancos para que os preto sejam feliz. (...) e assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!" (JESUS, 2014, p.29

"Antigamente, era os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos". (JESUS, 2014, p. 22)

"O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me a andar suja. Já faz 8 anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela". (JESUS, 2014, p.19)
"Eu sou da favela do Canindé. Sei cortar gilete e navalha e estou aprendendo a manejar a peixeira. Um nordestino está me dando aulas." (JESUS, 2014, p.82)
"Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhes os parabens, porque hoje nem sei se vamos comer."(JESUS, 2014, p.106)

"O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse que a favela é um ambiente propenso. Que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei: se ele sabe disso, por que não faz um relatório e envia para os políticos? (...) O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora." (JESUS, 2014, p.26)

Entendemos que muitas provocações foram feitas nas três aulas-encontros. Muito material para as análises foi gerado. Materiais riquíssimos em conteúdo e experiências particulares. Porém, no próximo capítulo, vamos apresentar as análises de duas perguntas que foram elegidas por explicitarem a ideia central da pesquisa: "Em que momentos se sente despejo? Em que momentos se sente despir?".

IV: SOBRE ARMÁRIOS E ROUPAS, NO DESPEJAR E DESPIR DA VIDA...

Enquanto começava as análises, pensei metaforicamente nas linhas, agulhas, costuras, colchas de retalho e nos nossos locais de despejo internos. Enquanto educadora de pretuguês, pensei na ancestralidade e seus ensinamentos seculares sobre saudar a educação familiar, social e religiosa nesse espaço-tempo. Construí as análises considerando os momentos quando as alunas-sujeitas se sentem “despejo” e quando se sentem “despir” pensando na dinâmica das entrevistas e como esses discursos o tempo inteiro representam movimento. Por esse motivo, meus subtítulos estão no gerúndio. Ainda pensando nas entrevistas, segundo Rocha, “o texto-entrevista é bastante revelador de tal “poder de intervenção” do lugar ocupado pelas práticas de linguagem na produção de uma dada configuração de real” (ROCHA, 2006, p. 363). Entendemos esse “poder de intervenção” enquanto capacidade de inquirir discursos que produzem, refratam e são referentes à realidade das alunas, em seus corpos, espaço e tempo.

Ao abrir as portas dos armários, encontrei mundos múltiplos, diversos em intensidade. E procurei, em cada linha, aprofundar-me nas técnicas do saber e fazer mas, acima de tudo, no sentir.

Abrindo as portas dos armários

Dentro de uma perspectiva analítica de linguagem-intervenção, conceito esse já explicitado no capítulo anterior, compreendemos os feminismos negros e a positivação das identidades negras das alunas-sujeitas como um contexto de autovalorização, como emancipação de ideias e ideais. Segundo a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2017), educar crianças feministas é uma proposta de visão de completude, de igualdade e também de coletividade, afastando-se dos papéis culturais de gênero, fomentando conceitos teóricos novos e estimulando muitos questionamentos. Encorajamento, assim continuamos a entender após a leitura de Adichie (2017), é a palavra e a ação de ordem para o descobrir-se no mundo ou, mais do que isso, descobrir-se novo em uma nova abordagem do mundo que se abre em conhecimento da sua ancestralidade, do seu corpo e no cuidado em não santificar o “oprimido”. Nesse sentido, foi importante pensar que, em minha família, as mulheres me educaram para esse feminismo. E é nesse

feminismo que pretendi educar e me educar coletivamente com as alunas, sujeitas do nosso fazer e sentir pedagógico que somos.

As primeiras perguntas que fizemos, já na 1ª aula-encontro, se referiam a quem elas são, suas idades, cor e como o bairro de Campo Grande as influencia.

I) QUEM É VOCÊ?		
NOME	**IDADE**	**COR (INÍCIO DA 1ª AULA-ENCONTRO/ FIM DA 3ª AULA-ENCONTRO)**
1) Stepheny Maier	14	Parda/Negra
2) Elisa	16	Não sei, acho que parda/ branca eu não sou
3) Emilly Maier	14	Negra/ Negra
4) Victória Maier	14	Morena/Negra
5) Valentina	16	Não sei ao certo a minha cor, mas uns dizem que sou branca e outros, parda/ Não sou negra nem branca, mas parda não quero ser.

Das 5 alunas-sujeitas, entre 14 e 16 anos, quando perguntadas sobre sua cor, uma definiu-se parda, uma, morena, uma negra e duas apresentaram questionamentos relacionados à sua cor: Elisa (2) diz que “não sabe” e “acha que é” parda, enquanto Valentina (16), não sabe “ao certo” e se define pelos olhares que terceiros lançam. Três delas escolheram o sobrenome “Maier” e aportuguesaram-no. Ele diz respeito à autora do livro Stephenie Mayer, da saga *Crepúsculo*, por considerarem-na uma autora excelente e de sucesso[10].

Retomando Adichie, ao relatar como educar crianças feministas, “ensine-lhe a nunca universalizar seus critérios ou experiências pessoais. Ensine-lhe que seus critérios valem apenas para ela e não para outras pessoas” (ADICHIE, 2017, p. 77), a primeira aula-encontro girou em torno desse não lugar, não saber, não definir-se em uma cor. Na terceira aula-encontro, a pergunta foi refeita: três alunas

[10] Trata-se de uma escritora americana, branca, nascida em Hartford em 24 de dezembro de 1973. A saga Crepúsculo gira em torno da relação entre a jovem Bella Swan e um vampiro, Edward. Dois personagens de contrastantes que se apaixonam e resolvem correr o risco de uma proximidade perigosa. Tal saga rendeu a escritora Meyer a classificação como 49º na lista da revista *Time* das "100 pessoas mais influentes em 2008". Em 2010, a *Forbes* classificou-a como a 59º celebridade mais poderosa, com salário anual de US$ 40 milhões. Seu livro foi traduzido em 37 línguas diferentes para 50 países, além de adaptações cinematográficas.

se definiram como negras e novamente Elisa (2) e Valentina (5) se posicionaram de forma resistente e reticente. Elisa (2) diz que branca “não sou”, enquanto Valentina vai além, ao dizer “Não sou negra nem branca, mas parda não quero ser.” Nessas análises, retomamos Conceição Evaristo, que, em entrevistas e depoimentos escritos, remonta seu processo de perceber-se como negra e pobre – de modo associado – à sua vivência escolar:

> Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um ‘apartaid’ escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios (EVARISTO, 2009, p. 1-2).

Para entender essa colocação das alunas-sujeitas, em um lugar de não saber, recorremos a Dominique Maingueneau. Sobre essas formas de negação, o autor as interpreta enquanto negação metalinguística, “que contradiz os próprios termos de um enunciado oposto (...) visa ao locutor que assumiu o enunciado negado, podendo anular os seus pressupostos” (MAINGUENEAU, 1993, p. 84). Na negação polêmica

> não há rejeição de um locutor, mas de um enunciador mobilizado no discurso, enunciador este que não é o autor de um enunciado realizado (...) o que é rejeitado é construído no interior da própria enunciação que o contesta” (MAINGUENEAU, 1993, p. 84).

Continua o autor a explicar-nos que, nesse tipo de negação, se “questiona diretamente o enunciador do enunciado refutado, à medida que o quadro discursivo que pretendia impor é contestado” (MAINGUENEAU, 1993, p. 83). Assim, a negação polêmica “mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta, enquanto a negação descritiva é compatível tanto com a contradição como com a contrariedade” (MAINGUENEAU, 1993, p. 82).

As alunas-sujeitas demarcaram negativamente de forma polêmica em contraste com a explosão de questionamentos internos e externos fomentados pelas aulas-encontro, em contraste com suas vidas, suas influências ancestrais e com afetividade o lugar de onde vieram. Assim podemos perceber nas respostas à seguinte pergunta:

II) CONTE-ME SOBRE O BAIRRO EM QUE VIVE.	
6) Stepheny Maier	Nasci e moro em Campo Grande. Sempre morei aqui, desde que me entendo por gente. Todos os meus amigos estão aqui. Não pretendo ir embora daqui enquanto pessoas que eu amo intensamente estiverem aqui, pois é um lugar que me sinto confortável, amada. Gosto muito de estar onde estou. De levar a vida que eu levo. De frequentar os lugares que frequento. Gosto de estar aqui com a minha família, com meus amigos, com todos que me importam.
7) Elisa	Sou de Campo Grande. Gosto muito daqui principalmente por causa da escola. Sou uma pessoa bem alegre e gosto de vir à escola para me divertir.
8) Emilly Maier	Eu moro em Campo Grande, mas nasci em Realento. Em Campo Grande, eu me sinto mais eu. Sou negra, de cabelos escuros e cacheados e por aqui não me envergonho da minha aparência. Apesar dos meus 14 anos, sou bem madura para a minha idade. E acho mesmo que essa é a idade para amadurecer. Hoje em dia os adolescentes não são levados a sério e isso eu não acho certo. Deveria ser inclusão social mais está sendo exclusão em relação aos adolescentes.
9) Victória Maier	Moro em Campo Grande, mas nasci em Bangu. Eu morei em Bangu até os 6 anos de idade e de lá eu gostava mais.
	Moro em Campo Grande, mas nasci em São Francisco

10)Valentina	Xavier. Não nasci no dia previsto, pois estava sem líquido. Minha mãe foi somente por uma simples consulta. Chegando lá o médico disse que ela precisaria ficar internada, pois eu precisava nascer o quanto antes. Depois que nasci, fui direto para o oxigênio. Mas Deus foi bom e deu tudo certo. Hoje sou muito indecisa, gosto das coisas que quase ninguém gosta mas, enfim, sou eu mesma.

O vocábulo “venho” aponta para um pertencimento com o bairro de Campo Grande que se dá de forma direta – vieram ou nasceram – no bairro. Ou como o segundo lar, nasceram e vieram de São Francisco Xavier e Bangu e hoje residem em Campo Grande. O advérbio de lugar “aqui” também reforça a questão de pertencimento das alunas-sujeitas ao bairro de Campo Grande.

O advérbio “não” aparece como uma forma de negação de três espaços: o fato de não sair do bairro onde mora, pois possui afetos por ele. O fato de não possuir nenhuma relação com o bairro de origem “Itaguaí”. E a terceira aparição diz respeito à cor das meninas. “Eu não sei, mas acham que sou parda” e “ eu não sei ao certo minha cor.” Aparece também quando a sujeita de pesquisa destaca que os adolescentes não são levados a sério.

Uso do pronome pessoal “eu”, de pronomes possessivos “meu”, “minha” acrescido do verbo “ser” demonstram que suas histórias partem de uma pessoa muito específica.

Entendemos em Foucault (1978) que os seres humanos tornam-se sujeitos na construção das relações de subjetivação/objetivação constituídas no interior das relações de saber-poder. As relações das alunas com o seu corpo e com o seu saber estão sendo constituídas no tempo e no espaço de forma não linear e cumulativa. Dentro do espaço escolar, entendemos, ainda sob a alcunha do autor (1978), que esses corpos são carregados de significados que embalam a microfísica do poder: enquanto construções sociais, políticas e históricas, são ressignificados e reconstruídos social, político e culturalmente. Por isso a opção pelas vivências delas, seu despejar e despir serem o foco das análises. Algo pessoal, intransferível e cheio de recordações e histórias que se entrelaçam. Por isso também a escolha do gênero diário ao fim das aulas-encontro. As narrativas

sobre Carolina de Jesus apontaram para uma identificação com a autora a partir desse instante. O momento de escrever e serem protagonistas das suas próprias histórias.

A pergunta sobre a importância de conhecer Carolina Maria de Jesus fez com que as alunas-sujeitas da pesquisa começassem a fazer correlações entre suas vidas e a vida de Carolina. Somente a Stepheny Maier havia tido contato com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, através de outra professora de Língua Portuguesa que trabalhou trechos do livro com a turma, no ano de 2017. As outras não a conheciam e destacaram a importância de se falar em uma mulher negra e escritora na sala de aula. E como os enunciados proferidos por Carolina no diário fizeram com que as meninas se colocassem no lugar da autora e refletissem a partir do mesmo.

III) QUAL A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A HISTÓRIA DE CAROLINA DE JESUS?	
11)Stepheny Maier	A história de Carolina Maria de Jesus foi muito importante, pois abriu meus olhos para as coisas que eu jamais veria. Eu nunca saberia o que se passa nas favelas se eu nunca tivesse lido “O quarto de despejo: diário de uma favelada”, feito debates sobre esse assunto tão importante. Eu acho que todos deveriam estuda-la. Ela foi uma mulher incrível que merece ser reconhecida no mundo inteiro. Sua história tem que ser contada.
12)Elisa	Ler Carolina de Jesus foi importante para mim, pois ela mostrou a realidade que ela vivia, a vida que levava na favela, que não era fácil. Quando começou a falar sobre essa desigualdade, eu acabei a ver a vida de uma forma diferente, como valorizar cada alimento, momento e família.
13)Emilly Maier	Acho importante conhecer Carolina para poder aprender mais sobre a história dela e ver como é o dia a dia das pessoas pobres. Talvez assim as pessoas parem de ter preconceito contra os pobres.

14)Victória Maier	Faz pouco tempo que li o Livro de Carolina Maria de Jesus e conheci um pouco da sua história. Fui aprendendo muitas lições com ela. Conheci uma mulher forte que batalhou muito para dar conforto para seus filhos, única mulher na favela que sabia ler e escrever. Então ter seu livro publicado para todos saberem e conhecerem sua história, é mais do que merecido.
15)Valentina	Eu acho importante saber a história de Carolina de Jesus pois ela foi uma mulher guerreira durante toda a sua vida até seus 60 e poucos anos lutou, conquistou, batalhou, foi humilhada, mas não desistiu, cuidou de todos os seus filhos, deixou de comer para alimentá-los, mas independente de tudo que passou, foi guerreira e venceu no final, escreveu seus livros e ficou conhecida no mundo inteiro por ser isso e muito mais.

As palavras “nunca” e “jamais” estão repletas de falta de conhecimento de situação de mulher negra, favelada e escritora e das suas condições de vida que são distantes das alunas-sujeitas dessa pesquisa. É a vivência de Carolina despertando empatia e reflexões das alunas-sujeitas em relação a sua condição de vida.

Os conectivos “pois” e “então” deixam explícito que a conclusão que elas chegaram é que ler Carolina de Jesus é primordial para o entendimento enquanto meninas negras que possuem alguns privilégios por não morarem na favela e ao mesmo tempo se utilizam da preposição “para” salientando uma mulher que venceu as vicissitudes da vida e conseguiu uma vida melhor para ela e para seus filhos.

A ocorrência do adjetivo “importante” aponta a relevância em estudar autoras negras num espaço escolar privado. Em que há poucas alunas negras e pardas, mas que sinalizaram o entusiasmo de conhecê-la e que o mundo também deveria conhecer e divulgar esta mulher que esteve à frente de seu tempo. Que apesar de ser humilhada, de não ter muitas vezes o que comer, atingiu seu objetivo. Escrever. E, ao passo que Carolina descortina suas histórias às alunas-sujeitas, mais elas se alimentam da sua coragem e compreendem-na como um

expoente da literatura brasileira. O quanto sua história é legítima, necessária e por que não um exemplo a ser seguido por todas elas.

À mulher negra historicamente foi atribuído um posicionamento secundário – merendeira, cozinheira, etc.

> O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais sociais que se reforçam e reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra, em particular, desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (GONZALEZ, 1979, p. 19).

É importante observar que os textos das alunas-sujeitas em destaque unanimemente podem corroborar com a importância de se estudar uma mulher negra, pobre e favelada em sala de aula. E o quanto isso contribuiu/contribui para a elevação da autoestima das meninas negras. A isso chamamos representatividade ou o que hooks define como “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário [que] aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18). Questionamos, por conseguinte, a turma acerca da representatividade negra no espaço escolar privado, não sem antes questionar aos alunos o que modificou na sua relação com o seu bairro a partir da leitura de Carolina de Jesus:

IV) APÓS A LEITURA DO LIVRO *QUARTO DE DESPEJO*, COMO CAROLINA DE JESUS, VOCÊ TEM VONTADE DE MUDAR DO LOCAL ONDE VIVE?	
16) Stepheny Maier	Não tenho vontade de me mudar nunca, só se algo extraordinário acontecer, gosto de morar com as pessoas que eu amo. Tenho uma boa relação com meus vizinhos, porém não saio muito de casa.
17) Elisa	Não. Moro em Campo Grande, a relação que tenho onde moro é uma relação de carinho, pois é onde nasci, onde estudo. Muitas coisas que eu faço é aqui.

18) Emilly Maier	Eu gosto muito de morar em Campo Grande, *mais* gostaria de me mudar para a Coreia do Sul. Pois lá as pessoas são educadas e lá tudo é mais acessível e desenvolvido, gosto do estilo de vida asiático, é mais tranquilo e racional.
19) Victória Maier	Eu moro em Campo Grande, aqui em Campo Grande foi onde minha família conseguiu várias conquistas, em seus empregos, conseguiram ser promovidos e isso marcou muito a gente. Aqui em Campo Grande também vou completar o fundamental e finalmente ir para o Ensino Médio e depois conseguir ser oficial da Aeronáutica. Eu gostaria de me mudar para o Centro da cidade, pois lá, acredito eu, as oportunidades são maiores, e é tudo mais perto. Porque morando aqui em Campo Grande é muito ruim para ir para o Centro, pois é muito longe.
20) Valentina	A relação que tenho com Campo Grande é boa, apesar de alguns lugares serem meio perigosos, porém também existem os lugares bons, bonitos, que transmitem paz em meio ao caos e aos momentos tristes e pensativos. Tenho muita vontade de ir tentar uma vida nova em outro lugar, assim saberei como é começar tudo do zero.

V) ACREDITA QUE FALTA REPRESENTATIVIDADE NEGRA POSITIVA NA ESCOLA?	
21) Stepheny Maier	Eu acredito que sim, há representatividade em meu colégio, mas há muito pouca. Acredito que os colégios devem ter mais, devem insistir mais na representatividade negra, contratar mais funcionários como professores, coordenadores, auxiliares, etc. Todas as escolas deveriam bater mais nessa tecla, pois as crianças do nosso futuro tem que ser menos preconceituosas e com apoio conseguimos isso.

22)Elisa	A representatividade negra na escola existe sim, mas como sempre aconteceu, a quantidade de pessoas negras são menores que as pessoas brancas. É muito importante ter pessoas negras sim, pois estamos no séc. XXI e tem que acabar com essa exclusão. Devemos todos ter o pensamento em que o racismo existe e tem que acabar. Essas pessoas se sentem como se fossem despejadas, pois muitas das vezes são tacados em lugares extremamente preconceituosos e pequena parte da população não se coloca no lugar dessa *menoria*.
23)Emilly Maier	No dia a dia escolar as pessoas encontram pouca representatividade negra. Nas escolas particulares não tem tantos negros em geral. A propaganda dessa escola não tem nenhuma criança negra. Na minha escola tem uma professora negra que é um grande exemplo para a gente, que nos ensina muito sobre tudo. Eu fico muito feliz por ter ela como professora, a professora Natália Romão é um grande exemplo para a vida toda, eu nunca vou esquecer dela. A mesma foi muito especial para mim.
24)Victória Maier	Os negros sofreram muito no passado, e todos sabem disso, pois aprendem em sua aula de História, Português... e sabem o quanto deve ter sido duro enfrentar todos aqueles anos de escravidão. Eles merecem ser homenageados, mas não podemos esquecer que eles são apenas pessoas comuns que não merecem sofrer preconceito.
25)Valentina	A representatividade negra nas escolas é muito pouca, pois o povo *idealizam* o branco seja na escola ou não como uma pessoa que nunca irá fazer nenhum mal a ninguém, onde muitas das vezes esses são mais cruéis que os próprios negros.

Nesta aula-encontro conversamos muito sobre o lugar em que moramos. Todas vivem em Campo Grande e, diferente de Carolina de Jesus, possuem uma boa relação com o lugar onde vivem. No entanto, aproximam-se da escritora, quando percebem que necessitam de mais oportunidades e que o bairro da Zona Oeste do RJ dificulta sua mobilidade.

Cada uma é motivada por diversos fatores. São eles: Coreia do Sul por ter um estilo mais racional e organizado de vida, o fato de morar no centro da cidade do RJ onde o acesso à educação e à cultura se dá de forma mais rápida e uma chance tentar uma vida nova, começar do zero. Essas motivações são bem parecidas com a de Carolina de Jesus quando sai do Canindé e procura justamente as mesmas oportunidades das alunas-sujeitas.

Com relação à pergunta sobre representatividade no espaço escolar privado, a mesma causou um incômodo muito grande nos alunos, pois já estavam se questionando se eram despejo ou despir e, em seguida, perceberam que ao mesmo tempo em que eu estava propondo uma atividade para descolonizar nossos pensamentos, nos deparávamos com uma escola que não representa a diversidade racial. Fato este foi sinalizado por Emilly Maier (23) quando disse “a propaganda da escola não tem nenhuma criança negra”!

Todas as meninas delineiam suas repostas de forma contrastante, induzindo a uma incerteza – através do verbo “acredito” (Stephey, 21) e uma incerteza através do verbo “devemos” (Elisa, 22). Demonstrando um conflito de interesse entre a certeza de acreditar que algo é importante, imprescindível para uma educação antirracista e que aponta para uma necessidade não só as sujeitas em questão, mas da comunidade escolar como um todo. Clamando para uma escola em que muitos negros e pardos componham-na. No dizer de hooks, esses fazeres pedagógicos

> ressaltam que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (hooks, 2017, p. 21).

No contraponto, a presença dos advérbios de intensidade “mais” e “pouco” reafirmam as desigualdades ainda muito presentes não só na sociedade como também no espaço escolar. Entendo que a escola é uma extensão dessa

sociedade, portanto é natural que tais disparates ocorram e que intervenções como essas sejam mais que necessárias para que a mudança seja realmente gradual, profunda e duradoura. Porém,

> a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado (HOOKS, 2017, p. 23).

Confiantes nessas “possibilidades mais radicais”, observamos nesta pergunta que em uma escola privada, com poucos alunos negros, o incômodo pela falta de representatividade negra acontece. E a professora Natália Romão é uma das referências negras positivas daquele espaço. Dessa maneira, como uma educação pautada na luta antirracista pode auxiliar na positivação das identidades negras, para alunos negros e não negros?

Sobre o despejo

Ao abrir nosso armário de indagações que a questão acima fomenta, começamos a refletir sobre as gavetas, dividindo as análises do despejo das alunas-sujeitas enquanto necessidade de: abrir suas gavetas, esvaziar as gavetas e expor as roupas retiradas da gaveta.

VI) EM QUE MOMENTOS VOCÊ SE SENTE DESPEJO?	
26) Stepheny Maier	Eu me sinto despejada todas as vezes que meu irmão “perfeito” chega em casa. Tipo eu o amo muito, mas tudo o que ele faz é perfeito. Ele canta bem, toca piano e violão, fala inglês e francês e eu não sei nada disso. Meu irmão sempre faz tudo certo e eu sempre faço algo para chatear meus pais.
27) Elisa	Eu me sinto despejo quando eu preciso de uma ajuda e acabo não tendo, quando eu estou triste e acabo ficando sozinha.

28) Emilly Maier	Eu me vejo como despejo quando não me deixam falar o que eu penso, só porque sou adolescente e negra. Os adultos dizem “você não sabe de nada”, “a sua opinião não faz diferença”, “você é burra”. Porém estão errados pois eu sei mais do que eles. Pois sou negra e eu sei o que é preconceito. Eu também sofri preconceito. Na maioria das vezes eu me sinto muito triste e deprimida, não choro, eu guardo isso para mim. Não falo para as outras pessoas, então uma hora isso me faz mal e eu fico triste e solitária, eu me culpo por coisas que não são minha culpa, apesar de tudo eu não consigo culpar os outros e isso me machuca muito. É como se eu estivesse me fechando aos poucos e me tornando uma pessoa fria.
29) Victória Maier	Quando eu sou despejada, eu me sinto como uma inútil, como se não prestasse para nada, porque quando isso acontece, sinto que não faço falta para ninguém e isso machuca bastante, isso tem acontecido frequentemente, e não sei o que fazer para parar.
30) Valentina	Eu me sinto despejo “onde” chego “ao lugar” e mesmo tentando conversar, me comunicar com as pessoas, entrar no meio dessas, ainda assim me sinto sozinho rodeada de diversas pessoas.

a) Abrindo as gavetas

Stepheny (26), Elisa (27) e Valentina (30) começam em primeira pessoa e sentem-se despejo ao destacarem que mesmo cercadas por diversas pessoas, quando necessitam de ajuda, estão sozinhas e tristes, enquanto Emilly (28) se vê impedida de falar pela posição que ocupa enquanto adolescente e negra, além de ter de conviver com pessoas –em sua maioria adultos- que, de forma categórica, afirmam que ela não sabe de nada e que é uma burra e Vitória (29) utiliza o verbo ser no presente destacando uma ação corriqueira, atual e que a faz sentir-se despejo diariamente, devido a frequência com que ocorre causando mágoa, tristeza e uma sensação de incapacidade, já que a mesma assinala “ não sei o que fazer para parar”.

As alunas-sujeitas são protagonistas e narradoras de suas próprias histórias e, por esse motivo, a modalidade de enunciação do discurso é a 1º pessoa do singular, ora acentuada pelo “eu”, ora pelos verbos nos tempo presente e pretérito que representam as visões das alunas-sujeitas em relação ao que ocorre em suas vidas e ao que sentem em relação a isso. Para Bakhtin,

> os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O diário íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia- na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Consoante a Bakhtin, entendemos esse diálogo íntimo entre as alunas-sujeitas e o papel de Carolina Maria de Jesus tem como objetivo relatar experiências, registrar a rotina, expressar ideias, emoções, desejos, frustrações. Esses enunciados, segundo Rocha (2006), só representam o mundo no sentido de produzirem uma certa visão deste mundo, ou seja, intervirem neste mundo. Assim, dentro dessa perspectiva de abertura, percebemos nas falas das alunas-sujeitas o sentimento de solidão. Como nos diz a escritora e ativista Claudete Alves, em entrevista ao blog “Olga”, “quando se fala de solidão da mulher negra, não é sobre o desejável ou o factível. Não tem muito a ver com o sentimento nato, pelo menos do que pude constatar ao falar com as mulheres”[11]. Entendemos esse discurso de sentimento nato proveniente da solidão também como um deslocamento dos espaços de vedação, causados pela ironia, como percebemos em Stepheny (26) ao relatar que o irmão é “perfeito” entre aspas e como contraponto, à utilização das palavras “tudo” e “sempre” para a inteligência do irmão, enquanto para Stepheny, “tudo” o que ela faz aos pais é desagradá-los. Refletimos nessa questão com o que diz hooks:

> Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não

[11] https://thinkolga.com/2015/12/14/claudete-alves-e-a-solidao-que-nao-e-so-dela/ visto em 07-07-2019.

> poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. Imagino que, após o término da escravidão, muitos negros estivessem ansiosos para experimentar relações de intimidade, compromisso e paixão, fora dos limites antes estabelecidos. Mas é também possível que muitos estivessem despreparados para praticar a arte de amar. Essa talvez seja a razão pela qual muitos negros estabeleceram relações familiares espelhadas na brutalidade que conheceram na época da escravidão. Seguindo o mesmo modelo hierárquico, criaram espaços domésticos onde conflitos de poder levavam os homens a espancarem as mulheres e os adultos a baterem nas crianças como que para provar seu controle e dominação. Estavam assim se utilizando dos mesmos métodos brutais que os senhores de engenho usaram contra eles. Sabemos que sua vida não era fácil; que com a abolição da escravatura os negros não ficaram imediatamente livres para amar (hooks, 2017, p. 2).

Quando perguntada sobre ser possível detectar a solidão da mulher negra já na infância, Alves respondeu:

> Apesar do foco da minha pesquisa seja no meio afetivo, não é uma solidão que acontece só nesse quesito. A criança percebe a preferência dos adultos, principalmente dos professores, por crianças brancas. Estas são mais paparicadas, recebem mais atenção que elas. No colegial, a história se repete e começa a se perceber isso na descoberta das relações afetivas. Muitas adolescentes negras me falaram sobre como homens, negros e brancos, as usaram para iniciação sexual, mas nunca para assumir um namoro. E isso se estende no futuro, no trabalho, na mídia, na novela… (ALVES, 2017, idem)

Outras questões nos chamam atenção nas análises a partir da observação de Alves: nos discursos das nossas alunas-sujeitas se referem à utilização de palavras como “inutilidade”, “tristeza” e “frieza”, advindas da culpa. Como diz a aluna-sujeita Emilly (28), “eu me culpo por coisas que não são minha culpa”. hooks nos alerta que

> Algumas vezes a gente se olha e vê tanta confusão, tanta dor, que não sabemos o que fazer. Então precisamos procurar ajuda. Às vezes ligo para meus amigos e digo: "Não consigo entender o que sinto e não sei o que fazer, você pode me ajudar?" Muitas mulheres negras não têm coragem de pedir ajuda, pois isso significaria um sinal de fraqueza. Precisamos nos livrar desse condicionamento. Ter capacidade de pedir ajuda significa que temos poder. Cada vez que buscamos ajuda nosso poder aumenta, ao invés de diminuir. Experimente. Geralmente buscamos ajuda em momentos de crise.

> Mas podemos evitar a crise se reconhecermos nossa dificuldade em lidar com uma determinada situação. Para as mulheres negras acostumadas a manter o controle das situações, pedir ajuda pode significar a prática do amor, da confiança, reconhecendo que não precisamos resolver tudo sozinhas. A prática de se amar interiormente nos revela o que o nosso espírito necessita, além de nos ajudar a entender melhor as necessidades das outras pessoas (HOOKS, 2017, p. 10)

Fátima Lima (2018) também nos aponta caminhos potentes sobre como andar na dor em tempos difíceis de retrocessos políticos, econômicos e sentimentais. Ao apresentar dossiê sobre violências e construção de subjetividades femininas negras, sobretudo lésbicas, em casos de violência/afeto caminhando em conjunto, Lima nos apresenta de forma intensa argumentos e defesas que em

> uma perspectiva interseccional deve(m) atentar para o fato de que os marcadores sociais da diferença são singulares, apesar de se atravessarem o tempo inteiro. Essa singularidade, no caso das vicissitudes que o Brasil tem vivenciado, principalmente na última década, confere uma força à ficção racial à brasileira e requer de nós um enfrentamento na urgente agenda contemporânea brasileira marcada pela raiva, pelo tormento, pelo ódio, pelo desassossego (LIMA, 2018, p. 76).

Dentre os enfrentamentos, compreender locais de resistência específicos, singulares, mas que, sob coletividade, são repensados e reconstruídos.

> Dessa forma, faz-se necessário enfrentar o debate, entendendo a raça como uma ficção materializada nos corpos e processos de subjetivação que são singulares, pigmentocráticos, interseccionalizados com territórios, origem, idade, escolaridade, entre outros. Por outro lado, reforço o quanto é necessário tomarmos o marcador raça como a espinha dorsal pela qual as práticas discursivas racistas perpassam esses corpos-subjetividades, evidenciando o gendramento e sexualização da raça, bem como a racialização das performatividades de gênero e sexualidades (LIMA, 2018, p. 78).

Reforçamos, nessa afirmativa, a colocação de Carla Akotirene com relação à interseccionalidade:

> Contrariando o que está posto, o projeto feminista negro desde a sua fundação trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe, cisheteronormatividades,

> articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista, até a encruzilhada buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça (AKOTIRENE, 2018, p. 18).

Reforçamos também nossas alternativas de resistência ao racismo estrutural:

> A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária (AKOTIRENE, 2018, p. 43).

b) Esvaziando as gavetas

Interseccionalidade é, portanto, o caminho teórico-metodológico que nos faz não ignorar os marcadores de opressão. Emilly (28) nos auxilia a refletir as contribuições ao trabalho de Lima e Akotirene sobre as aberturas do ato de esvaziamento das gavetas ao levantar em sua fala a questão racial: “Eu me vejo como despejo quando não me deixam falar o que eu penso, só porque sou adolescente e negra”. Em um primeiro plano, a aluna-sujeita utiliza o verbo “ver” denotando a amplitude que não conseguiria se utilizasse o verbo “sentir”. O esvaziamento de Emilly se dá quando a mesma descarrega a aflição de ser podada enquanto adolescente e enquanto negra por sujeitos indefinidos, de mundos diversos, porém que ocupam posições de poder sobre a aluna-sujeita. Demarca com a utilização do advérbio “só” que denota exclusão e adolescente se contrapõe a “você não sabe de nada/ a sua opinião não faz diferença”, enquanto negra contrapõe-se a “você é burra”. Com respeito a isso, nos faz refletir hooks:

> Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, "feridos até o coração", e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor, que estaria amando. A vontade de amar tem representado um ato de

> resistência para os Afro-Americanos. Mas ao fazer essa escolha, muitos de nós descobrimos nossa incapacidade de dar e receber amor (HOOKS, 2017, p.1-2).

Podemos perceber que o processo de esvaziamento de Emilly se encaminha em sua fala, a mesma não se permite ser tachada com incapacidade e prossegue “porém estão errados pois eu sei mais do que eles. Sou negra e eu sei o que é preconceito”. Sobre isso fala-nos Carneiro:

> A valorização da diversidade torna-se para nós então, um pré-requisito para reconciliação de todos os seres humanos. O princípio capaz de fazer com que cada um de nós com a sua diferença possa se sentir confortável e “em casa nesse mundo” pertencentes que somos da mesma espécie humana. Essa missão civilizatória é talvez o ponto mais importante da agenda das próximas gerações. Então meninas, aceitem esse bastão porque ele lhes oferece a oportunidade de como guerreiras da luz, travarem o bom combate! Pelas causas mais justas da humanidade (CARNEIRO, 2018, p.113).

E também mapeia-nos Adichie:

> A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar com um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2015, p. 28).

E não podemos deixar de citar Audre Lorde em seus aprofundamentos sobre o não haver hierarquia de opressão:

> Eu simplesmente não posso acreditar que um aspecto de mim mesma pode de alguma forma lucrar com a opressão de qualquer outra parte de minha identidade. Eu sei que meu povo não pode de nenhuma forma lucrar com a opressão de qualquer outro grupo que procura o direito à existência pacífica. Em vez disso nós nos diminuímos através da negação para os outros do que temos derramado de sangue para obter para nossas crianças. E aquelas crianças precisam aprender que elas não tem que se tornar umas iguais às outras para trabalharem juntas para um futuro que todas elas compartilharão (LORDE, 2009, p. 3).

c) Expondo as roupas

À esteira desses compartilhamentos e reflexões trazidas por Lorde, na exposição das roupas de si mesma, Emilly (28) relata “eu também sofri preconceito”, criando um efeito de sentido de definição e dando a entender que alguns desses sujeitos indefinidos podem ter como definição a cor da pele, mas ocupam um lugar de poder por serem adultos. Ao relatar o choro e a tristeza, Emilly também relata a frieza como uma resistência a essa dor, um mecanismo que, ao mesmo tempo em que põe em exibição a dor sentida, coloca em evidência as saídas para o abandono das velhas medidas de isolamento: a frieza é a capacidade, em Emilly, de interação com os sujeitos indefinidos em nome, mas definidos em opressão.

Sobre o despir

VII) EM QUE MOMENTOS VOCÊ SE SENTE DESPIR?	
31) Stepheny Maier	Eu começo a me despir quando faço algo que as pessoas realmente admiram, aí sim vejo que sou boa em alguma coisa, tenho algo especial para compartilhar com as pessoas ao meu redor.
32) Elisa	O despir é quando consigo passar das barreiras, quando *conseguir* me superar em tudo aquilo que eu desejo é alcançado.
33) Emilly Maier	Recentemente uma amiga minha disse que iria se afastar de mim e isso me deixa triste porque eu acho que a culpa é minha por não conseguir ser uma amiga boa e ela não gostar de mim, com os meus pensamentos é difícil me despir. Me sinto despir pela minha aparência, me sinto despir pelo meu corpo, me sinto despir por estar fora dos “padrões”, me sinto despir por ser eu, infelizmente. Me sinto despir, raramente, quando consigo fazer meus amigos que restaram rir, quando vejo eles felizes porque eles são a minha felicidade. Se eles estão bem, eu estou

	bem. Se eles estão mal, eu estou mal. Sou despir quando as pessoas me escutam e respeitam as minhas ideias e opiniões.
34)Victória Maier	Eu me sinto despir quando eu consigo entender tudo o que o professor fala em sala e eu consigo tirar boa nota. Quando isso acontece, sinto que todos os momentos em que me senti despejada desaparecessem da minha mente e eu me sinto uma pessoa leve e sem preocupações.
35)Valentina	Meus momentos de despir é quando eu me supero e me vejo uma pessoa onde na verdade não se importa muito se as pessoas falam ou não de mim e sim quer viver.

a) Abandonando as roupas velhas

No caminho das positivações identitárias, as alunas-sujeitas passam pela necessidade de reconhecimento do outro, realizando processos de alteridade. Ao mesmo tempo, afastam-se desse lugar de definição de si mesmas pelo outro ao se apresentarem em primeira pessoa, falam as cinco do seu sentir e nos fazem pensar na construção da subjetividade e no quanto podemos parafrasear Paulo Freire (1979), ao pensar nas influências dos professores sobre os seus alunos as quais, no campo das subjetividades, intervém-se tanto a ponto de não se deixar intervir.

Percebemos esse abandono às roupas velhas carregado da dificuldade de entender e deixar esse outro à própria sorte, como nos relata Emilly (33), da dificuldade de deixar seus amigos pensarem em como ela é e o que representa enquanto corpo. Para hooks,

> Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: "Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais - que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo" Ou talvez: "Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor". Aí o amor está ausente. Para que esteja presente é preciso que essa mulher decida se olhar internamente, sem culpa e sem censura. E ao definir o que vê, talvez perceba que seu interior merece ou precisa de amor. Nunca ouvi uma mulher negra dizer num grupo de

> apoio que não precisa de amor. Ela pode até querer esconder essa necessidade, mas não é preciso muito tempo de análise para que reconheça isso. Se perguntarmos diretamente a uma mulher negra se ela precisa de amor, a resposta provavelmente será positiva. Para nos amarmos interiormente, precisamos antes de tudo prestar atenção, reconhecer e aceitar essa necessidade. Se acreditarmos que não seremos punidas por reconhecermos quem somos ou o que sentimos, poderemos entender melhor nossas dificuldades (hooks, 2017, p. 9-10).

b) Reconhecendo as roupas que cabem

Hooks nos auxilia ainda a refletir que

> Muitas vezes confundimos o reconhecimento de nossas emoções com o desejo de se manter em controle. Quando ignoramos nossas reais necessidades, a tendência é nos fragilizarmos, nos tornarmos vulneráveis e emocionalmente instáveis. As mulheres negras se esforçam muito para esconder essa situação (hooks, 2017, p. 7).

No esvaziar das gavetas e com as roupas em exposição, puderam as alunas-sujeitas separar as que têm ou não serventia, as que merecem retalho e as que merecem retaliação. Acerca disso nos aponta hooks:

> A arte e a prática de amar começam com nossa capacidade de nos conhecer e afirmar. É por isso que tantos livros de autoajuda dizem que devemos mirar-nos num espelho e conversar com nossas próprias imagens. Tenho percebido que às vezes não amo a imagem ali refletida. Eu a inspeciono. Desde que acordo e me vejo no espelho, começo a me analisar, não com a intenção de me afirmar, mas de me criticar. Isso era comum lá em casa. Quando eu e minhas cinco irmãs descíamos as escadas em direção àquele território ocupado por meu pai, minha mãe e meus irmãos, entrávamos no mundo da "crítica". Tudo era observado e tudo estava errado conosco. Raramente uma de nós era elogiada (hooks, 2017, p. 7-8).

Emilly (33) reflete que, no processo de despir-se, concebe uma nova imagem de corpo, de aparência e de padrão e que antes, “infelizmente”, não conseguia perceber em si essas potências transformadoras. Essa construção, identificação e depois distinção imagética e identitária de Emilly são profundas em nossa análise, pois nela compreendemos a admissão de algo que a mesma

certifica como verdadeiro em si mesma: a potencialidade de pensar no outro, com escuta e coletividade. Ou, como nos traduz magicamente hooks,

> O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, na garantia da nossa sobrevivência. Quando nos amamos, desejamos viver plenamente. Mas quando as pessoas falam sobre a vida das mulheres negras, raramente se preocupam em garantir mudanças na sociedade que nos permitam viver plenamente (hooks, 2017, p. 5-6).

As ações do pretuguês nessa construção são relatadas em “quando eu consigo entender tudo o que o professor fala e assim tirar boas notas” e no processo que recomeça, como vemos em Elisa (32), “quando consigo passar em tudo” e que finaliza em Emilly (33), “quando as pessoas me escutam e respeitam as minhas ideias e opiniões”.

c) Renovando as roupas

Armários abertos, gavetas expostas, roupas úteis e inúteis separadas, há espaço, enfim, para roupas novas. E nessas reconfigurações do quarto-coração das alunas, percebemos que

> as mulheres negras que escolhem (e aqui enfatizo a palavra "escolhem") praticar a arte e o ato de amar, devem dedicar tempo e energia expressando seu amor para outras pessoas negras, conhecidas ou não. Numa sociedade racista, capitalista e patriarcal, os negros não recebem muito amor. E é importante para nós que estamos passando por um processo de descolonização, perceber como outras pessoas negras respondem ao sentir nosso carinho e amor. Outro dia minha amiga T. me contou que faz questão de visitar e conversar com o senhor de idade que trabalha numa loja perto de sua casa. E recentemente ele expressou sua gratidão pelo carinho que recebe dela. Anos atrás, quando ela passava por um processo de autodestruição, não tinha "vontade" de mostrar seu carinho. Hoje ela passa para ele o mesmo carinho que espera receber de outras pessoas (hooks, 2017, p. 10).

Essa intenção e intensidade de hooks é perceptível nas respostas das alunas-sujeitas à pergunta:

VIII) CAROLINA DE JESUS, ATRAVÉS DA SUA ESCRITA, MUDOU A REALIDADE DELA. COMO VOCÊ PRETENDE MUDAR A SUA? QUE MENSAGEM DEIXARIA PARA OS ALUNOS QUE AINDA NÃO TIVERAM A OPORTUNIDADE DE CONHECÊ-LA?	
36)Stepheny Maier	Pretendo mudar minha realidade *atravez* dos estudos, me esforçando para melhorar a pessoa que eu sou, para melhorar as pessoas ao meu redor, pretendo influenciar passando o melhor de mim, assim saberei que fiz algo de bom para as pessoas ao meu redor. Eu diria aos jovens para fazer algo, pois depois que você se for, sentirá que seu tempo na Terra foi inútil, que você não fez nada de bom e isso é realmente muito triste. Busque sempre ajudar as pessoas ao seu redor porque, às vezes, as pessoas que mais precisam estão na sua frente. Passei muito por isso e eu não gostaria que ninguém passasse pelo que eu passo todos os dias sozinha.
37)Elisa	Carolina mudou sua vida mesmo morando em uma favela, ela conseguiu se distanciar como lutava, como ela conseguiu mudar sua vida, eu posso mudar a minha, melhorando no que faço, estudando mais, me dedicando no que faço para conquistar um futuro brilhante.
38)Emilly Maier	Eu pretendo mudar a minha vida através do canto, quando eu canto, consigo transmitir o que estou sentindo através da letra da música. Gostaria de falar para os outros jovens pararem de reclamar tanto e darem valor a vida, coisas e pessoas que tem vezes que muitos adolescentes que tem coisas na vida estão reclamando como se não tivessem nada. Gostaria de ajudar eles a se sentirem melhor e com a autoestima alta. Não precisam sentir vergonha de seu corpo ou de sua personalidade. Cada um é bonito do seu jeitinho e não tem que se esforçar para entrar nos padrões que a sociedade impõe,

	você tem que ser feliz com você mesmo, não importa a sua cor. É isso que importa.
39)Victória Maier	Acredito que para mudar nossa realidade, precisamos de mais de uma pessoa para isso. É muito clichê dizer aos jovens para não destruírem seus sonhos, pois eu sei que na hora da luta é muito difícil não desistir com tantas críticas negativas vindo de outras pessoas, mas não desistam, apenas pensem em como tudo será depois que acabar
40)Valentina	Carolina mudou de vida escrevendo. Uma nova vida só começa com uma nova história. É necessário escrevermos o que queremos e planejamos para um futuro bem próximo, a sua história tem uma essência assim como todos nós não acabe e não deixe que ninguém acabe com a essência da sua história.

Substituir não é fácil. Há um receio e até mesmo um apego às roupas velhas. Mas a necessidade, a estética, o crescimento e a maturidade fazem com que muitas peças não nos sirvam. O que podemos perceber é que para as cinco alunas nesse processo de positivação, nessa substituição de peças/ideias novas, a educação é fundamental. E mais uma vez recorremos à lucidez de hooks:

> Quando substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão "amor interior" e não "amor próprio" porque a palavra "próprio" é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante (hooks, 2017, p. 9).

Stepheny (36) entende a educação como poder de mudar realidades; para Elisa (37), a educação irá lhe proporcionar um “futuro brilhante”; para Victoria, a educação se dá de forma coletiva; e para Valentina (40), educação é planejamento. Agregamos ao valor educacional a utilização da arte, como destaca Emilly (38), que se modifica pela força das letras das músicas que canta.

Refletimos também nessa educação que empodera, ou como nos diz Berth, a visão do

> empoderamento como aliança entre o conscientizar criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência. Partimos de quem entende que os oprimidos devem *empoderar-se* entre si e que muitos e muitas podem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já que ao fazê-lo, entramos no terreno do inimaginável: o *empoderamento* tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma ponte para o futuro (BERTH, 2018, p. 129-130).

Stepheny (36) reforça ainda que, nesse processo de alterações para melhor, o incentivo aos jovens, em um conjunto de ações profícuas, é muito importante. Da mesma maneira que lançar olhares de respeito aos jovens é eficiente, afinal, “as pessoas que mais precisam estão na sua frente”. A aluna vislumbra uma melhoria pelas vias da educação aos jovens do futuro porque se vê melhor no presente do seu discurso, ao fim da 3ª aula-encontro. Voltamo-nos, novamente, a hooks:

> Quando eu dava aulas sobre o livro Sula, de Toni Morrison, reparava que minhas alunas se identificavam com um trecho no qual Hannah, uma mulher negra já adulta, pergunta a sua mãe, Eva: "Em algum momento você nos amou?" E Eva responde bruscamente: "Como é que você tem coragem de me fazer essa pergunta? Você não tá aí cheia de saúde? Como não consegue enxergar?" Hannah não se satisfaz com a resposta, pois sabe que a mãe sempre procurou suprir suas necessidades materiais. Ela está interessada num outro nível de cuidado, de carinho e atenção. E diz para Eva: "Alguma vez você brincou com a gente?" Mais uma vez, Eva responde como se a pergunta fosse totalmente ridícula: Brincar? Ninguém brincava em 1895. Só porque agora as coisas são fáceis, você acha que sempre foram assim? Em 1895 não era nada fácil. Era muito duro. Os negros morriam como moscas... Cê acha que eu ia ficar brincando com crianças? O que é que iam pensar de mim? A resposta de Eva mostra que a luta pela sobrevivência não significava somente a forma mais importante de carinho, mas estava acima de tudo. Muitos negros ainda pensam assim. Suprir as necessidades materiais é sinônimo de amar. Mas é claro que mesmo quando se possui privilégios materiais, o amor pode estar ausente. (hooks, 2017, p.4-5)

As alunas-sujeitas reconhecem que é preciso moverem-se para as mudanças que desejam ter, assim como o que acontecera com Carolina de Jesus.

E já escolheram suas potencialidades que serão desenvolvidas e que servirão como mola propulsora para fazerem a diferença pelos lugares em que estiverem.

Escrevem de forma muito sincera que o estudo, a dedicação a tudo que fizerem, cantando, sendo felizes com seus corpos, cores e gostos, percebendo que a mudança é coletiva e o quanto escrevermos a nossa história é bonito. O caminho não será fácil, mas as ferramentas já foram escolhidas por elas, por Carolina e por mim. Por mais vozes, ouvidos e ações de forma coletiva e afetuosa. Por esse motivo destacamos em consonância com hooks o discurso de Valentina (40) na íntegra:

> *Carolina mudou de vida escrevendo. Uma nova vida só começa com uma nova história. É necessário escrevermos o que queremos e planejamos para um futuro bem próximo, a sua história tem uma essência assim como todos nós não acabe e não deixe que ninguém acabe com a essência da sua história.*

Novas vidas reescritas a muitas linhas. De hooks, de Carolina, das alunas-sujeitas, das suas ancestrais. Escritas nossas reacendendo histórias, de planejamento e execuções. Para que muitos outros armários sejam abertos. E com eles novas gavetas, novas roupas e novas costuras. Afinal, como lembra-nos Emilly (38), “cada um é bonito do seu jeitinho”. E cada um é o retalho que é, nessa imensa colcha do mundo diverso escolar.

QUANDO DESCOBRI QUE TUDO O QUE SINTO TEM NOME: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

> “Estas são as primeiras pendências que deixamos às jovens gerações de mulheres, conquistar igualdade efetiva no mercado de trabalho; salário igual para tarefas iguais, e igualdade de oportunidades de promoção profissional. Mudança na mentalidade masculina para assumirem suas responsabilidades com a reprodução cotidiana da vida” (CARNEIRO, 2018, p.107).

No instante em que relembro da trajetória de Carolina Maria de Jesus, das alunas-sujeitas e de todas as intelectuais negras deste trabalho – Audre Lorde, bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes –, penso em como a minha trajetória escolar enquanto aluna de escola privada, muitas vezes a única negra em sala de aula, foi revisitada através das alunas-sujeitas. Tive poucos professores como referenciais estéticos nos quais pudesse me espelhar. Uma das professoras, da antiga 3ª série – hoje 4º ano do Ensino Fundamental –, era negra. Esta professora, Eliete Sílvia, ensinou a mim e aos meus colegas que, quando não soubéssemos o significado das palavras, sacávamos o dicionário. Dessa maneira se deu a minha primeira descoberta: por trás da palavra, há significado. Nesse momento, assim como para as alunas-sujeitas, foi o momento de abrir meu armário e começar a cortar os panos. A utilizar as palavras a partir do meu contexto e buscar as diversas implicações que a mesmas teriam na construção da minha colcha de retalhos.

Seguiram meus dias estudantis. Seguiu-se a falta de representatividade negra no corpo docente. Seguiu-se a busca do significado da ausência desses corpos. E, nesta busca pelo significado das palavras e seus rostos, deparei-me com comentários dolorosos, de exclusão e isolamento. Deparei-me com a sordidez e a perversidade de um racismo tão sedento por invizibilizar corpos negros e suas dores. Deparei-me com a falta de representatividade negra docente no Ensino Médio. E com a única professora negra no Ensino Superior, em Letras (Português-Espanhol), na UFRJ. A Prof.ª Dr.ª em questão, Eline Rezende, ensinou a mim e aos meus colegas de Espanhol II que escritores tem nome e sobrenome. E merecem o reconhecimento por suas pesquisas e seus alinhamentos. E a professora Eline foi a minha agulha, assim como as alunas foram as minhas agulhas dessa imensa colcha de retalhos que continuo a construir a partir das

trocas e das escrevivências pretuguesas das alunas-sujeitas também como nome, sobrenome e muita potência.

Na busca por descobrir os rostos negros que estão por trás desses nomes e sobrenomes, veio a motivação para estudar Relações Étnico-raciais, do CEFET/RJ, que frutificou no contato com muitos colegas e professores negros, mas acima de tudo nos rostos de intelectuais negros. O mestrado auxiliou-me na compreensão de que o meu fazer discente uniu-se ao meu saber docente e que seria necessário lançar mão de hastes pedagógicas mais sensíveis à educação antirracista. Acabei me tornando o referencial estético aos meus alunos e alunas negras que, em muitos momentos da minha vida, não encontrei.

Pensar durante as aulas na construção da negritude como um componente direto para o entendimento de uma educação antirracista, que garanta às gerações futuras tecer novas teorias e metodologias para uma sala de aula que contemple a diversidade, me foi essencial.

E resolvemos fazer, juntas – eu, minhas ancestrais, as intelectuais e suas ancestrais e as alunas-sujeiras e suas ancestrais – com que a sala de aula fosse trangressora. E tivemos cuidadosamente garantidos os nossos direitos de sermos ouvidas. Abrimos, todas, nossos armários, verificamos o que não nos servia mais. E, através de uma pedagogia crítica, engajada e comunitária, em muitos embates feministas, nos educamos juntas para a liberdade.

Uma sala de aula com uma professora negra, com alunas negras que descolonizaram de forma coletiva as aulas de pretuguês, com escrevivências pretuguesas pautadas em suas vivências, dores, dissabores, silêncios e novos olhares sobre elas mesmas, sobre mim e de mim sobre elas e sobre mim mesma, nos foi um processo revolucionário.

É por isso que esse trabalho começa e se finda nas reticências. É um trabalho que continua porque me continua. Na visita aos meus ancestrais, fui buscando a mim e descobri mais sobre outras. Descobri que o silêncio do não dito é mais do que não dizer. É apagar, colocar de lado, excluir. É revelar um medo absurdo de perder o domínio. E se perder de si.

Descobri que a ciência não derruba o que trago no coração. E que lei nenhuma no mundo tira o dissabor de olhar o outro pela via da insignificância. Descobri que escrever a sua própria história com o coração na ponta do lápis,

abre oportunidades para que o quarto-coração seja adentrado e que o esvaziemos do que não cabe mais.

E descobri mais...

Descobri na tentativa o prazer de atuar e de modificar conceitos modificando a mim mesma. Descobri que o que me amedronta é a semelhança escondida na diferença. E é exatamente no entendimento do que é igual na diferença que está a relevância da visita aos ancestrais: o que fica perdido no tempo não se perde, apenas se distancia. E, num segundo da busca, tudo volta ao seu lugar.

E como voltar?

Com esforço, com coragem e muito, mas muito coração! É por isso que estudar intelectuais negras como Carolina Maria de Jesus é construir novos cânones. E empretecer o cânone faz parte da ampliação do que é ser mulher e negra no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa,2ª.ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

____. Sejamos todos feministas. São Paulo: companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Claudete. Virou Regra? São Paulo: Scortecci, 2010.

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. Interritórios. Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Brasil/ N.4. V.6, 2018.

BAIRROS, Luiza. “Lembrando Lélia Gonzalez”. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn (Org.). O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas; Criola; Global Exchange, 2006. p. 42-61.

_____. Nossos feminismos revisitados. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 458-463, 2. sem. 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 2.ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1990.

BAKHIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 1981.

BAKHTIN, Mikail. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes,1997

_____. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel de Andrade. Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzáles. 2005, Rio de Janeiro. 128f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BERND, Zilá. O que é negritude? São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Racismo e anti-racismo. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

BILGE, Sirma. Théorisationsféministes de l'intersectionnalité. France: Diogène, 1 (225): 70-88.

BISPO, Silvana Santos. Feminismos em debate: reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Salvador (1978–1997). 2011, Salvador, 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRIGAGÃO, Jaqueline Isaac M. et.al. Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos. In: SPINK, M. J. P. A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. 2010. p.15-40

CARDOSO, Claudia P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

CARDOSO, Cláudia. Outras falas: Feminismos na perspectiva de mulheres negras. Tese de doutorado, salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012.

_____. Contribuições críticas do feminismo negro para o empoderamento das mulheres. In: Feminismos Plurais. Coleção Gênero, Cultura e Mudança. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

_____. Gênero, raça e ascensão social. In: Revista Estudos Feministas. v.3 n.2 , Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.2: o poder da identidade. 5ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

_____. Linguagem: Com Atividades Reflexivas . Editora Estúdio Texto. Edição do Kindle.

CHIZIANE, Paulina. Eu, mulher: por uma nova visão do mundo. Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Vol. 5, n° 10, Abril de 2013.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Soc. estado. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.99-127

_____ apud BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. Revista Estudos Feministas – IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, v. 3, n. 2, 1995.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista EstudosFeministas, v.10, n.1, p. 171-188, Florianópolis, jan. 2002.

_____. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color". In: Fineman, Martha Albertson &Mykitiuk, Roxanne (orgs.). The public nature of private violence.Nova York, Routledge, 1994, pp. 93-118.

CUNHA,C.; CINTRA, L. F. L. Nova gramática do português contemporâneo. 5ª.ed. Rio de Janeiro, Lexicon, 2008.

DAVIS, Angela. Mulheres, Cultura e Política. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016 [1981]

DUARTE, Eduardo Assis. Conceição Evaristo (Depoimento). In: FONSECA, Maria Nazareth. (Org.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 103-116.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'Água. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

_____. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. Texto publicado em MOREIRA; SCHNEIDER (orgs.), Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa, UFPB: Ideia/Editora Universitária, 2005.

_____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.

_____. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado em 30 set. 2010, Rio de Janeiro.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade.Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Tom. Carolina: uma biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELISBERTO, Fernanda. Escritoras negras e seu fortalecimento intelectual. Ed. 70, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem: com atividades reflexivas- E-book/ Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J. F. As astúcias da enunciação - as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. Curso dado no College de France (1981-1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução. MÁRCIO ALVES DA FONSECA. SALMA TANNUS MUCHAIL. Martins Fontes. São Paulo 2006.

_____. Direito de morte e poder de vida. In: _____. História da sexualidade. 15ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. O Olho do Poder. In: MACHADO, Roberto (trad. e org.). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 209-227.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999 [1977].

FREIRE, Paulo. A Cultura para a liberdade e outros escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. Educação como prática da liberdade. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. Pedagogia do Oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIORGI, Gabriel. Formas comuns: animalidade, literatura, biopolítica. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

GIORGI, Maria Cristina. DA ESCOLA TÉCNICA À UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA: o lugar da educação do nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFF, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto; o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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

_____. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Disponível em: http://www.mulheresnegras.org/nilma.html

_____. Educação, identidade negra e a formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educ. Pesqui. vol.29 nº1. São Paulo: Jan./Jun 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012

_____. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6 7), 1996, p. 67-82.

_____. Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

_____. O movimento negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Vozes, 2017.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, UFMG, 2002.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

_____. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. Raça e Classe, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988d.

_____. & HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin(Org.). Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

_____. Nanny. Humanidades, Brasília, v. 17, ano IV, p. 23-25, 1988c

_____. Por um feminismo afrolatinoamericano. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

_____. Racismo e Sexismo na cultura Brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES, Antonio. S. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva &Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF, 2017.

_____. Vivendo de amor. https://cacheia.com/2017/10/afetividade-negra-bell-hooks/

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Ed. 8. São Paulo- SP: Ática, 2001.

LORDE, Audre. Não há hierarquia de opressão. “Diferença e Sobrevivência” do BYRD, Rudolph P.; COLE, Johnetta B.; SHET-TALL, Beverly G. Eu sou sua irmã.

Escritos coletados e não-publicados de Audre Lorde". Oxford University Press, 2009.

LIMA, Fátima. DOSSIÊ Raça, Interseccionalidade e Violência Corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. V.4, 02, abr-jun 2018. https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cenas da enunciação. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. Gênese dos discursos. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 1984.

_____. Novas tendências em análise do discurso. Tradução de Freda Indursky, revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 2. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

____. Semantique de la polemique: discours religieux et ruptures ideologiques au XVIIe siècle. Lausanne: L'Age d'Homme, 1983.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução Marta Lança. Portugal, Antígona, 2014.

____. Necropolítica. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrj | n. 32 | dezembro 2016.

MELO, H., & de GODOY, M. C. Escrevivência e produção de subjetividades: reflexões em torno de "Olhos d 'Água ", de Conceição Evaristo. Signótica, 28(1), 23-42. https://doi.org/10.5216/sig.v28i1.38912

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2013/04/2013-04-10-diretrizescurriculares-nac-educ-relac3a7c3b5es-etnico-raciais.pdf

MOREIRA, Núbia Regina. A organização das feministas negras no Brasil. Vitória da Conquista-BA, Edições UESB, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabenguele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Negritude: usos e sentidos. São Paulo, Ática, 1986.

_____ e GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

_____. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

PASSOS, Pâmella S. Lan House na favela: cultura e práticas sociais em Acari e no Santa Marta. Orientador: Adriana Facina Gurgel do Amaral. Tese (Doutorado em Historia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Produção e recepção de Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus: relações publicitárias, contextuais e editoriais. Disponível em:
http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3405

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires: 2005.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. Lélia Gonzalez. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Retratos do Brasil Negro). SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

____. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIOS, Flávia; RATTS, Alex. GONZALEZ, Lélia. Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA, volume 7, número2, julho-dezembro 2005, p. 305-322.

_____. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. Niterói, n. 21, p. 355-372, 2. sem. 2006

SANTOS, Boaventura. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul, p. 23-72. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. Uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Nem Preto Nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na sociabilidade da sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Luciana de Mesquita; MARTINS, Marcia do Amaral Peixoto (Orientadora). Literatura traduzida em foco: Toni Morrison e Beloved no contexto cultural brasileiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC, 2015.

_____; CASTELLÕES, Maria Clara (orientadora). Toni Morrison e a construção de paraíso: questões de crítica literária e de tradução. Dissertação de mestrado. Minas Gerais: UFJF, 2007.

SILVA, Rosalia de Moraes Romão da Silva; GIORGI, Maria Cristina (orientadora). “De café com leite a negra”: Africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: CEFET, 2016.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. Education, racism and reform. London: Routledge, 1990.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2016 [2007].

Vídeos assistidos em 09-12-2018

https://www.youtube.com/watch?v=UVn162ccohI

https://www.youtube.com/watch?v=uPL-0CDtgZQ

https://www.youtube.com/watch?v=NzYgETZjoaQ

https://www.youtube.com/watch?v=NCaCiDIiXGg

ANEXOS

I) QUEM É VOCÊ?		
NOME	**IDADE**	**COR (INÍCIO DA 1ª AULA ENCONTRO/ FIM DA 3ª AULA ENCONTRO)**
Stepheny Maier	14	Parda/Negra
Elisa	16	Não sei, acho que parda/ branca eu não sou
Emilly Maier	14	Negra/ Negra
Victória Maier	14	Morena/Negra
Valentina	16	Não sei ao certo a minha cor, mas uns dizem que sou branca e outros, parda/ Não sou negra nem branca, mas parda não quero ser.

II) CONTE-ME SOBRE O BAIRRO EM QUE VIVE.	
Stepheny Maier	Nasci e moro em Campo Grande. Sempre morei aqui, desde que me entendo por gente. Todos os meus amigos estão aqui. Não pretendo ir embora daqui enquanto pessoas que eu amo intensamente estiverem aqui, pois é um lugar que me sinto confortável, amada. Gosto muito de estar onde estou. De levar a vida que eu levo. De frequentar os lugares que frequento. Gosto de estar aqui com a minha família, com meus amigos, com todos que me importam.
Elisa	Sou de Campo Grande. Gosto muito daqui principalmente por causa da escola. Sou uma pessoa bem alegre e gosto de vir à escola para me divertir.
Emilly Maier	Eu moro em Campo Grande, mas nasci em Realento. Em Campo Grande, eu me sinto mais eu. Sou negra, de cabelos escuros e cacheados e por aqui não me envergonho da minha aparência. Apesar dos meus 14 anos, sou bem madura para a minha idade. E acho mesmo que essa é a idade para amadurecer. Hoje em dia os adolescentes não são levados a sério e isso eu não acho certo. Deveria ser inclusão social mais está sendo exclusão em relação aos adolescentes.

Victória Maier	Moro em Campo Grande, mas nasci em Bangu. Eu morei em Bangu até os 6 anos de idade e de lá eu gostava mais.
Valentina	Moro em Campo Grande, mas nasci em São Francisco Xavier. Não nasci no dia previsto, pois estava sem líquido. Minha mãe foi somente por uma simples consulta. Chegando lá o médico disse que ela precisaria ficar internada, pois eu precisava nascer o quanto antes. Depois que nasci, fui direto para o oxigênio. Mas Deus foi bom e deu tudo certo. Hoje sou muito indecisa, gosto das coisas que quase ninguém gosta mas, enfim, sou eu mesma.

III) QUAL A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A HISTÓRIA DE CAROLINA DE JESUS?	
Stepheny Maier	A história de Carolina Maria de Jesus foi muito importante, pois abriu meus olhos para as coisas que eu jamais veria. Eu nunca saberia o que se passa nas favelas se eu nunca tivesse lido “O quarto de despejo: diário de uma favelada”, feito debates sobre esse assunto tão importante. Eu acho que todos deveriam estuda-la. Ela foi uma mulher incrível que merece ser reconhecida no mundo inteiro. Sua história tem que ser contada.
Elisa	Ler Carolina de Jesus foi importante para mim, pois ela mostrou a realidade que ela vivia, a vida que levava na favela, que não era fácil. Quando começou a falar sobre essa desigualdade, eu acabei a ver a vida de uma forma diferente, como valorizar cada alimento, momento e família.
Emilly Maier	Acho importante conhecer Carolina para poder aprender mais sobre a história dela e ver como é o dia a dia das pessoas pobres. Talvez assim as pessoas parem de ter preconceito contra os pobres.
Victória Maier	Faz pouco tempo que li o Livro de Carolina Maria de Jesus e conheci um pouco da sua história. Fui aprendendo muitas lições com ela. Conheci uma mulher forte que batalhou

	muito para dar conforto para seus filhos, única mulher na favela que sabia ler e escrever. Então ter seu livro publicado para todos saberem e conhecerem sua história, é mais do que merecido
Valentina	Eu acho importante saber a história de Carolina de Jesus pois ela foi uma mulher guerreira durante toda a sua vida até seus 60 e poucos anos lutou, conquistou, batalhou, foi humilhada, mas não desistiu, cuidou de todos os seus filhos, deixou de comer para alimentá-los, mas independente de tudo que passou, foi guerreira e venceu no final, escreveu seus livros e ficou conhecida no mundo inteiro por ser isso e muito mais.

IV) APÓS A LEITURA DO LIVRO "O QUARTO DE DESPEJO", COMO CAROLINA DE JESUS, VOCÊ TEM VONTADE DE MUDAR DO LOCAL ONDE VIVE?	
Stepheny Maier	Não tenho vontade de me mudar nunca, só se algo extraordinário acontecer, gosto de morar com as pessoas que eu amo. Tenho uma boa relação com meus vizinhos, porém não saio muito de casa.
Elisa	Não. Moro em Campo Grande, a relação que tenho onde moro é uma relação de carinho, pois é onde nasci, onde estudo. Muitas coisas que eu faço é aqui.
Emilly Maier	Eu gosto muito de morar em Campo Grande, *mais* gostaria de me mudar para a Coreia do Sul. Pois lá as pessoas são educadas e lá tudo é mais acessível e desenvolvido, gosto do estilo de vida asiático, é mais tranquilo e racional.
Victória Maier	Eu moro em Campo Grande, aqui em Campo Grande foi onde minha família conseguiu várias conquistas, em seus empregos, conseguiram ser promovidos e isso marcou muito a gente. Aqui em Campo Grande também vou completar o fundamental e finalmente ir para o Ensino Médio e depois conseguir ser oficial da Aeronáutica. Eu

	gostaria de me mudar para o Centro da cidade, pois lá, acredito eu, as oportunidades são maiores, e é tudo mais perto. Porque morando aqui em Campo Grande é muito ruim para ir para o Centro, pois é muito longe.
Valentina	A relação que tenho com Campo Grande é boa, apesar de alguns lugares serem meio perigosos, porém também existem os lugares bons, bonitos, que transmitem paz em meio ao caos e aos momentos tristes e pensativos. Tenho muita vontade de ir tentar uma vida nova em outro lugar, assim saberei como é começar tudo do zero.

V) ACREDITA QUE FALTA REPRESENTATIVIDADE NEGRA POSITIVA NA ESCOLA?	
Stepheny Maier	Eu acredito que sim, há representatividade em meu coléfio, mas há muito pouca. Acredito que os colégios devem ter mais, devem insistir mais na representatividade negra, contratar mais funcionários como professores, coordenadores, auxiliares, etc. Todas as escolas deveriam bater mais nessa tecla, pois as crianças do nosso futuro tem que ser menos preconceituosas e com apoio conseguimos isso.
Elisa	A representatividade negra na escola existe sim, mas como sempre aconteceu, a quantidade de pessoas negras são menores que as pessoas brancas. É muito importante ter pessoas negras sim, pois estamos no séc. XXi e tem que acabar com essa exclusão. Devemos todos ter o pensamento em que o racismo existe e tem que acabar. Essas pessoas se sentem como se fossem despejadas, pois muitas das vezes são tacados em lugares extremamente preconceituosos e pequena parte da população não se coloca no lugar dessa *menoria*.

Emilly Maier	No dia a dia escolar as pessoas encontram pouca representatividade negra. Nas escolas particulares não tem tantos negros em geral. A propaganda dessa escola não tem nenhuma criança negra. Na minha escola tem uma professora negra que é um grande exemplo para a gente, que nos ensina muito sobre tudo. Eu fico muito feliz por ter ela como professora, a professora Natália Romão é um grande exemplo para a vida toda, eu nunca vou esquecer dela. A mesma foi muito especial para mim.
Victória Maier	Os negros sofreram muito no passado, e todos sabem disso, pois aprendem em sua aula de História, Português... e sabem o quanto deve ter sido duro enfrentar todos aqueles anos de escravidão. Eles merecem ser homenageados, mas não podemos esquecer que eles são apenas pessoas comuns que não merecem sofrer preconceito.
Valentina	A representatividade negra nas escolas é muito pouca, pois o povo *idealizam* o branco seja na escola ou não como uma pessoa que nunca irá fazer nenhum mal a ninguém, onde muitas das vezes esses são mais cruéis que os próprios negros.

VI) EM QUE MOMENTOS VOCÊ SE SENTE DESPEJO?	
Stepheny Maier	Eu me sinto despejada todas as vezes que meu irmão “perfeito” chega em casa. Tipo eu o amo muito, mas tudo o que ele faz é perfeito. Ele canta bem, toca piano e violão, fala inglês e francês e eu não sei nada disso. Meu irmão sempre faz tudo certo e eu sempre faço algo para chatear meus pais.
Elisa	Eu me sinto despejo quando eu preciso de uma ajuda e acabo não tendo, quando eu estou triste e acabo ficando sozinha.

Emilly Maier	Eu me vejo como despejo quando não me deixam falar o que eu penso, só porque sou adolescente e negra. Os adultos dizem “você não sabe de nada”, “a sua opinião não faz diferença”, “você é burra”. Porém estão errados pois eu sei mais do que eles. Pois sou negra e eu sei o que é preconceito. Eu também sofri preconceito. Na maioria das vezes eu me sinto muito triste e deprimida, não choro, eu guardo isso para mim. Não falo para as outras pessoas, então uma hora isso me faz mal e eu fico triste e solitária, eu me culpo por coisas que não são minha culpa, apesar de tudo eu não consigo culpar os outros e isso me machuca muito. É como se eu estivesse me fechando aos poucos e me tornando uma pessoa fria.
Victória Maier	Quando eu sou despejada, eu me sinto como uma inútil, como se não prestasse para nada, porque quando isso acontece, sinto que não faço falta para ninguém e isso machuca bastante, isso tem acontecido frequentemente, e não sei o que fazer para parar.
Valentina	Eu me sinto despejo “onde” chego “ao lugar” e mesmo tentando conversar, me comunicar com as pessoas, entrar no meio dessas, ainda assim me sinto sozinho rodeada de diversas pessoas.

VII) EM QUE MOMENTOS VOCÊ SE SENTE DESPIR?	
Stepheny Maier	Eu começo a me despir quando faço algo que as pessoas realmente admiram, aí sim vejo que sou boa em alguma coisa, tenho algo especial para compartilhar com as pessoas ao meu redor.
Elisa	O despir é quando consigo passar das barreiras, quando *conseguir* me superar em tudo aquilo que eu desejo é alcançado.

Emilly Maier	Recentemente uma amiga minha disse que iria se afastar de mim e isso me deixa triste porque eu acho que a culpa é minha por não conseguir ser uma amiga boa e ela não gostar de mim, com os meus pensamentos é difícil me despir. Me sinto despir pela minha aparência, me sinto despir pelo meu corpo, me sinto despir por estar fora dos "padrões", me sinto despir por ser eu, infelizmente. Me sinto despir, raramente, quando consigo fazer meus amigos que restaram rir, quando vejo eles felizes porque eles são a minha felicidade. Se eles estão bem, eu estou bem. Se eles estão mal, eu estou mal. Sou despir quando as pessoas me escutam e respeitam as minhas ideias e opiniões.
Victória Maier	Eu me sinto despir quando eu consigo entender tudo o que o professor fala em sala e eu consigo tirar boa nota. Quando isso acontece, sinto que todos os momentos em que me senti despejada desaparecessem da minha mente e eu me sinto uma pessoa leve e sem preocupações.
Valentina	Meus momentos de despir é quando eu me supero e me vejo uma pessoa onde na verdade não se importa muito se as pessoas falam ou não de mim e sim quer viver.

VIII) CAROLINA DE JESUS, ATRAVÉS DA SUA ESCRITA, MUDOU A REALIDADE DELA. COMO VOCÊ PRETENDE MUDAR A SUA? QUE MENSAGEM DEIXARIA PARA OS ALUNOS QUE AINDA NÃO TIVERAM A OPORTUNIDADE DE CONHECÊ-LA?	
Stepheny Maier	Pretendo mudar minha realidade *atravez* dos estudos, me esforçando para melhorar a pessoa que eu sou, para melhorar as pessoas ao meu redor, pretendo influenciar passando o melhor de mim, assim saberei que fiz algo de bom para as pessoas ao meu redor. Eu diria aos jovens para fazer algo, pois depois que você se for, sentirá que seu tempo na Terra foi inútil, que você não fez nada de bom e isso é realmente muito triste. Busque sempre ajudar as

	pessoas ao seu redor porque, às vezes, as pessoas que mais precisam estão na sua frente. Passei muito por isso e eu não gostaria que ninguém passasse pelo que eu passo todos os dias sozinha.
Elisa	Carolina mudou sua vida mesmo morando em uma favela, ela conseguiu se distanciar como lutava, como ela conseguiu mudar sua vida, eu posso mudar a minha, melhorando no que faço, estudando mais, me dedicando no que faço para conquistar um futuro brilhante.
Emilly Maier	Eu pretendo mudar a minha vida através do canto, quando eu canto, consigo transmitir o que estou sentindo através da letra da música. Gostaria de falar para os outros jovens pararem de reclamar tanto e darem valor a vida, coisas e pessoas que tem vezes que muitos adolescentes que tem coisas na vida estão reclamando como se não tivessem nada. Gostaria de ajudar eles a se sentirem melhor e com a autoestima alta. Não precisam sentir vergonha de seu corpo ou de sua personalidade. Cada um é bonito do seu jeitinho e não tem que se esforçar para entrar nos padrões que a sociedade impõe, você tem que ser feliz com você mesmo, não importa a sua cor. É isso que importa.
Victória Maier	Acredito que para mudar nossa realidade, precisamos de mais de uma pessoa para isso. É muito clichê dizer aos jovens para não destruírem seus sonhos, pois eu sei que na hora da luta é muito difícil não desistir com tantas críticas negativas vindo de outras pessoas, mas não desistam, apenas pensem em como tudo será depois que acabar
Valentina	Carolina mudou de vida escrevendo. Uma nova vida só começa com uma nova história. É necessário escrevermos o que queremos e planejamos para um futuro bem próximo, a sua história tem uma essência assim como todos nós não acabe e não deixe que ninguém acabe com a essência da sua história.