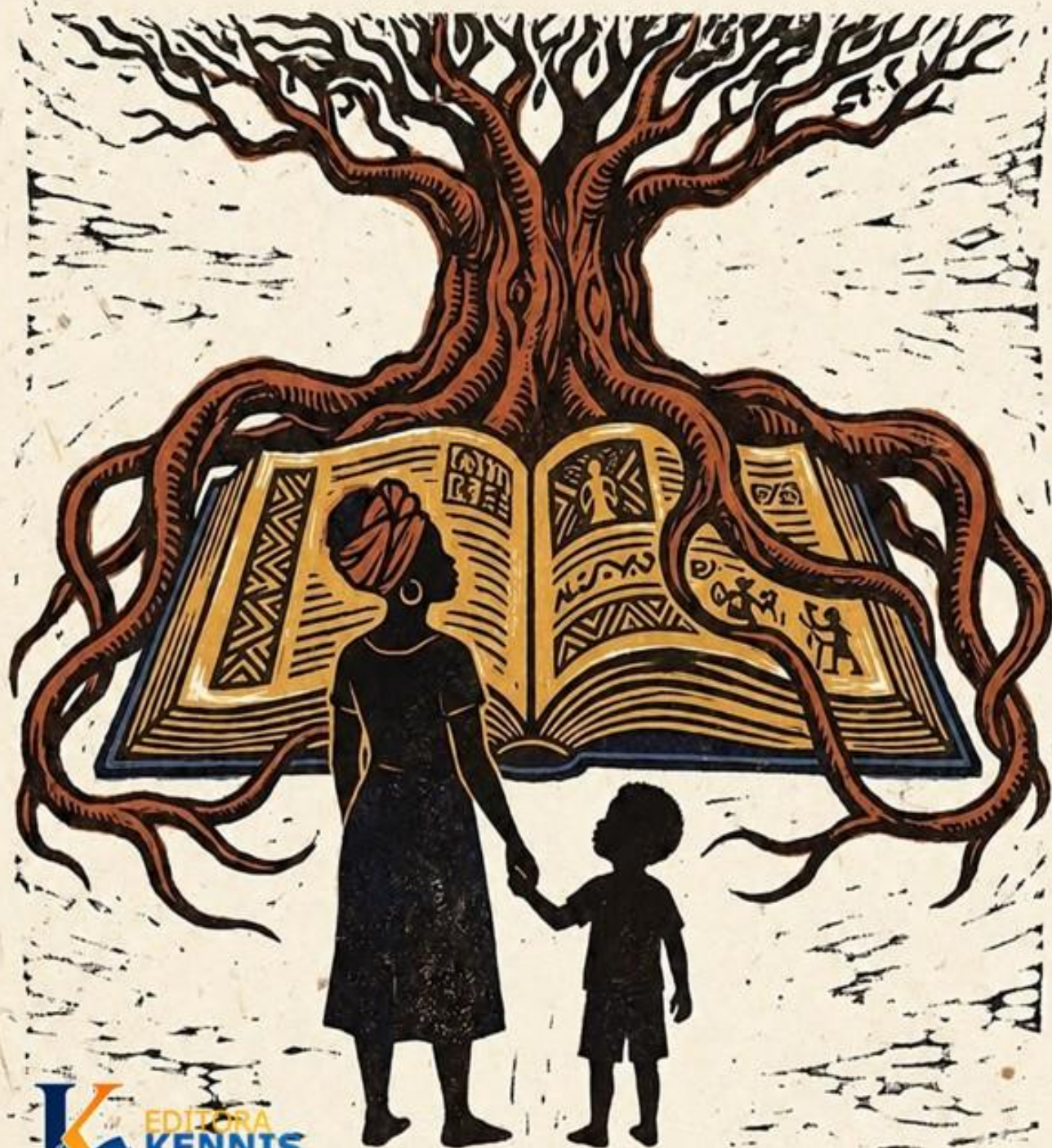


LINGUAGENS, ESCRIVIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Organizadoras: Jane Adriane Gandra, Karyelly Guimarães Moreira,
Kellita do Carmo Araujo, Nismária Alves David, Sara Maria Souza Nogueira



JANE ADRIANE GANDRA
KARYELLY GUIMARÃES MOREIRA
KELLITA DO CARMO ARAUJO
NISMÁRIA ALVES DAVID
SARA MARIA SOUZA NOGUEIRA
(Organizadoras)

**LINGUAGENS, ESCRIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

ISBN: 978-65-979915-8-7



2026 Editora Kennis
Copyright © Editora Kennis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Kennis
Direitos para esta edição cedidos à Editora Kennis pelos autores.

Capa: Designed by Editora Kennis
Imagem da Capa: Foto gerada pelo Google Gemini
Diagramação e Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Charlyan de Sousa Lima
Dr. Diego Amorim dos Santos
Dr. Ivandro Carlos Rosa
Dra. Karlyene Sousa da Rocha
Dra. Kaiomi de Souza Oliveira Cavalli
Dr. Leonardo De Ross Rosa
Dra. Marcele Scapin Rogerio
Dra. Mayara da Cruz Ribeiro
Dra. Paula Michele Lohmann
Dr. Renato Santiago Quintal

Diagramação: Editora Kennis
Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores
Organizadores: Jane Adriane Gandra
Karyelly Guimarães Moreira
Kellita do Carmo Araujo
Nismária Alves David
Sara Maria Souza Nogueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagens, escrevivências e educação antirracista
[livro eletrônico] / Jane Adriane Gandra ...
[et al.] (organizadores). -- Chapadinha, MA :
Editora Kennis, 2026.
PDF

Outros organizadores: Karyelly Guimarães Moreira,
Kellita do Carmo Araujo, Nismária Alves David,
Sara Maria Souza Nogueira

Bibliografia
ISBN 978-65-979915-8-7

1. Antirracismo 2. Direito 3. Educação
4. Linguagem e línguas 5. Preconceito 6. Racismo
7. Relações étnico-raciais 8. Sociologia educacional
I. Gandra, Jane Adriane. II. Moreira, Karyelly
Guimarães. III. Araujo, Kellita do Carm. IV. David,
Nismária Alves. V. Nogueira, Sara Maria Souza

26-398160.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação antirracista : Educação 379.26

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

O conteúdo do livro, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download da obra e o seu compartilhamento somente são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores, sem alterá-la e de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

Editora Kennis
Chapadinha – Maranhão – Brasil
www.editorakennis.com.br
publica.editorakennis@gmail.com



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
--------------------	---

Eixo temático 01: **Escrevivências: narrativas autobiográficas e trajetórias de sujeitos marginalizados**

CAPÍTULO 01 - ESCRIVIVÊNCIAS DO RACISMO COTIDIANO: UMA REFLEXÃO SOBRE BRANQUITUDE, SILÊNCIO E RESPONSABILIDADE ANTIRRACISTA	9
Marlana Carla Peixoto Ribeiro	

CAPÍTULO 02 - ESCREVER PARA (RE)EXISTIR: escrevivência, linguagem e construção identitária em <i>Cartas para Minha Mãe</i>, de Teresa Cárdenas	19
Karyelly Guimarães Moreira; Kallytta Guimarães Moreira.	

Eixo temático 02: **Práticas Antirracistas: propostas pedagógicas e vivências no contexto escolar**

CAPÍTULO 03 - "TEMOS O DIREITO A SER IGUAIS QUANDO A DIFERENÇA NOS INFERIORIZA": ENSINO DE INGLÊS, CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E VULNERABILIDADE ECONÔMICA	30
Thaiza Aparecida da Silva	

CAPÍTULO 04 - UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	51
Carlos Matheus da Silva Mello Tavares; Karyelly Guimarães Moreira.	

CAPÍTULO 05 - LINGUAGENS ANTIRRACISTAS NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA	61
Karoline Vitoria Aguiar de Sousa; José Humberto Rodrigues dos Anjos	

CAPÍTULO 06 - REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANTIRRACISTA	76
Sara Maria Souza Nogueira	

Eixo temático 03: **Vozes silenciadas e processos de resistência**

CAPÍTULO 07 - A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFMA DE SÃO JOÃO DOS PATOS SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....86

Roney de Sousa Araújo;
Nadia Cristina Araujo Sousa;
Poliana de Sousa Silva.

CAPÍTULO 09 - NÓS DO AXÉ: A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL 107

Fernanda Rita de Abreu;
José Humberto Rodrigues dos Anjos.

CAPÍTULO 10 - CORPO E VOZ NEGRA COMO RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DE SOLITÁRIA, DE ELIANA ALVES CRUZ 129

Geovanna Alves da Silva;
Luciana Borges.

Eixo temático 04: **Escrita das experiências vividas e escrevivências**

CAPÍTULO 11 - ESTRATÉGIAS DA CRIAÇÃO LITERÁRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO 153

Maria Nazareth Soares Fonseca

CAPÍTULO 12 - MEU CABELO, A PARTE MAIS NEGRA DE MIM: ESCRIVENDO PARA TER O DIREITO DE EXISTIR E POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 168

Kellita Do Carmo Araujo;
Sara Maria Souza Nogueira.

ORGANIZADORAS 177

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce da necessidade de apresentar, reconhecer e dar voz às memórias e escrevivências de diversas pessoas que vivenciaram ou presenciaram, por meio de distintas maneiras, marcas ou situações de racismo no decorrer de sua trajetória. A presente obra é composta de relatos que, por sua vez, revelam sofrimento, negligenciamento, seja de ordem social, histórica ou cultural, além de silenciamentos e apagamentos, mas, ao mesmo tempo, abordam escrevivências de resistência e enfrentamento ao racismo em suas mais diversas faces, mas, sobretudo, evidenciam a necessidade de implementação de uma educação antirracista voltada para as relações étnico-raciais.

Ao indexar e reunir essas escrevivências, este livro busca asseverar a importância da implementação de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, com vistas à transformação social, interventiva e de combate ao racismo no contexto atual brasileiro. Importante reiterar que o espaço escolar e outros espaços de caráter educativo são importantes para a promoção e construção de uma sociedade mais antirracista, portanto, mais justa e democrática, por meio de práticas educativas mais críticas e reflexivas, as quais são capazes de reconhecer, valorizar e ressignificar ações discriminatórias histórica e culturalmente arraigadas.

Dessa forma, para além do registro de experiências, esta obra propõe reflexões, diálogos e mudanças no âmbito social a respeito desta temática tão pertinente e, infelizmente, ainda presente na realidade brasileira. As narrativas aqui apresentadas, apesar de apresentarem vivências individuais, representam experiências coletivas de muitas outras pessoas que sofreram ou presenciaram situações de racismo. Estas narrativas buscam romper o silenciamento frente ao negligenciamento, confrontando apagamentos históricos, buscando contribuir

para uma educação fundamentada no respeito e na valorização da diversidade identitária e histórica da sociedade brasileira.

Assim, as experiências transformam-se em palavras, palavras transformam-se em vivências; vivências em escrevivências; e escrevivências em existência. Uma existência que, para existir, necessita resistir para “ser”.

Eixo temático 01:

**Escrevivências: narrativas
autobiográficas e trajetórias
de sujeitos marginalizados**

CAPÍTULO 01

ESCREVIVÊNCIAS DO RACISMO COTIDIANO: UMA REFLEXÃO SOBRE BRANQUITUDE, SILÊNCIO E RESPONSABILIDADE ANTIRRACISTA

Marlana Carla Peixoto Ribeiro¹

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG); docente do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campi Jaraguá, e-mail: Marlana.ribeiro@ueg.br.

RESUMO:

O presente artigo propõe uma reflexão acerca do racismo cotidiano e estrutural a partir de uma experiência vivenciada pela autora no ambiente institucional da Justiça do Trabalho, analisada sob a perspectiva da escrevivência, conceito formulado por Conceição Evaristo. O texto parte de um episódio de discriminação racial ocorrido em um restaurante frequentado por servidores públicos, no qual uma colega negra foi submetida a constrangimento e suspeição racializada, enquanto a autora, mulher branca, inicialmente não compreendeu a violência ali presente. O objetivo consiste em problematizar os mecanismos sutis de reprodução do racismo, refletindo sobre os privilégios da branquitude, o mito da democracia racial e a necessidade de construção de uma postura efetivamente antirracista. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica e autobiográfica, articulando memória, escrevivência e análise crítica do discurso, a partir de autoras e autores como Cida Bento, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Kabengele Munanga, Adilson José Moreira, Judith Butler e Angela Davis. Discute-se, ainda, o lugar de fala enquanto responsabilidade ética e política, afastando compreensões reducionistas que silenciam sujeitos comprometidos com a luta antirracista. Conclui-se que o enfrentamento ao racismo exige não apenas reconhecimento intelectual das desigualdades, mas também deslocamento subjetivo, escuta crítica e atuação cotidiana capaz de romper silêncios historicamente naturalizados.

Palavras-chave: racismo estrutural; escrevivência; branquitude; antirracismo; linguagem.

INTRODUÇÃO

Há memórias que não passam. Permanecem vida afora, suspensas, esperando ansiosamente o instante em que deixamos de apenas recordar para, finalmente, trazer à consciência, problematizar e, sobretudo, agir.

Há muitos anos trabalho na Justiça do Trabalho. Trabalhei, por mais de uma década, numa vara do interior do Estado de Goiás. Como acontece frequentemente com servidoras e servidores fora da capital, algumas vezes ao ano vamos à sede do Tribunal participar de cursos, encontros e capacitações. Em uma dessas ocasiões, acho que no ano de 2019, tive a companhia de uma colega de trabalho e amiga muito querida em numa formação. Ali também combinamos de almoçarmos juntas.

Em razão do curto intervalo do evento, escolhemos um restaurante situado em frente ao Tribunal Regional do Trabalho (TRT). Fomos apenas nós duas, conversando e comentando os aprendizados daquela manhã. Lembro-me bem que chegamos ao estabelecimento – local muito apresentável, por sinal –, sentamo-nos e começamos a olhar o cardápio que já estava sob a mesa.

Recordo-me muito bem do movimento do salão, do barulho das pessoas, em sua maioria também servidores do Tribunal. Olhamos e, já em tempo de fazermos nossas escolhas, ninguém nos atendeu. Os garçons passavam repetidas vezes recolhendo pedidos, mas não paravam em nossa mesa. Comecei então a me deparar com uma estranha sensação de invisibilidade.

Tudo acontecia regularmente ao nosso redor. Notei que diversas pessoas chegaram depois de nós e foram prontamente atendidas. Entranhei muito todo o cenário, mas não consegui entender o que estava se passando.

Então, levantei-me sem pensar muito e fui até o caixa reclamar da demora. Questionei a atendente a razão de não termos sido atendidas, já que muitos pedidos haviam sido feitos após nossa chegada e, inclusive, já estavam sendo servidos. A pronta resposta foi como um rasgo na minha carne e na minha suposta “ingenuidade”: a gerente perguntou quem éramos e exigiu ver o crachá da minha amiga. Oras, mas eu era quem estava perguntando! Será que ela não percebeu?!

Mesmo indignada, confesso que continuei insistindo que se tratava de um mero equívoco. Precisei de muito tempo para ingurgitar o episódio. Hoje compreendo que aquele não foi um evento isolado de grosseria ou mau atendimento. Foi o velho e tão naturalizado racismo! Naquele momento, entretanto, eu não possuía a menor noção da complexidade do acontecido.

Eu não tinha discernimento suficiente para nomear a violência que acontecera diante de mim. Eu não era capaz de compreender por que minha colega — mulher elegante, polida, inteligentíssima, servidora pública e negra — precisava provar que pertencia àquele espaço.

Hoje sei que é bem certo que eu não tenha compreendido, sobretudo, por que eu não precisei provar nada. Esse silêncio inicial, essa incapacidade de perceber o funcionamento cotidiano da discriminação racial, constitui precisamente uma das formas “meramente culposas” pelas quais a identidade racial opera todos os dias. Eu não sabia – logo, poderia afastar de mim a culpa a responsabilidade por séculos marcados pela desumana subordinação operada em razão da cor da pele.

Conforme apropriadamente nos avisou Cida Bento (2022), em *O pacto da branquitude*, pessoas brancas frequentemente transitam pelos espaços sociais sem perceber os privilégios que lhes garantem reconhecimento, legitimidade e humanidade presumida. O privilégio racial não se manifesta apenas em vantagens materiais explícitas, mas também na ausência da suspeita, na possibilidade de existir sem constante necessidade de validação. No direito de entrar em um restaurante, ser atendido e servido como os demais, pagando igualmente o valor cobrado,

O presente artigo parte, portanto, dessa memória para refletir sobre o racismo cotidiano e suas manifestações discursivas, simbólicas e institucionais. Busco compreender como práticas aparentemente banais reproduzem estruturas históricas de exclusão racial, bem como analisar o papel da linguagem na manutenção dessas desigualdades.

Meu texto se ancora metodologicamente na escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo (2018), que compreende a escrita como experiência atravessada pela vida, pela memória e pela coletividade. Ainda que a escrevivência emergja da experiência negra feminina, sua potência epistemológica me permite também tensionar meu lugar na branquitude quando e me propõe a refletir criticamente sobre meus privilégios e responsabilidades.

Nesse sentido, este artigo objetiva: a) analisar o racismo cotidiano enquanto prática estrutural e discursiva; b) discutir a relação entre branquitude, silêncio e privilégio racial; c) refletir sobre a importância do letramento racial e da

postura antirracista; e d) problematizar interpretações reducionistas acerca do lugar de fala, especialmente no que diz respeito à participação de sujeitos brancos no debate racial.

A pesquisa possui natureza qualitativa, bibliográfica e autobiográfica, articulando memória pessoal e revisão teórica interdisciplinar no campo da linguagem, da educação e dos estudos raciais. O diálogo teórico será desenvolvido especialmente a partir das contribuições de Adilson Moreira (2019), Angela Davis (2019), Grada Kilomba (2019), Kabengele Munanga (2019), Judith Butler (2021) e Djamila Ribeiro (2023).

Mais do que relatar um episódio passado – que não ficou apenas no passado –, este texto representa uma tentativa de romper o conforto dos meus “sonhos injustos” produzidos pela branquitude. Porque há violências que não cometemos diretamente, mas que sustentamos quando escolhemos não as enxergar.

O RACISMO COTIDIANO E A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DE PODER

O racismo brasileiro raramente se apresenta de maneira escancarada. Diferentemente dos regimes explicitamente segregacionistas vividos no passado, atualmente ele costuma operar pela sutileza, pelo constrangimento silencioso, pela suspeita naturalizada, pelo não-dito. Todos se dizem não-racistas, talvez porque pareça mais correto. Mas essa aparente cordialidade, essa “convivência formalmente pacífica”, contudo, não reduz sua violência; ao contrário, frequentemente a torna ainda mais difícil de ser identificada (e, logo, contestada).

Foi exatamente essa dimensão difusa do racismo que atravessou minha experiência no restaurante. Minha colega não foi insultada diretamente. Nenhuma ofensa racial foi verbalizada. Ainda assim, seu corpo foi imediatamente associado à desconfiança, à inadequação e à não pertença.

Segundo Grada Kilomba (2019), o racismo cotidiano produz um estado contínuo de vigilância e desgaste emocional, pois pessoas negras são constantemente submetidas a situações em que se questionam sua legitimidade social. A alerta para o fato de que experiências aparentemente pequenas

acumulam marcas profundas, produzindo humilhação, exaustão e sofrimento psíquico.

Minha experiência ora narrada revela precisamente a lógica excludente e segregacionista: a exigência do crachá não era mera formalidade. Tratava-se de um mecanismo de validação racializada. Minha amiga precisava provar que era servidora pública do órgão vizinho, que poderia pagar pelo pedido, que tinha “permissão” para frequentar aquele local. Ela precisou demonstrar que possuía autorização para ocupar aquele espaço”.

Diferentemente da minha presença, a presença da minha não foi presumida como legítima. Essa diferença evidencia aquilo que Kabengele Munanga (2019) denomina de permanência das hierarquias raciais herdadas do processo colonial brasileiro. Ainda que o discurso da democracia racial tenha difundido a ideia de coexistência harmoniosa entre grupos raciais, as estruturas sociais permanecem profundamente marcadas pela desigualdade, pelo constrangimento diário, pela exclusão.

Nesse contexto, a linguagem exerce papel central. Conforme bem destaca Judith Butler (2021), os discursos não apenas descrevem a realidade, mas produzem formas de reconhecimento e exclusão. O racismo manifesta-se também na dimensão discursiva: nos silêncios, nas interrupções, nas invisibilizações, nos enquadramentos simbólicos e nos modos pelos quais determinados corpos são percebidos socialmente.

Só com o tempo e muito estudo, comecei a perceber outras situações semelhantes no meu cotidiano profissional e acadêmico. Colegas negras/os foram (e são sempre) interrompidas/os com mais frequência em apresentações; suas competências foram (e ainda são) mais frequentemente questionadas; posições de destaque ocupadas por pessoas negras despertam/vam estranhamento implícito. Essas situações, ainda assim, são muitas vezes tratadas como exagero ou sensibilidade excessiva. Essa deslegitimação aparece inclusive no uso recorrente da expressão “mimimi”, analisada por Joana Plaza Pinto (2019) como estratégia metapragmática de silenciamento. Ao reduzir denúncias de opressão a reclamações infantis, o discurso dominante neutraliza debates fundamentais sobre desigualdade estrutural.

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002), permite compreender como raça e gênero atuam conjuntamente na produção de desigualdades específicas. Inclusive, mulheres negras, como minha amiga, frequentemente experimentam formas simultâneas de racismo e misoginia, sendo submetidas a violências particulares que não podem ser analisadas isoladamente.

O problema torna-se ainda mais complexo quando associado à ideologia meritocrática. Conforme observa Adilson José Moreira (2019), a defesa abstrata da meritocracia frequentemente ignora os mecanismos históricos de exclusão racial que condicionam o acesso desigual às oportunidades sociais, educacionais e econômicas. Não se parte do mesmo lugar, isso é um fato, transmutado diariamente em tantas situações como a que descrevi. É inviável tentarmos manter o mito da igualdade de condições, uma vez que a crença na neutralidade apenas contribui para invisibilizar desigualdades. O fato de minha colega ocupar cargo público e possuir alta qualificação profissional não foi suficiente para protegê-la da violência racial. Isso demonstra que ascensão econômica ou educacional não elimina os efeitos do racismo estrutural.

Ao revisitar aquela memória, percebo que o racismo não estava apenas no gesto da gerente ou na omissão dos garçons. Ele também habitava meu confortável e negligente desconhecimento, minha passividade e minha incapacidade de nomear e questionar devidamente a violência “inofensiva” (pelo menos para mim, naquele momento). O silêncio da branquitude constitui, pois, parte essencial da engrenagem racista.

BRANQUITUDE, LUGAR DE FALA E RESPONSABILIDADE ANTIRRACISTA

Durante muito tempo da minha vida estive imersa no mito da igualdade racial brasileira. Cresci acreditando que o racismo era fenômeno excepcional, restrito a atos explícitos de ódio e aos preconceitos escancarados. Eu ainda não era capaz de perceber que ele se reproduzia (e continua se reproduzindo cotidianamente) justamente na normalidade das relações sociais, nos privilégios silenciosos, nas ausências de constrangimento que estruturavam minha própria experiência.

Cida Bento (2022) denomina todo esse processo de “pacto narcísico da branquitude”: um acordo tácito de autopreservação que impede pessoas brancas de reconhecerem criticamente os benefícios raciais que recebem. Trata-se de um sistema que protege privilégios e, ao mesmo tempo, marginaliza existências.

Meu “sono injusto” era precisamente essa condição de conforto invisível, indizível. Eu transitava pelos espaços sem precisar justificar minha presença. Não era (e não sou) seguida em lojas, não tinha (e não tenho) minha competência constantemente questionada em razão da cor da minha pele, não precisava (e não preciso) provar pertencimento institucional. Minha humanidade é, pois, presumida!

Somente quando comecei a buscar letramento racial percebi o quanto minha ignorância também (re)produzia violência. O racismo não se sustenta apenas por ações deliberadamente discriminatórias, mas também pela omissão cotidiana daqueles (de mim, de nós) que poderiam/íamos confrontá-lo e não o fazem/os.

Nesse processo, o conceito de lugar de fala tornou-se fundamental — e, ao mesmo tempo, frequentemente desvirtuado. Conforme explica Djamila Ribeiro (2023), “lugar de fala” não significa interdição absoluta da palavra, mas reconhecimento das posições sociais a partir das quais diferentes sujeitos experienciam o mundo. Assim, eu não posso falar sobre o racismo a partir da experiência da minha amiga, uma mulher negra. Não posso reivindicar dores que não vivi (e não vivo). Contudo, posso — e devo — refletir criticamente sobre meu lugar social, meus privilégios e minha responsabilidade diante das estruturas raciais.

Silenciar completamente sujeitos brancos comprometidos com o antirracismo seria, paradoxalmente, manter intactos os mecanismos de conforto da própria branquitude. O desafio ético não está em falar “pelos” sujeitos racializados, mas em falar “a partir” do reconhecimento crítico de si. Nesse sentido, o conceito de escrevivência oferece importante deslocamento epistemológico. Para Conceição Evaristo (2022), escrever é também inscrever experiências historicamente silenciadas. Ainda que sua formulação emergja da experiência negra feminina, ela convoca todas/os nós a compreendermos que não existe neutralidade na vida ou na (re)produção do conhecimento.

Escrever sobre aquele episódio tornou-se, para mim, exercício de responsabilização. Não para ocupar centralidade narrativa em uma violência que não sofri diretamente, mas para evidenciar como a branquitude participa da manutenção do racismo mesmo quando acredita estar sendo neutra. A neutralidade, inclusive, é insuficiente. Angela Davis (2019) afirma que, em sociedades estruturalmente racistas, não basta não sermos racistas; é necessário posicionar-nos ativa e diariamente contra o racismo. Isso implica rever práticas, discursos, silêncios e privilégios naturalizados.

O cenário contemporâneo, todavia, revela fortes movimentos de reação às pautas emancipatórias. Reivindicações por igualdade frequentemente são acusadas de exagero, vitimismo ou ameaça à ordem social. Direitos humanos passam a ser tratados como entraves ideológicos, enquanto ações afirmativas são atacadas sob argumentos meritocráticos abstratos. Esse movimento evidencia que seguimos em construção histórica não linear. Avanços sociais convivem permanentemente com tentativas de retrocesso. Por isso, discussões sobre racismo e desigualdades não podem se restringir aos espaços acadêmicos: tratam-se de compromisso ético e político cotidiano.

Promover relações verdadeiramente inclusivas nos exige abandonar concepções deterministas sobre desigualdade e reconhecer que diferentes grupos sociais não partiram das mesmas condições históricas. Exige-nos compreender que privilégios não anulam esforços individuais, mas influenciam profundamente possibilidades de acesso, reconhecimento e permanência. Tudo isso exigem-nos, sobretudo, escuta.

Escutar significa aceitar que há mundos inteiros invisíveis para quem nunca precisou sobreviver às marcas cotidianas do racismo. Significa admitir que muitas dores passam despercebidas precisamente porque não atravessam determinados corpos. Aquela experiência no restaurante permanece viva porque marcou o momento em que comecei a compreender que o racismo não era um problema distante: ele estava (e está todos os dias) diante de mim, atravessando meu cotidiano, minhas relações e meus silêncios.

E talvez o primeiro gesto verdadeiramente antirracista seja justamente este: deixar-nos inquietar pelo desconforto de enxergar aquilo que o privilégio supostamente nos permite ignorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo cotidiano opera de maneira silenciosa, difusa e persistente. Manifesta-se não apenas em agressões explícitas, mas também em olhares, suspeitas, constrangimentos e exclusões simbólicas naturalizadas nas relações sociais. Sua violência reside precisamente na capacidade de transformar desigualdade em normalidade.

O episódio analisado neste artigo evidencia como a branquitude ocupou em mim um espaço de conforto e invisibilidade crítica, permitindo que eu estivesse em instituições e relações sociais sem perceber os privilégios que me acompanham. Meu desconhecimento diante da violência sofrida por minha amiga não representava neutralidade, mas a participação em uma estrutura racial historicamente consolidada.

O letramento racial me possibilitou compreender que o racismo não se reduz a intenções individuais. Trata-se de fenômeno estrutural, discursivo e institucional, sustentado também por silêncios, omissões e resistências à problematização das desigualdades. Nesse sentido, a escrevivência mostrou-se importante ferramenta metodológica e política. Ao articular memória, linguagem e experiência, permitiu-me transformar lembrança pessoal em reflexão crítica sobre as formas pelas quais o racismo atravessa o cotidiano e molda subjetividades.

Também se tornou fundamental reafirmar que o debate racial não pode ser limitado por interpretações equivocadas do lugar de fala. Pessoas brancas não devem ocupar a centralidade das experiências negras, mas possuem responsabilidade ética no enfrentamento do racismo e na desconstrução dos privilégios da branquitude.

A construção de uma sociedade antirracista exige mais do que discursos abstratos sobre igualdade. Exige deslocamento subjetivo, escuta crítica, revisão de práticas institucionais e coragem para romper silêncios historicamente naturalizados. Em uma sociedade estruturalmente racista, não é suficiente não reproduzirmos violência explicitamente: é necessário posicionar-nos ativamente contra as estruturas que a sustentam. Porque há memórias que permanecem justamente para impedir que voltemos a dormir os mesmos sonhos injustos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOREIRA, Adilson José. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

PINTO, Joana Plaza. "Mimimi": linguagem, ideologia e disputa política. In: _____. *Linguagem e poder*. Campinas: Pontes, 2019.

CAPÍTULO 02

ESCREVER PARA (RE)EXISTIR: escrevivência, linguagem e construção identitária em *Cartas para Minha Mãe*, de Teresa Cárdenas

Karyelly Guimarães Moreira¹; Kallytta Guimarães Moreira²

¹Doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás.
Professora efetiva na área de Línguas (SEDUC-GO);

²Graduanda em Administração pelo Instituto Federal Campus Posse-GO.

RESUMO:

Neste capítulo, propomos analisar a obra *Cartas para Minha Mãe* (2010), da escritora afro-cubana Teresa Cárdenas, a partir da noção de escrevivência. Partimos da compreensão de que a escrita epistolar mobilizada pela protagonista não se limita a um recurso narrativo, mas se configura como prática discursiva de resistência, por meio da qual se constroem sentidos sobre identidade, negritude e pertencimento. Ao longo da análise, buscamos evidenciar como as cartas atuam como espaço de elaboração do luto, de enfrentamento do racismo estrutural e de reconstrução subjetiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica (Alves-Mazzotti; Gewandsnadjer, 1998). Teoricamente, dialogamos com autoras/es que discutem escrevivência, identidade, colonialidade e linguagem como prática social. Defendemos que a obra de Cárdenas tensiona discursos hegemônicos ao inscrever uma voz negra que se narra, se reconhece e se reinscreve no mundo.

Palavras-chave: Escrevivência. Linguagem. Identidade. Resistência. Narrativa epistolar.

INTRODUÇÃO

A literatura produzida por sujeitos historicamente marginalizados tem se consolidado como um espaço potente de disputa de sentidos e de produção de outras formas de existência. Nesse cenário, compreendemos a escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo, como fundamental para pensar a escrita não apenas como representação da experiência, mas como prática de (re)existência. Para Evaristo (2007), a escrevivência inscreve na linguagem experiências que foram historicamente silenciadas, transformando a escrita em um gesto político.

É a partir dessa perspectiva que voltamos para a obra *Cartas para Minha Mãe* (2010), de Teresa Cárdenas. Mais do que narrar a trajetória de uma jovem negra marcada pela perda e pelo racismo, o texto constrói um espaço discursivo em que a linguagem opera como ferramenta de elaboração subjetiva, resistência e produção de identidade. Nesse sentido, partimos da compreensão de que a linguagem não apenas representa a realidade, mas a produz. Assim, ao escrever, a protagonista não apenas relata sua experiência, mas (des/res) constrói sentidos sobre si mesma e sobre o mundo.

Além disso, situamos essa análise no âmbito das discussões decoloniais, especialmente a partir de Aníbal Quijano (2005), para quem a colonialidade do poder estrutura as relações sociais contemporâneas, organizando hierarquias raciais, epistêmicas e culturais. Nesse contexto, negras/os foram, historicamente, privadas/os do lugar de enunciação.

Dessa forma, este capítulo parte da seguinte problematização, a saber, **de que maneira a escrita epistolar, na obra de Cárdenas, pode ser compreendida como prática discursiva de escrevivência e resistência à colonialidade?** Nosso objetivo é analisar como a protagonista mobiliza a escrita de cartas para construir sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre sua condição de mulher negra, em um processo que envolve tanto a elaboração subjetiva quanto a contestação de estruturas de poder.

Para desenvolver essa discussão, organizamos o capítulo em três momentos articulados. Inicialmente, refletimos sobre o gênero epistolar como prática discursiva e espaço de resistência, destacando as potencialidades da carta na construção de memórias, afetos e subjetivação. Em seguida, analisamos a narrativa autobiográfica presente na obra, compreendendo a escrita das cartas como um movimento de autoconhecimento e de atribuição de sentidos à própria experiência. Por fim, discutimos a relação entre escrevivência e construção identitária, evidenciando como a protagonista transforma a escrita em um espaço de enfrentamento ao racismo, de valorização da ancestralidade e de afirmação de si. Ao percorrer esses caminhos, buscamos compreender como a linguagem, na obra de Teresa Cárdenas, torna-se um instrumento de resistência, pertencimento e (re)existência.

O GÊNERO EPISTOLAR COMO PRÁTICA DISCURSIVA E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Ao nos aproximarmos do gênero epistolar, afastamo-nos de uma compreensão que o reduz a um simples meio de comunicação. Interessa-nos compreendê-lo como uma prática discursiva que articula subjetividade, memória e relações sociais. Como observa Lejeune (1975), a carta ocupa uma posição singular por transitar entre o privado e o público, permitindo que experiências individuais dialoguem com questões coletivas. Ao mesmo tempo em que preserva um caráter íntimo, a correspondência registra modos de pensar, de sentir e de interpretar o mundo, constituindo-se como documento de uma experiência vivida. Nessa direção, Moraes (2007) compreende a carta como um texto dinâmico, capaz de revelar tanto aspectos da vida de quem escreve quanto do contexto histórico e social em que essa escrita se produz.

Essa característica torna o gênero epistolar especialmente significativo para narrativas que tratam de memória e identidade. Escrever uma carta significa organizar lembranças, revisitar acontecimentos e atribuir novos sentidos às experiências vividas. Ao transformar vivências em narrativa, o sujeito também constrói uma imagem de si, selecionando aquilo que deseja recordar, compartilhar ou silenciar. A escrita, portanto, não apenas registra fatos, mas participa da elaboração da própria experiência. A carta deixa de ser um simples instrumento de comunicação para constituir um espaço em que linguagem e memória se encontram na construção da subjetividade.

No romance *Cartas para Minha Mãe*, Teresa Cárdenas explora essas possibilidades ao apresentar uma protagonista que escreve para a mãe já falecida. Embora a destinatária não possa responder, a escrita mantém vivo o diálogo e preserva um vínculo afetivo que resiste à ausência. Cada carta acompanha diferentes momentos da trajetória da personagem e evidencia seu amadurecimento, permitindo que ela organize lembranças, enfrente o luto e reflita sobre situações marcadas pelo racismo e pela exclusão. À medida que escreve, a protagonista também revisita sua história e passa a compreender, de outra forma, experiências que antes eram vividas apenas pela dor e pelo silêncio.

Essa dimensão aproxima a narrativa do conceito de escrevivência proposto por Conceição Evaristo (2007), para quem a escrita nasce da

experiência e transforma vivências historicamente silenciadas em palavra. Mais do que contar uma história, a protagonista produz uma narrativa que confronta discursos responsáveis por negar humanidade e pertencimento às mulheres negras. A escrita deixa de ocupar um lugar exclusivamente estético e assume uma dimensão política, pois torna visíveis experiências frequentemente apagadas ou narradas por outras vozes. Nesse sentido, a reflexão também dialoga com Bhabha (1998), ao compreender a linguagem como um espaço em que sentidos são constantemente disputados e ressignificados, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados produzam outras formas de representação.

Ao narrar sua própria trajetória, a protagonista desloca-se da condição de objeto de discursos para assumir a posição de sujeito da enunciação. Esse movimento aproxima-se das reflexões de Djamila Ribeiro (2019), que compreende o lugar de fala como o reconhecimento de que toda produção de conhecimento está vinculada à posição social de quem fala. Não se trata de restringir a fala a determinados grupos, mas de reconhecer que experiências marcadas por relações de poder produzem perspectivas específicas sobre o mundo. Em *Cartas para Minha Mãe*, é justamente a voz da protagonista que conduz a narrativa e atribui significado às experiências de racismo, pertencimento e resistência. Ao escrever sua própria história, ela reivindica o direito de representar a si mesma, fazendo da linguagem um espaço de autorrepresentação, construção identitária e enfrentamento às formas históricas de silenciamento.

A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO

Ao longo da obra, observa-se que a escrita das cartas acompanha o crescimento da protagonista, que inicia essa prática ainda na infância e a desenvolve ao longo da adolescência. Tal percurso evidencia que a narrativa não se configura como algo estático, mas como um processo contínuo de constituição de si. A cada carta escrita, a personagem reorganiza memórias, reelabora afetos e produz novos sentidos para sua trajetória. Nesse sentido, retomamos as reflexões de Philippe Lejeune, para quem a escrita autobiográfica

constitui uma forma de compreender e interpretar a própria experiência, convertendo a vida vivida em narrativa significada (Lejeune, 1975, p. 14). As cartas, portanto, funcionam como espaço de elaboração subjetiva, no qual a protagonista transforma dor, ausência e pertencimento em linguagem. Um exemplo significativo desse movimento aparece quando a narradora escreve:

“Mãe, esta noite eu vi você nos meus sonhos. [...] Acordei chorando. Ninguém veio ver o que estava acontecendo comigo” (Cárdenas, 2010, p. 112).

Nesse trecho, a escrita revela não apenas a dor da perda materna, mas também a solidão que atravessa a experiência da personagem. A carta ultrapassa a função de relatar um acontecimento; ela se converte em lugar de escuta de si mesma, em que o sonho e o choro passam a representar a carência afetiva e o abandono sentidos pela menina. Ao narrar esse episódio, a protagonista não apenas registra sua tristeza, mas atribui significado à sua própria condição existencial. Outro momento importante ocorre quando a protagonista afirma:

“Sou a menina mais alta e mais preta da sala. Talvez a mais triste também” (Cárdenas, 2010, p. 15).

Aqui, evidencia-se a relação entre identidade, corpo e experiência social. A maneira como a protagonista se nomeia não emerge de forma neutra, mas atravessada por olhares e discursos que a ensinaram a perceber sua diferença como falta. Mais do que a presença da palavra “preta”, o que se destaca é a carga afetiva e pejorativa que ela assume no enunciado, ao ser aproximada da tristeza. O termo, nesse contexto, aparece marcado pela dor de quem aprendeu a enxergar a si mesma a partir da rejeição e do não pertencimento. Há, portanto, uma subjetividade ferida, que traduz em linguagem os efeitos silenciosos do racismo cotidiano. A escola, espaço que poderia acolher e ampliar possibilidades de existência, surge como cenário em que tais hierarquias são reafirmadas e incorporadas pela personagem em sua própria forma de sentir-se no mundo. Em outro trecho, ao escrever:

“Mãezinha, esta noite voltei a sonhar com você [...] Eu a amo muito” (Cárdenas, 2010, p. 63),

A narradora elabora não apenas o luto, mas também o perdão e a permanência do vínculo afetivo. O uso do diminutivo em “Mãezinha” carrega uma forte carga emocional e evidencia a necessidade de proximidade simbólica com a mãe ausente. A escrita, nesse caso, funciona como gesto de reconciliação e de continuidade do afeto. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Paul John Eakin, ao afirmar que a narrativa autobiográfica constitui uma forma de engajamento do sujeito consigo mesmo e com o mundo, pois ao narrar-se, o indivíduo reconstrói sua identidade (Eakin, 1999, p. 3).

ESCREVIVÊNCIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

É na articulação entre escrevivência e identidade que a potência da obra se intensifica. Ao escrever, a protagonista não apenas relata sua experiência, mas a ressignifica, deslocando-se de uma posição de silenciamento para uma posição de enunciação. A escrita deixa de ser simples registro e torna-se prática de existência, memória e resistência. Nessa perspectiva, a noção de escrevivência proposta por Conceição Evaristo mostra-se central, uma vez que a palavra escrita emerge da vida concreta, das marcas do corpo e das experiências historicamente atravessadas por desigualdades. Quando a personagem afirma:

“Minha avó diz que é bom apurar a raça...” (Cárdenas, 2010, p. 18),

A narrativa explicita a internalização de discursos racistas presentes no espaço familiar e social. A expressão “apurar a raça” revela a permanência de ideologias embranquecedoras que associam valor social à proximidade com a branquitude. Tal questão dialoga diretamente com Frantz Fanon, que discute como sujeitos racializados podem internalizar valores coloniais e reproduzir a lógica da supremacia branca em suas próprias percepções e relações (Fanon, 2020, p. 95). Assim, o racismo não se manifesta apenas em práticas externas, mas também nos modos pelos quais os sujeitos aprendem a desejar e a se avaliar. Ao mesmo tempo, quando a protagonista afirma:

“Prefiro fazer penteados. Como as africanas”
(Cárdenas, 2010, p. 21),

Ela realiza um gesto de resistência simbólica, recusando padrões eurocêntricos de beleza e reconhecendo referências positivas ligadas à ancestralidade africana. O cabelo, frequentemente transformado em marcador de inferiorização no contexto racial brasileiro e latino-americano, converte-se em signo de pertencimento e afirmação. Esse movimento pode ser articulado às reflexões de bell hooks, para quem o racismo atravessa profundamente a construção da subjetividade negra, mas também pode ser enfrentado por meio de práticas cotidianas de autoafirmação e amor-próprio (hooks, 2021, p. 61). Outro trecho significativo é:

“Tenho pena delas” (Cárdenas, 2010, p. 21).

A brevidade da frase concentra um importante deslocamento subjetivo. A protagonista passa a questionar os discursos que antes a feriam e inverte a lógica da inferiorização, assim, já não se vê como alvo do desprezo, mas percebe a limitação daqueles que sustentam preconceitos. Há, portanto, um reposicionamento crítico diante das estruturas simbólicas do racismo. Nesse sentido, a reflexão dialoga com Lélia Gonzalez, ao pensar a urgência de desmontar estereótipos e reconhecer epistemologias negras historicamente silenciadas (Gonzalez, 2020). Além disso, ao afirmar:

“Descobri que meus olhos são parecidos com os seus...” (Cárdenas, 2010, p. 21),

A protagonista inicia um processo de reconciliação com sua própria imagem. O reconhecimento de traços herdados e compartilhados produz uma nova relação com o espelho e com a memória familiar. Aquilo que antes poderia ser percebido como marca de diferença torna-se elo afetivo e fonte de pertencimento. Esse movimento aproxima-se das reflexões de Kabengele Munanga, que destaca a importância da valorização positiva da identidade negra como caminho para enfrentar os efeitos históricos do racismo e reconstruir autoimagens afirmativas (Munanga, 2020). Por fim, ao refletir sobre o afeto, a narradora afirma:

“quando gostamos de alguém, a cor da pele não tem importância” (Cárdenas, 2010, p. 54).

A passagem aponta para possibilidades de ruptura com a lógica racializada das relações sociais. Não se trata de negar a existência do racismo, mas de afirmar que os vínculos afetivos podem constituir espaços de resistência e humanização diante de estruturas excludentes. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de bell hooks sobre o amor como prática política capaz de desafiar sistemas de dominação e produzir novas formas de convivência (hooks, 2021, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos compreender de que maneira a escrita epistolar mobilizada pela protagonista de *Cartas para Minha Mãe*, de Teresa Cárdenas, constitui-se como prática de escrevivência e resistência frente às estruturas de colonialidade e racismo. A análise evidenciou que as cartas ultrapassam a função de simples comunicação com a mãe ausente, transformando-se em um espaço de elaboração subjetiva, produção de sentidos e reconstrução identitária.

Observamos que a escrita se torna um lugar de acolhimento das dores, dos afetos e das memórias da protagonista, permitindo-lhe **transformar a dor da ausência materna em palavra**, enfrentar experiências de discriminação racial e construir novas formas de compreender a si mesma e ao mundo. Nesse contexto, a linguagem assume papel central, não apenas como instrumento de representação da realidade, mas como prática capaz de produzir pertencimento, resistência e possibilidades de existência.

A partir do diálogo com o conceito de escrevivência, proposto por Conceição Evaristo, foi possível compreender que a narrativa de Teresa Cárdenas dá visibilidade a experiências historicamente silenciadas, fortalecendo uma voz negra feminina que reivindica seu direito à fala, à memória e à autorrepresentação. As cartas constituem, assim, um gesto político por meio do qual a protagonista enfrenta discursos racistas, questiona hierarquias sociais e ressignifica sua relação com a ancestralidade, com a memória e com sua identidade.

Também identificamos que a construção identitária da personagem não ocorre de forma linear, mas por meio de tensões, conflitos e descobertas que

revelam os efeitos da colonialidade sobre os corpos e subjetividades negras. No entanto, é justamente na escrita que ela encontra caminhos para reelaborar essas marcas, reconstruindo sua relação consigo mesma e fortalecendo sentimentos de pertencimento e valorização de sua história.

Dessa forma, concluímos que *Cartas para Minha Mãe* constitui uma narrativa potente para os estudos que articulam literatura, linguagem, identidade e decolonialidade. A obra nos mostra que escrever pode ser mais do que narrar acontecimentos, sendo assim, pode significar sobreviver, resistir e reinventar-se. Ao transformar suas dores, memórias e afetos em palavras, a protagonista encontra meios de afirmar sua existência e de construir novos sentidos para sua trajetória, revelando a escrita como espaço de luta e esperança.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CÁRDENAS, Teresa. **Cartas para a minha mãe**. Trad. Eliana Aguiar. 1. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

Hooks, Bell. **Tudo sobre amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

EAKIN, Paul John. *How our lives become stories: making selves*. Ithaca: Cornell University Press, 1999.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência: teoria e crítica**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Eixo temático 02:

**Práticas Antirracistas:
propostas pedagógicas e
vivências no contexto escolar**

CAPÍTULO 03

"TEMOS O DIREITO A SER IGUAIS QUANDO A DIFERENÇA NOS INFERIORIZA": ENSINO DE INGLÊS, CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E VULNERABILIDADE ECONÔMICA

Thaiza Aparecida da Silva¹

¹ Mestre em Letras e Linguística pela UFG.
Docente da área de Linguagens no Instituto Federal Goiano.

RESUMO:

Esta pesquisa foi realizada em um Instituto Federal do Nordeste Goiano, no âmbito de um projeto de ensino com estudantes do Ensino Médio. O projeto foi pensado para atender estudantes de grupos minoritários com habilidade de comunicação em língua inglesa e em situação de vulnerabilidade econômica. O estudo ocorreu no segundo semestre de 2025 e contou com a participação de quatro estudantes, sendo três negras/os e uma branca. As/os participantes reuniam-se semanalmente, durante duas horas. Inicialmente, os temas foram definidos pela professora e, posteriormente, pelas/os estudantes. Teoricamente, o estudo ancora-se na Linguística Aplicada Crítica (LAC) e em perspectivas de Educação Linguística que compreendem a língua inglesa como prática social situada, dialógica e transformadora, em contraposição a concepções centradas apenas na língua como código. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, desenvolvida no contexto de um projeto de ensino. Os dados foram gerados por meio de entrevista diagnóstica, realizada em inglês e gravada em áudio; diário de campo da professora, registrado em inglês; sessão de feedback e questionário, ambos realizados ao final do projeto em português. A análise foi organizada a partir de categorias emergentes relacionadas ao engajamento temático, à relação entre conteúdo e forma e à experiência das/os participantes no projeto. O objetivo foi analisar se a produção oral das/os participantes foi aprimorada ao longo dos encontros, considerando a língua como comunicação e prática social. Os resultados indicam que estudantes que priorizaram a comunicação, apresentaram maior desempenho e engajamento na produção oral do que aquelas/es que demonstraram maior preocupação com a forma linguística.

Palavras-chave: língua inglesa; grupos minoritários; produção oral

INTRODUÇÃO

O título deste artigo é inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2003), para quem a diferença, quando utilizada como mecanismo de inferiorização, viola o direito à igualdade – perspectiva que fundamenta a discussão sobre as desigualdades no acesso ao ensino de língua inglesa no Brasil. É sob essa ótica que a língua inglesa passa a ser compreendida, neste trabalho, não como privilégio de poucos, mas como direito de todos.

A oferta de aulas de conversação em língua inglesa no campus pode constituir um diferencial significativo na trajetória das/dos estudantes, atuando como um impulsionador de seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Conforme Caetano e Matos (2024, p. 14), no contexto escolar, a professora pode criar condições para “romper barreiras linguísticas, sociais e econômicas que inviabilizam o direito fundamental de seus alunos [de] acesso e conhecimento de uma língua [adicional], numa luta constante por mais justiça social”. Nessa mesma direção, Celani (2016) enfatiza que aprender uma língua adicional deve ser compreendido como um direito inalienável de todo ser humano.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo foi concebido para atender a uma demanda urgente: oferecer aulas de conversação em inglês a estudantes pertencentes a grupos minoritários em situação de vulnerabilidade econômica, que demonstravam interesse em praticar o idioma. Em sua maioria, tratava-se de aprendizes que aprenderam inglês sozinhas/os e que não haviam tido oportunidades prévias de interação oral com outros falantes.

A maioria das/dos participantes deste estudo são ‘coincidentemente’ negras/os. O uso da expressão “coincidentemente” aparece aqui de forma intencional, a fim de problematizar a ideia de acaso. Tais trajetórias evidenciam que não se trata de coincidência, mas de atravessamentos estruturais que situam essas/es estudantes do lado de lá da linha abissal: são negras/os, encontram-se em situação de vulnerabilidade econômica e tiveram sua formação escolar integralmente vinculada à escola pública.

O projeto foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2025, em um Instituto Federal do Nordeste Goiano, com o objetivo de investigar possíveis aprimoramentos na produção oral das/os participantes. Para tanto, adotou-se

uma concepção de língua que ultrapassa a noção de código, compreendendo-a como prática comunicativa, socialmente situada e potencialmente transformadora. Essa compreensão aproxima-se da proposta de Urzêda-Freitas e Pessoa (2020), que defendem a necessidade de desinventar e reconstituir o conceito de comunicação na educação linguística. Para os autores, a língua não pode ser reduzida a um instrumento neutro de transmissão de mensagens, pois a comunicação envolve práticas sociais complexas, atravessadas por relações históricas, culturais, políticas e identitárias. Nesse sentido, pensar a língua inglesa como prática comunicativa implica também reconhecer que as interações em sala de aula não são neutras, mas espaços de produção de sentidos, negociação de identidades e possibilidade de transformação social.

Nesse contexto, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: de que modo as/os participantes do projeto de Conversação em Língua Inglesa ampliaram seu repertório linguístico ao vivenciarem a língua como comunicação e como prática social potencialmente transformadora?

Historicamente, o ensino de língua inglesa tem se baseado na concepção estruturalista de língua como código, associada a Saussure. Nesta perspectiva, o ensino de inglês prioriza a memorização de regras, a correção imediata de desvios e a reprodução de padrões linguísticos. Em contraposição a esta visão de língua, há a perspectiva dialógica, inspirada em Bakhtin, que valoriza a interação, o contexto e a construção compartilhada de sentidos. Para além da dialogia de Bakhtin, há a Linguística Aplicada Crítica (LAC), que compreende a língua como uma prática social situada (Pennycook, 2021).

O projeto de Conversação em Língua Inglesa teve como ponto de partida a LAC. Nessa abordagem, os participantes são incentivados a problematizar questões identitárias, como relações étnico-raciais, diversidade linguística e cultural, além de outros temas relevantes do cotidiano, utilizando a língua inglesa. Assim, a aprendizagem linguística ultrapassa o domínio formal do idioma e passa a atuar como ferramenta de reflexão crítica e transformação social, possibilitando a construção de saberes conectados às dinâmicas da vida contemporânea.

Problematizar assuntos diversos em inglês como língua adicional possibilita que estudantes negociem, discutam e aprendam inglês, ao mesmo

tempo em que ressignificam práticas de empoderamento por meio da linguagem. Assim, elas/eles são orientadas/os a negociar “as diferenças” e as professoras devem “evitar a obsessão da correção” (Canagarajah, 2007, p. 237). Dessa forma, este grupo de conversação articula diferentes níveis de compreensão da língua: código, comunicação e prática social crítica na expectativa de promover aprendizado linguístico integrado à reflexão social e à construção de cidadania crítica.

LÍNGUA, INCLUSÃO SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 241) destaca que “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”.

No que se refere a uma abordagem de ensino de inglês orientada por uma perspectiva crítica e sensível às realidades das/os estudantes, Ferreira (2018, p. 43) argumenta que é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem temas significativos para o cotidiano discente, abordando questões com as quais elas/eles se identifiquem e nas quais possam atuar como agentes ativos nas interações que se estabelecem durante o processo de aprendizagem da língua. Assim, a língua inglesa deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser mediadora de discussões, negociações de sentido e construção coletiva de conhecimento.

Nessa perspectiva, e em consonância com o que estabelece a Lei nº 9.394/96, em seu art. 22 – segundo a qual “a educação deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” –, compreende-se que o ensino de língua inglesa orientado por uma abordagem que valorize a problematização de questões sociais, pode proporcionar especialmente a estudantes oriundos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade econômica, uma aprendizagem que ultrapassa um modelo centrado predominantemente na leitura.

Ademais, Frank (2004), em seu artigo *Educação Linguística como prática da liberdade*, defende a necessidade de estabelecer um vínculo intrínseco entre

linguagem e educação, uma vez que essa relação amplia as possibilidades de o aprendiz compreender criticamente e intervir nas realidades que o cercam. Assim, o ensino de línguas passa a ser concebido como um instrumento não apenas de comunicação, mas também de transformação social.

De modo convergente, Pessoa (2018, p. 189) argumenta que a Educação Linguística pode contribuir para a “criação de inteligibilidade de problemas sociais que têm a linguagem como papel central”. Nessa perspectiva, a sala de aula configura-se como um espaço em que a língua inglesa pode ser mobilizada não apenas como objeto de estudo, mas como meio para a problematização de questões sociais relevantes.

Nessa mesma direção, Urzêda-Freitas e Pessoa (2020) argumentam que a educação linguística precisa considerar a complexidade das práticas de linguagem e das interações comunicativas. Para os autores, a concepção de língua como mero instrumento de comunicação contribuiu para uma visão limitada da linguagem, frequentemente desvinculada das desigualdades sociais e dos processos de construção de sentidos. Ao proporem a reconstituição do conceito de comunicação, os autores defendem que as aulas de línguas sejam compreendidas como espaços de reflexão crítica, nos quais a comunicação não se limita ao uso funcional do idioma, mas envolve posicionamentos, disputas de sentido e possibilidades de decolonialidade epistêmica.

Corroborando essa visão, Pennycook (1998) destaca que, no ensino de línguas, a articulação entre educação e linguagem pode romper com uma tradição estritamente estruturalista, assumindo um caráter politizador e problematizador. Tal deslocamento implica compreender a língua como prática social, atravessada por relações de poder, identidades e contextos históricos.

Ao adotar uma perspectiva dialógica e interdisciplinar, o ensino de inglês favorece o desenvolvimento de reflexões críticas por parte das/os estudantes, ampliando suas possibilidades de participação social. Nesse contexto, o papel da professora não é o de impor paradigmas, mas o de criar condições para que as/os estudantes “[vejam e entendam] o global a partir de uma perspectiva local, [pois] é o contexto que dá forma ao saber produzido” (CELANI, 2016, p. 549). Tal movimento contribui para o fortalecimento de processos de empoderamento

ancorados na valorização do contexto local, articulado a uma compreensão mais ampla e crítica do mundo.

LÍNGUA COMO CÓDIGO x LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO x LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

A língua, enquanto sistema, foi estudada por Ferdinand de Saussure como um conjunto estruturado, relativamente fechado, passível de análise científica. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um código. Essa concepção ainda é amplamente utilizada no ensino de inglês, especialmente em abordagens tradicionais. Nesse modelo, os erros são corrigidos imediatamente, e o ensino concentra-se na estrutura e na gramática, com pouca flexibilidade para a expressão espontânea dos alunos (Silva; Marson, 2022). Essa concepção de língua como código inclui práticas como *drills* (exercícios repetitivos), traduções, ênfase na forma em detrimento do conteúdo e a realização de atividades mais controladas. Nesse contexto, privilegia-se a memorização de estruturas linguísticas e a reprodução de padrões, em vez do uso significativo e comunicativo da língua.

Em contraste, a língua como instrumento de comunicação é compreendida como dinâmica, fluida e social. Nessa perspectiva, a linguagem é essencialmente dialógica, contextual e intencional (Bakhtin, 2017). Isso significa que a construção de sentidos depende da interação com o outro, sendo a comunicação sempre situada em contextos específicos. O sujeito interlocutor está inserido em um *locus* de enunciação, atravessado por fatores históricos, sociais e culturais, que influenciam diretamente a produção e a interpretação dos enunciados. Assim, o ensino de língua passa a valorizar o uso significativo, a interação e a construção compartilhada de sentidos, em vez da mera reprodução de estruturas. Em termos práticos, a língua é utilizada, sobretudo, para discutir questões do cotidiano dos falantes.

Para além dessas concepções, a língua como prática social insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), articulando-se a perspectivas decoloniais na Educação Linguística. Nessa abordagem, o ensino de uma língua adicional é compreendido como prática situada e atravessada por relações de poder, identidades e ideologias. O ensino pautado na LAC não é neutro; ao

contrário, configura-se como uma prática que problematiza e tensiona estruturas naturalizadas, fomentando possibilidades de transformação social, em vez de conformismo (Pennycook, 2021). Diante disso, não se trata apenas de discutir, por exemplo, desigualdade de gênero, mas de promover reflexões críticas orientadas à ação, que visem à transformação das práticas sociais e à redução dessas desigualdades porque a LAC, segundo Pennycook (2021, p. 27) “não se resume à compaixão ou ao alívio da dor: trata-se também da possibilidade de mudança”.

Nesse horizonte teórico, a noção de “língua-verbo”, proposta por Duboc e Siqueira (2020), constitui um deslocamento epistemológico importante no campo da Educação Linguística ao compreender a língua não como um sistema estático de regras ou um instrumento neutro de comunicação, mas como prática social viva, performativa e situada. Nessa perspectiva, o uso da língua adicional é concebido como ação discursiva atravessada por historicidades, identidades e relações de poder, nas quais os sujeitos não apenas “utilizam” a língua, mas a produzem e são produzidos por ela em processos contínuos de negociação de sentidos. Assim, a língua-verbo rompe com dicotomias tradicionais entre forma e conteúdo ou entre erro e acerto, privilegiando a fluidez da interação e a construção compartilhada de significados em contextos reais de uso. Essa abordagem, ao enfatizar a dimensão dinâmica e processual da linguagem, contribui para uma compreensão mais crítica do ensino de línguas, alinhando-se às perspectivas da Linguística Aplicada Crítica e às propostas de uma educação linguística voltada para a agência discursiva e a transformação social dos sujeitos.

Desse modo, enquanto a concepção de língua como código, associada a Saussure, privilegia a sistematização de regras e a reprodução de padrões linguísticos, e a perspectiva de língua como comunicação, inspirada em Bakhtin, enfatiza a interação e a construção de sentidos em contexto, a compreensão da língua como prática social crítica, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (LAC), evidencia seu caráter histórico, político e ideológico, orientado à problematização e à transformação social. Nesse horizonte, a noção de língua-verbo (Duboc & Siqueira, 2020) emerge como um importante deslocamento epistemológico, ao conceber a língua não como sistema fixo ou instrumento

neutro, mas como prática viva, performativa e situada, produzida nas e pelas interações sociais.

Esse contraste não apenas revela um deslocamento teórico nas formas de conceber a linguagem, mas também reforça a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam tanto a centralidade na correção quanto uma visão restrita à comunicação funcional e Gee (1994, p. 190) nos convida a pensar sobre nossa responsabilidade nesse deslocamento teórico. Para o autor, as/os professoras/res podem “cooperar com a sua própria marginalização”, insistindo em não vincular suas práxis com questões sociais e ou políticas ou aceitar que “estão no próprio centro das questões educativas, culturais e políticas mais cruciais do nosso tempo” (p. 190). (PENNYCOOK, 2021, p. 40).

METODOLOGIA

As/os estudantes foram convidadas/os em inglês nas salas de aula e por meio de um panfleto afixado em cada sala. Para participar do grupo de conversação em inglês, se inscreveram por meio de questionário no *google forms* e foram convidadas/os para uma entrevista individual. Ao todo, 13 estudantes manifestaram interesse nesta entrevista individual de caráter diagnóstico. Para atender aos requisitos, elas/eles precisavam conseguir responder a perguntas pessoais, a perguntas sobre interesses acadêmicos e perguntas sobre projetos para o futuro em inglês. Outro requisito é que estivessem em situação de vulnerabilidade econômica.

Seis estudantes atenderam aos requisitos de participar dos encontros, mas apenas três integraram o projeto. Elas/eles conseguiam se comunicar em inglês e estavam em situação de vulnerabilidade econômica. Uma quarta estudante que tinha bom domínio comunicativo do inglês, mas não estava em situação de vulnerabilidade econômica, pediu para participar do projeto. Concordamos que ela somaria no nosso projeto e, então, ela passou a integrar o nosso pequeno grupo.

Informações das/os participantes:

Participantes	Cor	Idade	Ano escolar	Recebia bolsa de estudos	Estava em situação de vulnerabilidade econômica
Lara	Parda	17	3º	Sim	Sim
Lira	Parda	17	3º	Sim	Sim
Maria	Branca	15	1º	Não	Não
Osmar	Preta	17	3º	Sim	Sim

- Todos os nomes são fictícios.

O quadro informativo evidencia a presença de diversidade étnico-racial entre as/os participantes, bem como diferentes níveis de escolaridade no Ensino Médio. A única estudante que não se encontrava em situação de vulnerabilidade econômica era Maria, não atendendo, portanto, a esse critério inicialmente estabelecido pelo projeto. Ainda assim, diante de seu expressivo interesse em participar e do reduzido número de inscritas/os, optou-se por incluí-la no grupo de conversação.

Os encontros foram realizados no período de agosto a novembro de 2025. Nos meses iniciais, agosto e setembro, os temas abordados contemplaram diversidade cultural, preconceito linguístico – com ênfase em sotaques –, bem como identidade individual e coletiva. Embora as/os participantes tenham tido acesso a diferentes materiais de apoio, como textos, vídeos, depoimentos e conceitos teóricos, observou-se uma participação ainda limitada nesse primeiro momento.

Escolheram o tema *hobbies* e observou-se que o grupo participou de forma mais engajada com este tema em comparação com os temas debatidos anteriormente. Diante disso, verificou-se com o grupo se elas/eles preferiam que os temas dos próximos encontros continuassem a ser definidos por elas/eles mesmas/os; por unanimidade, optaram que sim. A partir desse momento, os encontros passaram a ser orientados por temas definidos pelas/os próprias/os estudantes, reforçando seu protagonismo no processo de aprendizagem. Assim, os temas abordados foram *hobbies*, jogos e filmes, desenvolvidos ao longo dos meses de outubro e novembro.

No último encontro, foi promovida uma sessão de feedback, na qual as/os participantes refletiram sobre suas experiências ao longo do semestre. Além disso, ao término do projeto, responderam a um questionário no *Google Forms*,

que contemplava aspectos como experiência prévia com a língua inglesa, percepções sobre o projeto, preferências temáticas para discussões em grupo e dificuldades linguísticas enfrentadas no processo de aprendizagem.

As categorias de análise foram elaboradas a partir dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa. Com base nesse processo, foram definidas quatro categorias analíticas:

Categorias criadas a partir da geração de dados
▪ Interesse em temas críticos versus temas de interesse pessoal.
▪ Preferência pelo conteúdo versus forma
▪ Experiência no projeto

DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO

Neste tópico, serão discutidos os desdobramentos do estudo a partir das três categorias construídas com base nos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa. Antes disso, apresenta-se a forma como as/os estudantes relataram ter aprendido inglês.

Lara: “Eu aprendi inglês sozinha. Minha família é do interior, eu diria até que da zona rural. Me mudei de lá e vim para o IF para estudar. A gente nunca teve condições de pagar cursinho de inglês. Aprendi inglês cantando música, assistindo séries, imitando artistas.”

Lira: “Eu sou de uma cidade aqui perto e pude fazer cursinho de inglês por um tempo, mas já esqueci muita coisa. Hoje eu percebo que colegas que nunca fizeram cursinho, sabem mais que eu.”

Maria: “Eu sempre fui motivada a estudar não só o inglês, mas outras coisas também. Na minha família, meu irmão fala inglês também. Entendo que sou privilegiada em ter este estímulo em casa. Apesar disso, nunca fiz cursinho de inglês. O que sei, aprendi na internet e pratico com pessoas na net.”

Osmar: “Eu sou um jovem preto, que teve e tem poucos recursos. Minha família nunca pôde pagar por um curso de inglês pra mim. Na verdade, minha família sou só eu e minha mãe. Sou um estudante disciplinado e não me escondo atrás da minha situação financeira. Eu luto por um futuro melhor, quero fazer intercâmbio, quero estudar psicologia, quero fazer a diferença!”

No questionário, as/os participantes relataram:

Como você aprendeu inglês?

4 respostas

- Lara:** Eu aprendi sozinha, primeiramente ouvindo a músicas e depois procurando a tradução delas, então eu ia fazendo associações entre palavras. Depois eu ia assistia a séries e filmes legendados, que ainda não tinham sido dublados para o português. Além de que eu comecei a manter um caderno de palavras e expressões para eu estudar constantemente.
- Maria:** Através da Internet, com jogos Online e vídeos.
- Osmar:** Por meio da internet e consumindo conteúdo em inglês
- Lira:** Fiz um cursinho por um tempo, mas pode-se dizer que aprendi boa parte na escola e, surpreendentemente, com filmes e músicas.

Apesar desse cenário, chama atenção o fato de que dois das/os três participantes negras/os, afirmaram ter aprendido inglês sozinhas/os, o que tensiona as desigualdades de acesso e as condições formais de aprendizagem da língua. Tal constatação dialoga com a reflexão de Santos (2003, p. 458), ao afirmar que “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Mostraremos aqui os desdobramentos das categorias criadas a partir da geração de dados.

INTERESSE EM TEMAS CRÍTICOS VERSUS TEMAS DE INTERESSE PESSOAL

Inicialmente, a proposta do projeto consistia em provocar o grupo por meio da discussão de temas que problematizassem a língua como prática social e transformadora. Nesse sentido, os temas selecionados para os primeiros encontros foram: diversidade cultural, preconceito linguístico/sotaques e identidade individual e coletiva. Entretanto, tais temáticas foram trabalhadas apenas nos meses de agosto e setembro.

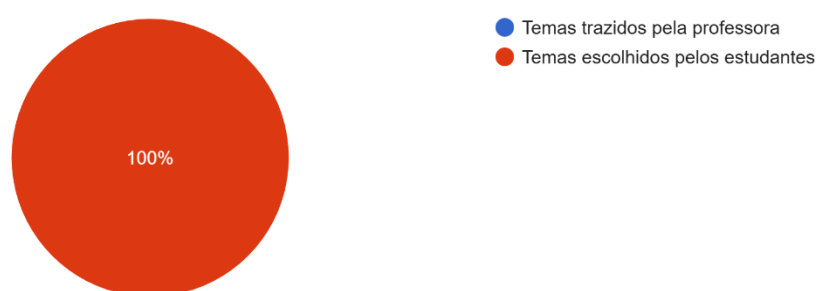
A partir desse período, a estudante Lara sugeriu a inclusão de outras temáticas que se aproximassem mais dos interesses de adolescentes. Essa proposta foi compreendida como um movimento de caráter potencialmente decolonial, uma vez que tensiona a centralidade da escolha docente e amplia o protagonismo discente no processo de aprendizagem. Diante disso, a solicitação

foi acatada, e os encontros passaram a ser orientados por temas definidos pelas/os próprias/os participantes.

Observou-se, ainda, que todas/os as/os estudantes demonstraram maior interesse em discutir temas relacionados às suas vivências e preferências pessoais do que aqueles mais diretamente vinculados a uma perspectiva de Educação Linguística Crítica, conforme indicado nas respostas do questionário do *Google Forms*.

Você considera que foi mais interessante discutir em inglês temas trazidos pela professora (cultura/identidade/sotaques) ou temas escolhidos por estudantes (jogos, filmes, hobbies)?

4 respostas



O objetivo da autora deste artigo ao optar pela problematização de temas de cunho social era possibilitar que as/os estudantes refletissem criticamente e pudessem intervir em situações socialmente situadas. Contudo, considerou-se também a possibilidade de que, em função de suas idades, as/os participantes demonstrassem maior interesse por temas relacionados ao universo da adolescência. Inicialmente, chegou-se a interpretar que tal movimento poderia deslocar a língua de uma perspectiva transformadora para uma função meramente comunicativa.

Entretanto, ao longo dos encontros, observou-se que, independentemente da temática escolhida, havia potencial para a problematização crítica. O primeiro tema selecionado pelo grupo foi *hobbies*. A partir dele, as/os participantes discutiram seus interesses pessoais, realizaram atividades de compreensão auditiva sobre hobbies de pessoas de diferentes países, produziram *speeches* (guiados por roteiro) sobre seus próprios hobbies e, ao final, refletiram sobre como os interesses de adolescentes podem ser impactados por contextos de guerra, como no caso de conflitos envolvendo Irã e Israel em 2025.

Nesse sentido, a temática mostrou-se produtiva para o desenvolvimento de uma Educação Linguística Crítica, uma vez que, conforme Silva e Marson (2022, p. 692), tais práticas configuram-se como “oportunidade de discutir e refletir o conhecimento produzido e praticado pelos sujeitos nos contextos sociopolíticos em que se encontram”, ampliando-os para além do senso comum e promovendo o desenvolvimento da criticidade.

PREFERÊNCIA PELO CONTEÚDO VERSUS FORMA

No que se refere às menções das/os participantes acerca de suas preferências entre o estudo de conteúdo e o foco na gramática, a maioria afirmou, na sessão de feedback realizada em língua portuguesa, que preferia falar de forma mais livre, sem se preocupar excessivamente com aspectos gramaticais.

Lara: “Eu sempre quis ter essa oportunidade de aprender para além do verbo to be, de poder discutir em inglês, que chique! Pena que já estou no terceiro ano. Queria muito poder continuar esse projeto ano que vem...Sabe, poder falar sem ficar preocupada em como montar as frases certinho, só falar e eu nem sabia que eu sabia falar tanto.”

Lira: “Eu prefiro não ficar presa na gramática, mas eu sei que fico traduzindo na minha cabeça, fico comparando o inglês com o português. A professora dá mais valor na fala, mas eu ainda fico preocupada em não cometer erros. Eu ainda preciso praticar muito para ficar mais confiante porque eu queria falar sem ficar me corrigindo.”

Maria: “A melhor parte do curso é exatamente não focar em gramática, em repetição”.

Osmar: “É muito bom poder me expressar em inglês sem ficar sendo interrompido porque a pronúncia teria que ser de outro jeito, ou porque a frase faltou alguma coisa. Eu sou fã desse tipo de aula que até esqueço que estou na escola. Parece que a gente está num encontro fora da escola.”

Esse posicionamento das/os participantes pode ser compreendido à luz de abordagens de ensino de línguas que privilegiam a fluência e a comunicação significativa em detrimento da precisão gramatical imediata. Tal preferência sugere uma valorização da interação oral como espaço de construção de sentido, no qual o foco recai sobre a possibilidade de se expressar e ser compreendida/o, mais do que sobre a correção formal da língua.

Sob a perspectiva da Educação Linguística Crítica e de abordagens comunicativas, esse dado também pode indicar uma redução da ansiedade linguística, uma vez que o deslocamento do foco da forma para o conteúdo tende a favorecer a participação mais espontânea e o engajamento nas interações. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço de experimentação discursiva, no qual o erro não é centralizado como falha, mas como parte do processo de aprendizagem e negociação de sentidos.

As/os demais participantes, por sua vez, evidenciam uma relação mais imediata com a língua enquanto prática de comunicação e interação, demonstrando satisfação em utilizar o inglês como meio para expressar-se e alcançar objetivos comunicativos. Essa postura aproxima-se de uma concepção de língua como prática social, em que o uso do idioma não se restringe à correção normativa, mas se constitui como ação situada, relacional e contextualizada. Essa interpretação dialoga com Urzêda-Freitas e Pessoa (2020), para quem a reconstituição da comunicação em aulas de línguas exige compreender a aprendizagem como um processo de co-construção de conhecimentos, performances identitárias e confrontos discursivos. Nessa perspectiva, a preferência das/os participantes por falar de forma mais livre, sem interrupções constantes voltadas à correção gramatical, não representa ausência de aprendizagem linguística, mas deslocamento do foco exclusivo na forma para a produção situada de sentidos. Nesse sentido, o erro deixa de ocupar o centro da experiência pedagógica e passa a ser compreendido como parte do processo comunicativo.

Assim, o conjunto dos dados analisados reforça a ideia de que o inglês, quando mobilizado em espaços de interação significativa, pode se configurar como “língua-verbo” (Duboc & Siqueira, 2020), isto é, como prática viva, performativa e socialmente situada, na qual diferentes sujeitos negociam sentidos a partir de suas experiências, independentemente de sua origem social ou trajetória formativa.

No diário de campo, destacam-se evidências semelhantes às apresentadas anteriormente nos dados, especialmente no que se refere à forma como as/os estudantes se percebem enquanto falantes de língua inglesa.

“É nítido como o comportamento das/dos participantes pode estar associado às concepções de língua enquanto código, comunicação e

prática social. Enquanto as/os participantes estavam fazendo *speeches*, fiz anotações e, ao final, compartilhei alguns comentários em como pronunciar algumas palavras. Percebi que para Lara, Osmar e Maria isso não implicou em ansiedade ou bloqueios de fala. Contudo, Lira já ficava apreensiva toda vez que me via anotando algo. E por medo de errar, hesitava em falar o que não tinha certeza” (Registro da professora em diário de campo. Data: 23/08/2025)

Do ponto de vista analítico, o excerto mostra uma clara distinção entre duas formas de relação com a língua inglesa. Por um lado, participantes como Lara, Osmar e Maria parecem se engajar na atividade de produção oral sem que a intervenção da professora sobre pronúncia gere bloqueios ou ansiedade. Isso sugere uma relação mais próxima da língua como prática comunicativa e social, na qual o foco recai sobre a interação e a construção de sentido, em consonância com perspectivas bakhtinianas de linguagem como atividade dialógica e situada.

Por outro lado, o caso de Lira evidencia um efeito mais forte de uma concepção normativa de língua, associada à ideia de código e correção. O fato de ela demonstrar apreensão ao perceber que a professora realizava anotações, somado à sua hesitação em falar por medo de erro, indica uma internalização da língua como sistema prescritivo. Nesse sentido, a intervenção pedagógica (anotações sobre pronúncia) é interpretada não como apoio ao desenvolvimento comunicativo, mas como potencial julgamento da performance linguística, o que desencadeia ansiedade e autocensura.

Esse contraste é teoricamente significativo porque explicita como diferentes trajetórias de aprendizagem e diferentes regimes de concepção da linguagem (código, comunicação e prática social crítica) coexistem no mesmo espaço pedagógico, produzindo efeitos subjetivos distintos. Enquanto alguns/as participantes se posicionam de forma mais confortável no uso da língua como “língua-verbo” (Duboc & Siqueira, 2020), outros ainda operam sob uma lógica fortemente normativa, na qual o erro é centralizado como falha e não como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Além disso, o excerto também sugere o papel da mediação docente na produção dessas experiências. Mesmo uma intervenção pontual sobre pronúncia pode ser interpretada de formas distintas pelos/as estudantes, revelando que o impacto pedagógico não está apenas na ação em si, mas nas concepções de língua já internalizadas pelos sujeitos. Nesse sentido, o diário de

campo reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às dimensões afetivas da aprendizagem, especialmente ansiedade linguística, e alinhadas a uma perspectiva de educação linguística crítica, que minimize o peso da correção como elemento regulador da participação oral.

EXPERIÊNCIA NO PROJETO

No que se refere à questão norteadora deste estudo – voltada a investigar se houve aprimoramento da produção oral das/os participantes ao longo do projeto –, os dados apontam resultados positivos, sobretudo com base nos relatos apresentados no questionário final. De modo geral, as/os estudantes afirmaram ter tido oportunidades consistentes de praticar a língua inglesa em diferentes temas e situações comunicativas, conseguindo se expressar mesmo quando a produção oral representava um desafio.

Todas/os as/os participantes destacaram aspectos positivos do processo formativo, evidenciando percepções favoráveis em relação ao desenvolvimento de sua oralidade. Apenas Lira apontou a necessidade de continuar praticando a fala com maior frequência. Tal observação pode ser compreendida como uma tentativa de ampliar sua confiança comunicativa e de reduzir a dependência de estratégias de tradução mental e de monitoramento excessivo da forma linguística, aproximando-se, assim, de um uso mais fluido da língua, orientado ao conteúdo, como observado entre as/os demais participantes.

Como você analisa a experiência que teve em praticar inglês no projeto de conversação em Língua Inglesa I?

4 respostas

Lara:

Foi legal, interagir com outras pessoas, fora de sala, que também tinha domínio da língua inglesa e a gente conversar sobre diferentes assuntos

Maria:

Foi bom, pois não tenho costume de conversar em inglês com outras pessoas que têm certa facilidade com o idioma.

Osmar:

Foi boa, consegui ver o projeto como uma oportunidade para praticar meu inglês. Foi muito interessante conversar sobre assuntos tão distintos, me senti desafiado a em todas as vezes a realmente procurar a melhor maneira de me expressar.

Lira:

Tive uma boa experiência, consegui ampliar meu vocabulário e compreender algumas coisas. Mas preciso desenvolver mais a minha oratória.

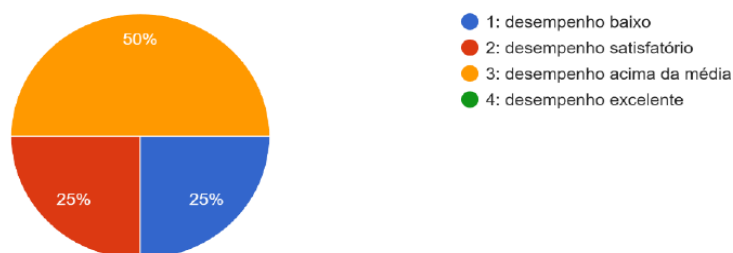
Os dados do questionário evidenciam uma avaliação predominantemente positiva da experiência de participação no projeto de conversação em língua inglesa, com ênfase recorrente no desenvolvimento da oralidade e na ampliação de oportunidades de uso da língua em contexto interacional.

De modo geral, as respostas indicam que o projeto foi percebido como um espaço de prática comunicativa significativa, no qual as/os participantes puderam interagir entre si e discutir diferentes temas em língua inglesa. Um dos aspectos mais recorrentes nos relatos é justamente a valorização da interação com pares, especialmente em um contexto fora da sala de aula tradicional, o que sugere um deslocamento do inglês como objeto de estudo para o inglês como prática social. Esse deslocamento aproxima-se da perspectiva de Silva e Marson (2022, p. 698), para quem “não há espaço para uma professora transmissora e dona do conhecimento e uma aluna receptora e passiva”. Assim, a experiência relatada pelas/os participantes evidencia que o projeto favoreceu interações mais horizontais, nas quais a língua inglesa foi mobilizada como prática social, espaço de diálogo e construção compartilhada de sentidos.

Outro ponto recorrente refere-se à ampliação de vocabulário e à melhoria da compreensão oral, evidenciando ganhos em diferentes dimensões da competência comunicativa. Entretanto, aparece também a percepção de que o desenvolvimento da oralidade ainda é um processo em construção, como expressa a necessidade de “desenvolver mais a oratória”, o que sugere que, apesar dos avanços, os/as participantes reconhecem limitações e necessidades futuras de aprimoramento.

Ainda sobre o desempenho das/dos participantes ao longo do projeto, as/os participantes relataram:

Desempenho na Comunicação. Como você percebe o seu desempenho na comunicação em inglês nos encontros do projeto Conversação em Língua Inglesa I? Escolha uma opção de 1 a 4.
4 respostas



Quando questionadas/os sobre o desempenho para se comunicar em inglês ao longo do projeto, apenas Lira afirmou ter baixo desempenho, Maria afirmou ter desempenho satisfatório e Osmar e Lara relataram ter desempenho acima da média.

Em termos interpretativos, os dados reforçam a efetividade do projeto como espaço de prática da língua inglesa orientado pela interação e pela comunicação significativa. Ao mesmo tempo, revelam que a experiência não se restringe a ganhos linguísticos instrumentais, mas envolve também aspectos subjetivos, como confiança, enfrentamento de desafios comunicativos e percepção de progresso. Tal constatação dialoga com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que recusa a neutralidade do ensino de línguas e enfatiza seu caráter situado, político e ideológico. Como afirma Pennycook (2021, p. 27, tradução nossa), a LAC “não se resume à compaixão ou ao alívio da dor: trata-se também da possibilidade de mudança”. Assim, os dados deste estudo indicam que mesmo temas inicialmente considerados menos críticos podem favorecer deslocamentos importantes quando mediados por práticas pedagógicas abertas à escuta, ao diálogo e à problematização das experiências das/os estudantes.

CONCLUSÕES FINAIS

Este estudo investigou os desdobramentos de um grupo de conversação em língua inglesa no Ensino Médio, orientado por uma perspectiva de Educação Linguística Crítica, com o objetivo de compreender se e como a produção oral das/os participantes se aprimorou ao longo do processo. Os desdobramentos permitem afirmar que o desenvolvimento da oralidade não se restringe a uma dimensão técnica ou instrumental da aprendizagem linguística, mas se constitui como um fenômeno atravessado por relações de poder, subjetividades, trajetórias formativas e regimes de significação sobre o que significa “saber uma língua”.

Os dados evidenciam que o aprimoramento da produção oral esteve fortemente associado à resignificação das relações com a língua inglesa, especialmente no deslocamento parcial de uma concepção de língua como código, fortemente vinculada à tradição estruturalista (Saussure), para

perspectivas que a compreendem como prática discursiva situada e socialmente construída (Bakhtin; Pennycook). Nesse processo, observou-se que a emergência da chamada “língua-verbo” (Duboc & Siqueira, 2020) não se dá de forma homogênea, mas de maneira tensionada, coexistindo com concepções normativas que ainda operam como regimes de inteligibilidade da linguagem.

Tal constatação dialoga com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que recusa a neutralidade do ensino de línguas e enfatiza seu caráter situado, político e ideológico. Como afirma Pennycook (2021, p. 27, tradução nossa), a LAC “não se resume à compaixão ou ao alívio da dor: trata-se também da possibilidade de mudança”. Assim, os dados deste estudo indicam que mesmo temas inicialmente considerados menos críticos podem favorecer deslocamentos importantes quando mediados por práticas pedagógicas abertas à escuta, ao diálogo e à problematização das experiências das/os estudantes.

Outro aspecto central diz respeito à reconfiguração da noção de “conteúdo” na experiência pedagógica. Os dados indicam que mesmo temas inicialmente considerados menos “críticos” ou mais ligados ao universo juvenil mostraram potencial de problematização, o que reforça a compreensão de que a criticidade não reside exclusivamente no tema, mas nas práticas discursivas, nas mediações pedagógicas e nas condições de produção de sentido. Tal constatação dialoga com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2021), ao recusar a neutralidade do ensino de línguas e ao enfatizar seu caráter situado, político e ideológico.

Além disso, os resultados apontam para a relevância das dimensões afetivas da aprendizagem linguística, particularmente no que se refere à ansiedade, à insegurança e às formas de subjetivação produzidas por regimes normativos de correção. A heterogeneidade nas respostas dos/as participantes evidencia que diferentes trajetórias de escolarização e diferentes experiências prévias com o inglês produzem distintos modos de relação com a oralidade, revelando que o sujeito falante não é um ponto de partida homogêneo, mas uma construção histórica e discursiva.

Por fim, os desdobramentos deste estudo reafirmam que a aprendizagem da oralidade em língua inglesa não pode ser reduzida à apropriação de formas linguísticas ou à correção gramatical. Ao contrário, quando orientada por uma

perspectiva crítica, a educação linguística pode ampliar as formas de participação das/os estudantes na linguagem e no mundo. Como afirma Frank (2024, p. 9), “uma Educação Linguística como prática da liberdade pode ser feita justamente ao se examinarem as potencialidades e possibilidades performativas e transformadoras, para muito além da vida escolar”. Nesse sentido, o projeto analisado evidencia que aprender inglês envolve também construir possibilidades de expressão, agência e participação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB, Art. 35-A § 4º. [Incluído pela <Lei nº 13.415, de 2017>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 03 de fev. de 2025.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BAKHIN, M. M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. (Tradução de Vladimir Miotello, & Carlos Alberto Faraco). Pedro e João. Bernat, E. (2008).
- BRASIL, Constituição (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- CAETANO, E. A.; MATTOS, A. M. A. Pós-memória e resistência: repensando as identidades e práticas culturais dos professores de língua inglesa no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, 2024. *Elocation*: e46453.
- CANAGARAJH, SURESH. (2007). Ater disinvention: possibilities for communication, community and competence. In S. Makoni and A. Pennycook (eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (pp. 233-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 32.2, 2016. p. 543 – 555.
- DUBOC, A. P., & SIQUEIRA, S. (2020). elf feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis: Language, Text, Culture*, 19, 297-331.
- FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór.

(Org.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FRANK, H. Educação linguística como prática da liberdade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, p. 1-26, 2024.

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/NgD4Y8KhGQDWSXBwTfWvzbm/>>.

Acesso em 01 de fev. 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-46.

_____, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical reintroduction*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2021. p. 22-41.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 185-198.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Jhuliane Evelyn da; MARSON, Isabel Cristina V. Língua-código e/ou línguaverbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 27, n. 3, p. 684-700, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a06>. Acesso em: 2 dez. 2025.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Disinventing and Reconstituting the Concept of Communication in Language Education. *L2 Journal*, Berkeley, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2020. DOI: 10.5070/L20048205.

CAPÍTULO 04

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Carlos Matheus da Silva Mello Tavares¹; Karyelly Guimarães Moreira²;

¹Doutorando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás;

²Doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO:

No presente capítulo discutimos a experiência de planejamento e execução do minicurso *Educação antirracista no ensino de linguagens*, realizado na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Pires do Rio, como atividade formativa para acadêmicas/os do curso de Letras Português/Inglês durante o I Seminário de Literaturas Africanas e Afro-Brasileira, problematizamos as relações raciais na educação linguística, articulando letramento racial crítico e práticas pedagógicas interdisciplinares. Compreendemos a educação linguística como *locus* estratégico para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade, nesse sentido, elaboramos o minicurso para professores/as de línguas objetivando promover a construção de saberes acerca de raça e racismo no Brasil. Partimos da problematização da expressão “Boa Esperança” e da análise da música homônima de Emicida, que fomentaram debates sobre raça, etnia, racismo e a legitimidade da nomeação das violências raciais, em diálogo com Munanga (2019) e Nascimento (2022). Foram também compartilhadas praxiologias antirracistas envolvendo inglês, artes e português, alinhadas ao letramento racial crítico (Ferreira, 2015; Pereira; Lacerda, 2019). A leitura e discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, reforçaram o papel da literatura na compreensão das experiências negras e no desestabilizar de estruturas de opressão. As reflexões convergem com perspectivas que entendem a linguagem como espaço racializado (Fraga & Ferreira, 2021; Nascimento, 2023), reafirmando a necessidade de práticas de ensino comprometidas com justiça racial e diversidade epistemológica.

Palavras-chave: Educação antirracista. Minicurso. Formação de professoras/es.

INTRODUÇÃO

O racismo é uma assombração constante no cotidiano brasileiro, e dada sua natureza discursiva, é ponto fulcral de qualquer elaboração acerca de línguas em nosso contexto, mesmo que muitas das vezes essa assombração habite um silêncio. Essa noção permeia nossas identidades docentes e nossos trilhos como pesquisadora e como pesquisador no campo das linguagens.

A compreensão da raça e do racismo enquanto parte inseparável da produção e veiculação dos saberes foi um giro do meu (primeiro autor) olhar durante minha jornada acadêmica, ainda na graduação, o contato com as perspectivas decoloniais expandiu meus horizontes para enxergar além das separações e dicotomias promovidas pela colonialidade, entender os modos de marcação do meu corpo negro em minhas vivências me fez perceber que minha negritude não poderia ser apagada de minhas praxiologias, foi durante meu Trabalho de Curso que comecei a estudar e escrever sobre as questões raciais, primeiro problematizando minha relação com a minha pele e a educação (Silva-Mello, 2024) e depois, durante o mestrado discutindo as percepções cotidianas de raça e racismo através do Letramento Racial Crítico na formação de professoras/es de línguas (Silva-Mello, et al, 2025).

Durante muito tempo, as experiências vividas como mulher negra foram compreendidas por mim (segunda autora) como acontecimentos isolados, sem que eu reconhecesse o racismo como elemento estruturante dessas vivências. O processo de tornar-me negra, conforme discutido por Neusa Santos Souza (2021), foi sendo construído à medida que as leituras, os encontros e as experiências na pós-graduação me permitiram revisitar minha própria história e compreender que aquilo que parecia individual era, na verdade, produzido por uma estrutura racial historicamente constituída. Esse movimento transformou não apenas meu modo de compreender a mim mesma, mas também o compromisso que assumo como pesquisadora e professora na construção de praxiologias antirracistas.

Quanto ao desenho do estudo, partimos de uma perspectiva crítico-decolonial, rompendo as limitações do estruturalismo humanista em busca de modos outros de abordar a investigação científica, na esteira de Silvestre e Rosa-da-Silva (2022), compreendemos que uma pesquisa decolonial alinha

esforços para desestabilizar as dicotomias impostas pela colonialidade, enredamos, portanto, nossas corpovivências, compreendidas por Almeida e Sabota (2026) como uma tarefa coletiva de desnaturalização da universalidade neutra tão central à ciência moderna, essa tarefa de se reinventar os modos de produzir saberes, unindo corpos, afetos, e vivências para construir sentidos sobre uma educação antirracista a partir de um relato de experiência.

O texto a seguir está organizado em duas partes, na primeira nós discutimos nossas leituras e sentidos em torno da necessidade de uma educação linguística antirracista, esses saberes constituem a perspectiva com a qual construímos o minicurso que discutimos enquanto relato de experiência na segunda parte.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA

Para Fanon (2021), o racismo é o elemento mais cotidiano na estrutura social de um país marcado pela colonização, apesar da facilidade com a qual o encontramos, os diálogos ainda são frequentemente embargados, seja no processo de descoberta e construção identitária da pessoa negra (Souza, 2021), ou pelos mecanismos de defesa do ego branco que sustenta o pacto narcísico (Kilomba, 2008; Bento, 2022). Quando refletimos sobre nossa formação docente, encontramos insuficiências notórias quanto às questões raciais do Brasil, seja por omissão ou por violências raciais institucionais, ou na manutenção do status quo por parte do conservadorismo de docentes à serviço dos interesses coloniais.

O Estado brasileiro tem seu início na invasão colonial portuguesa, o que cria para nós um conceito eurocentrado de nação, violentamente nos impondo a língua e com ela o peso da civilização que ela carrega, entre esses pesos estão a ficção de hierarquização que posiciona a branquitude no posto de neutralidade objetiva, produtora de saber e superior aos “outros” criados pela modernidade (Carneiro, 2023). Seja no tempo em que o Brasil foi colônia, Império ou República (Nascimento, 1978), ciência, religião, economia, militarização e legislação foram ferramentas nas mãos da branquitude brasileira para subalternizar e aprisionar a negritude brasileira, Rezende (2021) assevera que as essas ficções

hierárquicas impostas pela colonização e a manutenção da mesma através da colonialidade são inegavelmente ligadas à língua.

Sendo nós uma professora e um professor negra/o pesquisadora e pesquisador que transitam no espaço acadêmico, lócus de produção e legitimação do saber constituído pela colonialidade produz um incômodo que balança o falso equilíbrio normalizado pela branquitude. Considerando o histórico das barreiras levantadas contra a presença de corpos negros nesse espaço, e a invalidação de suas epistemes, nossos esforços tem se ocupado de problematizar e interromper a fulcralidade do branco como molde da identidade do saber (Souza, 2021).

Ao discutir o Letramento Racial Crítico, Ferreira (2015) argumenta que educadoras/es precisam desenvolver competências para reconhecer, analisar e problematizar as manifestações do racismo em diferentes contextos. Essa perspectiva amplia o conceito de letramento, incorporando reflexões sobre poder, identidade e relações raciais. Nessa direção, Pereira e Lacerda (2019) defendem que o ensino de línguas pode favorecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, possibilitando discussões sobre representatividade, preconceito, discriminação e resistência. O trabalho com textos multimodais, literários e midiáticos torna-se um importante instrumento para questionar narrativas hegemônicas e ampliar repertórios culturais, uma vez que proporciona a expansão de perspectivas e diálogos construindo vivências que fogem ao projeto de silenciamento e homogeneização.

Não temos percebido no Brasil uma interrupção do ideal branco na ficção monolíngue nos estudos da linguagem (Nascimento, 2021), ao silenciar a disputa desse espaço de neutralidade branca, encontramos o ensino de línguas circunscrito na negação do racismo, tal negação é central à cultura brasileira (Gonzalez, 2020) em uma ficção de igualdade democrática entre as raças e a uma romantização do projeto de embranquecimento brasileiro.

Nascimento (2022), argumenta que as línguas são uma invenção da modernidade que, junto com o processo de racialização, unifica sob a bandeira fictícia da pureza de um povo enquanto nação, esse movimento colonial aparece, por exemplo, na disputa por uma língua padrão, que sirva à esse projeto de

homogeneização, Fraga e Ferreira (2021) ressaltam que a linguagem constitui um espaço racializado, no qual diferentes grupos sociais ocupam posições desiguais de legitimidade e reconhecimento. A normalidade racista é marcada na linguagem, dessa forma, o enfrentamento ao racismo demanda ações de letramento que tornem visíveis as estruturas de poder que operam nos discursos e nos processos educativos.

Compreendemos, portanto, o Letramento Racial Crítico, a partir dos estudos de Aparecida de Jesus Ferreira (2015, 2017, 2022), enquanto uma abordagem que possibilita uma compreensão da raça e do racismo entrelaçados em nosso cotidiano, isso nos faz enxergar os impactos em nossas identidades e práticas sociais. Argumentamos que a Educação Linguística Crítica se torna um espaço em que podemos atuar no enfrentamento ao racismo, na busca por equidade e na construção de uma sociedade melhor.

Ao discutir o racismo brasileiro, Munanga (2019) evidencia a necessidade de nomear e compreender as violências raciais para que seja possível combatê-las. Em diálogo com essa perspectiva, Nascimento (2022; 2023) destaca a centralidade da educação para a construção de práticas sociais antirracistas e para a valorização de epistemologias historicamente silenciadas. Assim, compreendemos a educação linguística antirracista como um compromisso ético e político voltado à formação de sujeitos capazes de reconhecer desigualdades, questionar privilégios e atuar na construção de relações sociais mais equânimes.

Discutindo raça na formação docente, a experiência descrita nesse texto nos contempla com um espaço de fala (Silvestre, 2017) a fim de compreender o que temos a dizer e que questões emergem nas corpovivências das pessoas envolvidas com o minicurso a fim de contribuir para uma formação docente crítica.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E REFLEXÕES LEVANTADAS

Nosso planejamento começou por uma curadoria de textos multimodais para delimitar quais aspectos gostaríamos de problematizar e debater. Considerando as barreiras impostas aos saberes corpovivenciados no Brasil e a estruturação ampla de mitos como o da democracia racial, provocar uma conversa direta sobre raça e formação de professores/as de línguas é sempre

mexer em um vespeiro, assim, mesmo tendo escolhido os repertórios e elaborado o material das discussões, agenciamos nossos saberes construídos acerca de raça, racismo e o processo de racialização brasileiro. Começamos com uma problematização do termo “Boa Esperança” buscando os sentipensares que a expressão remete, em seguida assistimos ao vídeo da música *Boa Esperança*, do rapper Emicida.

Esse primeiro momento funcionou como uma apresentação do espaço de fala, conforme mobilizamos o que sentipensamos acerca da expressão lançada, algumas das falas remeteram a amizade, afetividade, fé e superação, o momento se choca diretamente com a primeira estrofe da música:

Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o X da questão,
Já viu eles chorar pela cor do Orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar,
Favela ainda é senzala, João
Bomba relógio prestes a estourar. (Emicida, 2015)

No clipe e na música, o autor explora situações cotidianas de racismo e idealiza resistências, a escolha do nome remete ao Cabo da Boa Esperança e a uma caravela museu construída por Portugal, essa triste ironia marca a expressão, quando pensamos nas navegações portuguesas ou em caravelas, para quem é que essas esperanças são boas? provocar um debate com esse questionamento parte da intenção de discutir a importância de nomear e como esse ato se relaciona ao poder. Nós, na Linguística Aplicada Crítica, percebemos a potência das discussões e as possibilidades de letramento que esse conjunto multimodal de textos provocava naquele espaço de aula.

Seja pelo incômodo, manifestado por um dos participantes que disse não gostar muito de rap, por causa do ritmo e da linguagem empregada, ou pelas associações imagéticas das manifestações do racismo sistêmico (Bonilla-Silva, 2021) na música e no clipe, em relações de trabalho, violências físicas ou verbais representadas e até da indignação seletiva por parte da mídia com atos de resistência, tivemos a oportunidade de construir sentidos em relação ao processo histórico de racialização no Brasil e como raça e racismo se mostram indissociáveis da língua, constituindo parte estrutural e estruturante de nossas experiências sociais. Refletimos e discutimos também sobre como essas

relações de poder atravessam racialmente o ambiente de aprendizagem e afetam nossas praxiologias, seja pelo enfrentamento ou pela omissão.

A seguir, Compartilhamos algumas praxiologias construídas no ensino médio, especificamente, em uma unidade escolar da rede pública, buscando aproximar a/os¹ participantes de experiências pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Mais do que apresentar atividades prontas, procuramos refletir sobre possibilidades de construção de práticas que reconheçam as relações raciais como parte constitutiva do processo educativo.

As experiências apresentadas foram desenvolvidas de forma interdisciplinar entre Língua Inglesa, Artes e Língua Portuguesa. No ensino de Língua Inglesa, compartilhamos atividades realizadas a partir da canção *Black Parade*, de Beyoncé, do filme *The Hate U Give* e do estudo de personalidades negras, como Martin Luther King Jr. e Tamika Mallory. As propostas buscaram promover discussões sobre representatividade, resistência, direitos civis e racismo, possibilitando que as/os estudantes refletissem criticamente sobre questões sociais enquanto desenvolviam conhecimentos linguísticos.

No componente de Artes, apresentamos uma atividade que culminou na produção de cartazes antirracistas inspirados no Cubismo. A proposta possibilitou que as/os estudantes do ensino médio expressassem visualmente suas compreensões sobre identidade, pertencimento e combate ao racismo. Os trabalhos produzidos evidenciaram diferentes formas de posicionamento diante das desigualdades raciais e demonstraram como a linguagem artística pode constituir-se como espaço de reflexão e expressão crítica.

Ao compartilhar essas experiências, percebemos o interesse das/dos participantes em compreender de que maneira praxiologias antirracistas podem ser incorporadas ao cotidiano escolar. A/os participante/s do minicurso relataram que, embora reconheçam a importância da temática, ainda encontram dificuldades para transformar esse compromisso em ações pedagógicas concretas. Nesse sentido, as discussões evidenciaram a relevância de espaços formativos que articulem teoria e prática, permitindo que futuros docentes ampliem seus repertórios de atuação.

¹ Uma mulher e dois homens participaram do minicurso.

Como atividade de encerramento, realizamos a leitura e discussão do conto *Maria*, de Conceição Evaristo. A narrativa mobilizou reflexões sobre desigualdade, violência e exclusão social, além de suscitar debates acerca das formas pelas quais o racismo atravessa a vida da população negra. Durante a discussão, um dos professores em formação questionou se a violência sofrida pela personagem poderia ser atribuída ao racismo ou se qualquer pessoa submetida às mesmas circunstâncias vivenciaria situação semelhante.

A questão provocou uma problematização significativa entre a/os participante/s e revelou um dos desafios centrais da formação antirracista, a saber, reconhecer que o racismo nem sempre se manifesta de forma explícita embora esteja inquestionavelmente presente em nossas relações interpessoais. A partir desse questionamento, refletimos sobre como determinadas experiências são frequentemente interpretadas de maneira universal, desconsiderando os processos históricos e sociais que produzem desigualdades raciais. O debate permitiu problematizar as diferentes formas pelas quais raça, classe e gênero se articulam na constituição das experiências vividas por sujeitos negros na sociedade brasileira.

As reflexões produzidas durante a leitura do conto evidenciaram o potencial da literatura para promover aquilo que Ferreira (2015) denomina letramento racial crítico, entendido como a capacidade de reconhecer, analisar e problematizar as relações raciais presentes nos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o conto possibilitou que a/os participantes não apenas interpretassem uma narrativa literária, mas também refletissem criticamente sobre os mecanismos que sustentam o racismo e suas consequências no cotidiano.

Ao final do minicurso, compreendemos que as experiências compartilhadas e os debates construídos coletivamente contribuíram para ampliar as reflexões da/dos participantes acerca da educação antirracista. Mais do que oferecer respostas prontas, as atividades buscaram provocar questionamentos, deslocamentos e novas formas de olhar para as relações raciais, reafirmando a importância da formação docente comprometida com a justiça social e a equidade racial.

CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO

As discussões produzidas ao longo desse minicurso reafirmam nosso entendimento de que uma educação linguística antirracista não se constitui por receitas metodológicas ou pela inserção ocasional da temática racial no currículo, mas pelo compromisso ético de desestabilizar a aparente neutralidade que sustenta as práticas de ensino e os modos de produzir saberes. Ao compartilharmos nossas corpovivências, nossos incômodos e as praxiologias construídas no chão da escola, buscamos ampliar as possibilidades de sentipensar a formação docente para além dos limites impostos pela colonialidade, compreendendo que raça e racismo não ocupam um lugar periférico nas práticas de linguagem, mas as atravessam e as constituem. Nesse movimento, mais do que oferecer respostas, interessou-nos produzir deslocamentos, esperando que outras/os professoras/es em formação também encontrem, em seus próprios contextos, possibilidades de interromper silenciamentos, produzir fissuras na lógica colonial e construir praxiologias comprometidas com a justiça racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Régis de; SABOTA, Barbra; **Do corpus ao corpo: corpovivências na pesquisa enredada**, 2026, p. 99 - 120. In.: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha (orgs.). *Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica*. Editora UEG: Anápolis, 2026.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BONILLA-SILVA, Eduardo. What Makes Systemic Racism Systemic? **Sociological Inquiry**, 91(3), 2021, p. 513–533.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

EMICIDA. Emicida - **Boa Esperança** (Videoclipe Oficial). YouTube: Emicida, 30 jun., 2015. 1 vídeo (7min). Disponível em: https://youtu.be/AauVal4ODbE?si=tcld_wRf3P51ba-e. Acesso em: 13 fev. 2024.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura**. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico**. In: LANDULFO; Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 207-214.

FRAGA, Letícia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Linguagem e raça. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 1-5, 2021.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

NASCIMENTO, Gabriel. “Racializar” a Linguística ou questionar o verbo “racializar”? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. Especial, p. 7299-7310, 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, p. 1-19, 2023.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

REZENDE, Tânia Ferreira. Narrativas do Cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista. **Lingu@ Nostr@** - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38-58, 2021.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. Entre a pele e a casca dura: uma leitura do romance gráfico ‘Jeremias – Pele’ a partir dos letramentos antirracistas. **Revista Forproll**, Diamantina, v. 8, n. 1, p. 36-60, 2024.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da; BRANCO, Vivian Silva Castelo; SABOTA, Barbra; SOUZA, Laryssa Paulino de Queiroz; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RODRIGUES, Ana Luísa Carvalho; TIRABOSCHI, Fernanda Franco. Linguagens etéreas: interpelações para a Linguística Aplicada Crítica desde o Sul Global. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas. v. 65, n. 1, p. 1-16, 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Por horizontes metodológicos outros na linguística aplicada**: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-17

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

CAPÍTULO 05

LINGUAGENS ANTIRRACISTAS NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA

Karoline Vitoria Aguiar de Sousa¹; José Humberto Rodrigues dos Anjos²

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e em Educação Escolar Quilombola pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); ²Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba. Docente efetivo da Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás e Líder do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

RESUMO:

Este capítulo apresenta e discute as experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, tendo a Literatura Infantil como linguagem mediadora de conhecimentos, culturas e epistemologias comprometidas com a educação antirracista. O objetivo é analisar as práticas pedagógicas realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Goiás-Go, evidenciando de que maneira as atividades desenvolvidas contribuíram para a construção de um projeto educativo voltado à valorização da diversidade étnico-racial. Trata-se de um relato de experiência fundamentado tanto nas vivências do estágio quanto em referenciais teóricos que sustentam as práticas e as reflexões apresentadas. As experiências vivenciadas demonstraram que a formação docente se constitui na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor transformar conhecimentos acadêmicos em ações pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade e o reconhecimento das diferentes infâncias. Além disso, evidenciaram que a Literatura Infantil é fundamental na problematização de estereótipos, na valorização das identidades negras e na construção de práticas educativas mais democráticas. Os resultados reafirmam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida não apenas como o cumprimento de uma exigência legal, mas como um compromisso político, ético e pedagógico com a democratização do currículo e o enfrentamento do racismo desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores. Antirracismo. Literatura.

INTRODUÇÃO: DE ONDE NASCERAM ESSAS EXPERIÊNCIAS?

Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta. (Pinheiro, 2023, p. 20)

Esse capítulo é um relato de experiência proveniente das experiências de estágio na Educação Infantil, e sintetiza uma caminhada marcada pela formação continuada que me fez compreender as relações étnico-raciais e as crianças negras, como elementos fundamentais de minha formação. No Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), com o contato a partir das leituras, orientações e convívio direto com as discussões afrocentradas percebi que minha prática pedagógica deveria, em alguma medida, refletir esses ensinamentos e se vivificar em regências que honrassem esse estudo e compromisso social.

Por se tratar de um relato de experiência, prezamos pelo uso da primeira pessoa do plural, pois essa escrita é constituída por muitas mãos e vozes. São o resultado das nossas orientações, das leituras, falas das crianças e professoras durante o estágio, e das muitas outras possibilidades teóricas que envolvem a elaboração de um texto acadêmico. Esse texto não caminha só, ele é múltiplo.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil não pode ser reduzido ao cumprimento burocrático de 100 horas exigidas pelo currículo do curso de Pedagogia. Ele é um território vivo de aprendizagem, reflexão crítica e formação docente, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável e, é nesse espaço que os saberes construídos na universidade ganham corpo, sentido e concretude, sobretudo quando orientados por princípios de uma pedagogia humanizadora, sensível às infâncias e comprometida com a dignidade das crianças.

O estágio é um tempo privilegiado para observar, intervir, problematizar e ressignificar práticas pedagógicas, reconhecendo a escola como um espaço plural, atravessado por tensões. É um lugar de compromisso com a transformação social, ainda que em pequenas ações cotidianas, que permitem a construção de um pedaço de mundo alinhado aos ideais de equidade, sensibilidade e emancipação.

Por isso, este relato de experiência é fruto das vivências pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio em Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, especificamente no período de regência realizado no Agrupamento 5 em uma escola pública municipal da cidade de Goiás. A prática pedagógica teve como eixo central a leitura de obras da literatura infantil afro-brasileira e africana, articulando oralidade, escuta, expressão artística, afrocentrismo, brincadeiras, dinâmicas e ludicidade.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em que a regência foi desenvolvida, caracteriza-se como uma instituição de pequeno porte, atendendo aproximadamente 80 crianças, em sua maioria lidas socialmente como negras, oriundas de bairros periféricos da Cidade de Goiás. Inserido em um contexto marcado por desigualdades sociais e estruturais, o CMEI funciona em um espaço adaptado de uma residência, cuja estrutura física revela as limitações históricas enfrentadas pela educação pública destinada às infâncias periféricas.

A instituição opera em um ambiente improvisado, com condições arquitetônicas pouco adequadas para o desenvolvimento pleno das atividades educativas e os espaços são reduzidos, as salas encontram-se muito próximas umas das outras e não possuem isolamento acústico, o que interfere diretamente na dinâmica das aulas, na concentração das crianças e nas possibilidades de organização pedagógica. Além disso, o CMEI dispõe de pouca área verde e de espaços limitados para brincadeiras e experiências corporais, contando apenas com um parquinho improvisado, que nem sempre atende às necessidades das crianças em relação ao brincar, ao movimento e à exploração do ambiente.

Apesar das fragilidades estruturais, o cotidiano da instituição é atravessado por relações de cuidado, afeto e resistência construídas por professoras, crianças e comunidade escolar. Este texto, portanto, apresentará reflexões construídas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período de regência, tomando como eixo articulador o projeto *África e seus saberes: oralidades, corporeidades e historicidades*. As ações realizadas buscaram promover uma educação comprometida com a valorização das histórias, culturas e conhecimentos afro-brasileiros e africanos, fundamentando-se nos princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003 e nas orientações das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não significa apenas tratar do racismo, ainda que este seja um tema fundamental. A lei traz uma palavra central: *resgate*, e esse vocábulo aparentemente simples, possui um peso imenso para a história dos povos africanos e afro-brasileiros, diante da profunda violência epistemológica vivenciada por grupos como os Bantu, Iorubá (Nagô), Jeje, Ambundu e Congo, que sofreram sequestros, saqueamentos e inúmeras outras formas de violência.

No entanto, esses povos não se limitam a um período histórico sangrento. É justamente isso que a lei evidencia, ao exigir que a escola reconheça a amplitude, a riqueza cultural e a continuidade histórica desses povos, ou seja, isso significa que, da Língua Portuguesa à Língua Inglesa, o estudo sobre os povos negros deve estar presente na Educação Básica, de forma transversal e fundamentada.

Nesse percurso, as experiências pedagógicas foram organizadas de modo a reconhecer as múltiplas formas de produção de saberes presentes nas culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente por meio das oralidades, das expressões corporais, das memórias e das historicidades que constituem as identidades negras. As reflexões aqui apresentadas evidenciam, portanto, os desafios, as aprendizagens e as potencialidades de uma prática docente comprometida com a promoção da equidade, da representatividade e do reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

A regência constitui um momento decisivo e profundamente formativo no percurso docente, marcado pela práxis e pela articulação entre teoria e prática, pois nos insere diretamente no cotidiano escolar que pretendemos vivenciar ao longo da trajetória profissional.

Trata-se, também, de uma experiência sensível, uma vez que exige do futuro professor um olhar atento, ético e humanizado para cada estudante, reconhecendo e respeitando suas individualidades, suas vivências coletivas e a diversidade que atravessa os diferentes contextos educacionais. Nesse processo, a sensibilidade pedagógica torna-se elemento fundamental para a

construção de práticas educativas acolhedoras, críticas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Além disso, a articulação entre reflexão e ação presente na práxis evidencia que a teoria não está dissociada da prática. Quando esse elemento é rompido, nem a educação nem os sujeitos envolvidos conseguem promover transformações reais, pois são justamente os seres humanos, em sua ação-reflexão sobre o mundo, que produzem mudanças concretas na realidade.

Marques e Sperb (2013) investigam as formas pelas quais as crianças percebem os processos educativos nos quais estão inseridas, considerando a ótica da própria criança diante do que lhes é proposto como Educação Infantil. As autoras reconhecem, entre as crianças, a valorização do brincar como elemento central da aprendizagem. No entanto, observei que as crianças do CMEI que realizei a regência pouco utilizam seu corpo nos processos de aprendizagem, o que evidencia um distanciamento das práticas corporais que poderiam favorecer seu desenvolvimento integral, como ressaltado pelas autoras.

Na abertura dessa sessão iniciamos com uma epígrafe do livro *Como ser um educador antirracista*, da intelectual Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), que não apenas motivou a condução das práticas pedagógicas aqui relatadas, mas nos fez pensar sobre a importância de se ver como ser humano nos espaços que habitamos. Esse nosso relato é sobre levar para a escola as representações positivas sobre as questões raciais, sobre mostrar para as crianças negras, que os lugares que elas podem ocupar são vários, e que seus antepassados são reis, rainhas e cientistas.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA OPORTUNIDADE DE ENEGRECER O CURRÍCULO

Marcado por uma posição ainda baseada no eurocentrismo, a educação brasileira é um campo de disputas, pois encontra-se no centro de debates que, como nos lembra Arroyo (2025, p. 55):

O campo da educação sempre foi um campo de tensões políticas, éticas, pedagógicas: Que infâncias reconhecer como humanos a educar, e que outras infâncias não reconhecíveis como humanas,

humanizáveis, educáveis? O campo da educação, campo das tensões políticas, éticas mais radicais: impor como parâmetro o humano, a infância únicos, segregando os outros como não humanos desde as infâncias, mas teimar em incluir, igualar os desiguais, os excluídos do padrão de humano pela educação igualitária, inclusiva. Nosso sistema escolar sempre tão desigual, tão dual, abissal e reprovador deixa exposto que nem a gestão de nossa educação acreditou nas possibilidades de encurtar as distâncias hierárquicas, intransponíveis de humanos e de infâncias que os padrões de poder, as estruturas classistas, etnicistas, sexistas, racistas impuseram desde a empreitada colonizadora, imperial e até republicano-democrática.

Pensando nessa ideia da educação como campo de disputa e na epígrafe de Pinheiro (2023) elaboramos o projeto, mencionado na sessão de introdução, como uma possibilidade de confronto às estruturas classistas e etnicistas citadas por Arroyo (2025). A ideia era levar um projeto para o chão da sala de aula que pudesse colaborar com esse confronto, apresentando às crianças daquele CMEI, uma pedagogia mais próxima delas, reforçando suas identidades e colaborando para que pudessem se ver em vários contextos de afirmação positiva.

Para o início da regência do projeto já citado, as crianças foram acolhidas com músicas que reforçam a diversidade e fortalecem a autoestima, criando um ambiente de pertencimento e de alegria coletiva. A ideia central foi construir desde o primeiro dia, uma ambiência em que os saberes africanos fossem o centro de toda a discussão e das práticas pedagógicas.

A primeira regência foi estruturada a partir da leitura do livro *As Tranças de Bintou*, da autora franco-senegalesa Sylviane A. Diouf² (2025) e tinha como objetivo, promover a valorização da cultura africana e seus costumes. Aqui, vale destacar que o CMEI não dispunha de livros de autoria afro-brasileira, tampouco africana em seu acervo, que era composto por um cantinho de leitura construído de paletes, e fixado na entrada da sala em uma altura que as crianças não conseguiam alcançar. A maior parte dos livros eram clássicos dos contos de fadas, geralmente com apenas um exemplar.

O livro literário, *As Tranças de Bintou* (2025) conta a história de uma menina que sonhava em ter tranças, mas, em sua aldeia as garotas/crianças não podiam, porque deveriam se ocupar com coisas de crianças, como: brincar e

² Para saber mais sobre a autora <https://www.sylvianediouf.com/>

aprender, e a vaidade atrapalharia isso, por isso elas deveriam usar birotos (conhecidos como *Bantu Knots*).

Para ajudar na mobilização do imaginário infantil, usei esse penteado durante a regência, porque acredito que nossos corpos são políticos na educação, e eles também falam.

Imagem 1 – Capa do livro e penteado usado nas regências



Fonte: Arquivo pessoal.

O acesso a livros de literatura infantil de qualidade e ricamente ilustrados revelou-se significativo, pois, além de incentivar a fruição da leitura, possibilitou o reconhecimento da beleza estética das cores e das formas. A roda de conversa sobre o livro possibilitou a expressão de saberes prévios e percepções, preparando o grupo para a proferição da história e vivência do enfoque *Diga-me*, de Aidan Chambers (2023).

Em seguida, foi abordada a influência dos povos bantu na formação da cultura brasileira e para isso, apresentei um penteado de origem africana, que foi observado com bastante curiosidade pelas crianças, algumas, inclusive, fizeram questão de tocá-lo. Esse momento serviu como introdução para a apresentação de palavras de origem bantu, quimbundo e iorubá presentes no vocabulário da língua portuguesa, como: caçula, cafuné, quiabo, fubá, canjica, bagunça, minhoca, búzios, marimbondo, berimbau, samba, moleque, gangorra, banguela, jiló, babá, cochilar, dengoso, quilombo e macumba.

Fiquei na expectativa de que a palavra “macumba” provocasse alguma reação mais intensa por parte das crianças, no entanto, elas a receberam com naturalidade. Em seguida, expliquei que, originalmente, macumba é o nome de um instrumento musical de origem africana, conhecido na capoeira como reco-reco, e após a explicação, as crianças puderam manusear o instrumento, ampliando a experiência de aprendizagem por meio do contato direto com esse elemento da cultura afro-brasileira.

Na atividade artística, a pintura da imagem de Bintou e a confecção de suas tranças possibilitaram a exploração da criatividade e o reconhecimento da beleza da estética negra. O uso de barbantes pretos e de diferentes materiais estimulou a coordenação motora, o trabalho coletivo e o fortalecimento do vínculo com a ancestralidade, à medida que as crianças trançavam os fios e davam vida ao sonho da personagem. A atividade foi vivenciada de forma prazerosa e envolvente.

Imagem 2 – Atividade artística com barbantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Em continuidade, na segunda regência, dedicada ao livro “*Quanta África tem no dia de alguém?*”, de Renata Fernandes (2022), foram aprofundadas as reflexões sobre ancestralidade e palavras de origem africana, rememorando a

prática anterior. A acolhida musical, com as músicas *Grandes Pequeninos: Normal é ser diferente*, *Palavra Cantada: África* e *Jorge Ben Jor: Zumbi*, reafirmou a negritude e a cultura elaborada, criando um ambiente consciente e afetivo. A chamada, realizada com palavras africanas, reforçou a compreensão sobre a presença histórica do continente africano na linguagem e na cultura.

Em seguida, as crianças participaram da brincadeira Terra–Mar, de origem moçambicana, que mobiliza coordenação, atenção, corporeidade e cooperação, sendo as duas últimas, valores civilizatórios essenciais das culturas africanas. Na aplicação do enfoque “Diga-me”, a leitura da obra promoveu vivências da África na sociedade brasileira.

É importante ressaltar que as crianças aprendem brincando, e que o professor ou a professora que desenvolve a capacidade de planejar práticas pedagógicas na Educação Infantil por meio de diferentes brincadeiras proporciona experiências marcadas pela aprendizagem, pelos risos, pelas emoções, pelas frustrações, pelo planejamento e pela construção de memórias significativas.

Como afirma Lima (2010, p. 87), “o brincar integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo”, dessa maneira, a brincadeira nessa sequência didática, pode proporcionar um novo olhar sobre o continente Africano às crianças, já que elas se unem para esse fim prazeroso no mundo infantil, com a possibilidade de se imaginar, aprender com novas formas e sentidos, do ponto de vista de outros países africanos.

Posteriormente, foi realizada a confecção de coroas, atividade que possibilitou trabalhar o conceito de *orí* (cabeça), símbolo de realeza e sabedoria, valorizando a potência de cada criança como sujeito único. Em cada coroa foi inserido o provérbio africano do povo iorubá: *orí ẹni ní yóò jẹ ọba*, que significa “a cabeça de cada pessoa é o seu próprio rei”, reforçando a importância do reconhecimento de si, da autoestima e da valorização da própria identidade.

Imagem 3 – Confecção da coroa com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

A terceira regência foi organizada a partir do livro *Amoras*, de Emicida, aprofundando o trabalho de construção da identidade e da valorização da autoimagem. A acolhida musical preparou o ambiente para reflexões sensíveis sobre pertencimento e ancestralidade, e uma interação que me aqueceu o coração, foi durante a mediação de leitura, em que no livro tem escrito “as pretinhas são o melhor que há” (Emicida, 2018, p. 9). Após ler o trecho perguntei às crianças quem eram as “pretinhas”. Imediatamente, todas responderam com entusiasmo e, em um grito de alegria, disseram: “Eu!”. Apenas uma aluna afirmou: “Acho que sou marrom, professora”, evidenciando a forma como compreendia e nomeava sua própria identidade racial, socialmente reconhecida como parda.

Essa fala foi significativa, pois, ao dialogar com o referencial presente na obra do rapper Emicida, estabelece uma associação positiva entre a identidade racial e a valorização das meninas pretas. Esse aspecto contribui para atender a uma das principais necessidades das crianças negras: o acesso a representações positivas de si mesmas nos diferentes espaços sociais, culturais e educativos, fortalecendo a construção da autoestima, do sentimento de pertencimento e da identidade racial.

Nesse sentido Fonseca e Noronha (2024, p. 87), dizem que “para além da valorização dos corpos, existe também a necessidade de representatividade;

e apresentar diferentes elementos pode colaborar para a formação de uma subjetividade positiva no olhar”. Para além dos livros literários, brincadeiras, queria trabalhar com a dinâmica “*Com quem você se parece?*”, as crianças observavam em um cartaz diversas crianças, seus próprios traços fenotípicos e em seguidas se olhavam no espelho, indicando qual crianças eles se identificavam nele. Nesse processo, reconheceram diferenças e semelhanças sem hierarquizá-las, o que contribuiu para o fortalecimento do respeito e do sentimento de pertencimento.

Durante as proferições com o enfoque *Diga-me*, a leitura das obras de literatura infantil abriu espaço para diálogos espontâneos sobre cor da pele, beleza, família, cultura e afeto. As crianças expressaram emoções e identificaram-se com as imagens e narrativas.

Na sequência, a brincadeira *Banyoka* (Cobra), de Zâmbia, mobilizou agilidade, atenção coletiva e cooperação, reforçando práticas corporais pertencentes às culturas africanas. A produção dos autorretratos permitiu que cada criança representasse a si mesma, valorizando seus traços, sua estética e sua singularidade. Esse momento artístico demonstrou que a identidade se constrói na interação entre corpo, palavra, imagem e afeto. Ao final, as interações no parquinho e as rotinas de cuidado reforçaram a compreensão de que a Educação Infantil é atravessada por aprendizagens sociais e emocionais fundamentais ao desenvolvimento individual e coletivo.

As regências se formaram em uma circularidade pedagógica que compõe a literatura afro-brasileira, as brincadeiras participativas e divertidas, e ao mesmo tempo tendo a valorização de práticas antirracistas, com respeito à pluralidade e a promoção de uma educação sensível, representativa e intencional, e isso não seria possível, sem a corporeidade e o brincar como foco central da regência, conforme (Lima, 2010, p. 90)

[...] o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida. O educador pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra. Se toda criança descobrir prazer nesse relacionamento, esta será uma base sensível para futuros caminhos de volta ao mesmo (Lima, 2010, p. 90).

No brincar, o olhar precisa estar voltado para as crianças e para as experiências que elas vivenciam durante esse momento, tão significativo e sério para seu desenvolvimento. Cabe a nós professoras e professores planejar brincadeiras que estimulem a cooperação, sem incentivar uma competitividade prejudicial ou fomentar desigualdades entre os pares. Nesse contexto, as brincadeiras de origem africana possibilitam que as crianças conheçam uma África distante dos estereótipos historicamente construídos, reconhecendo a riqueza de suas culturas. Na Educação Infantil, essas práticas apresentam grande potencial para abordar, de forma sensível e significativa, questões relacionadas ao racismo e à valorização da diversidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil reafirmaram que a formação docente não se constitui apenas pela apropriação de referenciais teóricos, mas, sobretudo, pela capacidade de transformar esses conhecimentos em práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização das diferentes infâncias. Nesse percurso, a articulação entre universidade, escola e comunidade revelou-se um espaço privilegiado para compreender que ensinar exige posicionamento ético, sensibilidade e intencionalidade pedagógica diante das desigualdades historicamente produzidas pela sociedade brasileira.

O desenvolvimento do projeto *África e seus saberes: oralidades, corporeidades e historicidades* demonstrou que a literatura infantil afrocentrada possui um potente papel na construção de práticas antirracistas desde a Educação Infantil. Muito além da inserção pontual de personagens negros ou da abordagem do racismo apenas em datas comemorativas, as experiências realizadas evidenciaram que colocar os saberes africanos e afro-brasileiros no centro da prática pedagógica possibilita ampliar repertórios culturais, fortalecer identidades, produzir pertencimento e contribuir para a constituição de subjetividades positivas entre as crianças, especialmente aquelas socialmente reconhecidas como negras.

Ao longo das regências, foi possível perceber que as crianças responderam com curiosidade, entusiasmo e naturalidade às narrativas, brincadeiras, músicas, palavras de origem africana e experiências corporais propostas. As interações revelaram que, quando lhes são oferecidas referências positivas sobre a África e sobre a população negra, as crianças constroem novos sentidos acerca de si mesmas e do outro, rompendo, ainda na infância, com imaginários historicamente marcados por estereótipos, silenciamentos e invisibilizações. Episódios como a identificação das meninas negras com a afirmação "as pretinhas são as melhores", presente na obra de Emerica, mostram o quanto a representatividade produz impactos significativos na constituição da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento.

As experiências também demonstram que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não deve ser compreendida apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como um compromisso político, ético e pedagógico com a democratização do currículo. Conforme discutido ao longo deste capítulo, tratar das histórias, culturas e conhecimentos africanos e afro-brasileiros significa reconhecer a centralidade desses povos na constituição da sociedade brasileira, deslocando perspectivas eurocêntricas que ainda organizam grande parte das práticas escolares. Nesse sentido, enegrecer o currículo significa ampliar horizontes de conhecimento, reconhecer outras epistemologias e possibilitar que todas as crianças tenham acesso a uma educação mais plural, democrática e representativa.

Outro aspecto evidenciado pelas experiências refere-se à potência do brincar, da corporeidade e da oralidade como fundamentos de uma pedagogia afrocentrada. As brincadeiras africanas, as rodas de conversa, as músicas, as atividades artísticas e as mediações literárias demonstraram que a aprendizagem na Educação Infantil acontece de forma integral, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, culturais, estéticas e corporais. Esses elementos como valores civilizatórios presentes nas culturas africanas, ampliam também a compreensão de infância, permitindo que o corpo, a imaginação, a coletividade e a ludicidade ocupem um lugar central nos processos educativos.

O estágio permitiu compreender que práticas pedagógicas antirracistas não se limitam aos materiais utilizados, mas também se expressam nas escolhas

didáticas, na postura docente, na organização dos espaços, nas linguagens mobilizadas e, sobretudo, nas relações estabelecidas com as crianças. O próprio corpo da professora, suas referências estéticas, seus discursos e sua escuta constituem dimensões formativas que comunicam valores, produzem sentidos e ensinam, muitas vezes, para além das palavras. Ensinar, nessa perspectiva, implica reconhecer que a docência também é um ato político e que cada escolha pedagógica pode contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação das desigualdades sociais e raciais.

Reafirmamos a importância da formação inicial comprometida com as relações étnico-raciais e com os princípios da educação antirracista, pois foi a trajetória construída junto ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) fundamental para ampliar o olhar sobre a prática docente e demonstrar que uma educação comprometida com a equidade exige estudo permanente, reflexão crítica e disposição para rever concepções historicamente naturalizadas.

Construir uma educação antirracista desde a infância não significa apenas combater preconceitos, mas afirmar vidas, valorizar histórias, produzir pertencimento e contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Infâncias outras re-existentes**: reafirmando sua outra infância humana. Petrópolis: Vozes, 2025.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 10 mar. 2004.

CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chieragato Pedro; revisão de Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena. São Paulo: Cortez, 2023.

DIOUF, S. A; SASSO, S. W. **As tranças de Bintou**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FERNANDES, R. **Quanta África tem no dia de alguém?** Ilustrações de Fernanda Rodrigues. Jandira: Ciranda Cultural, 2022.

FONSECA, A. M da; NORONHA, V. Nós gostamos de ouvir histórias de máscaras africanas, da cor da pele e do baobá!: a educação étnico-racial de crianças em uma EMEI e em museus de Belo Horizonte/MG. In: SILVA, O. H. F. da (org.). **Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

LIMA, H. P. A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.

MARQUES, F. M; SPERB, T. M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: The Preschool Crítica**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil: 2023.

CAPÍTULO 06

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANTIRRACISTA

Sara Maria Souza Nogueira¹

¹ Doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (POSLIT/UnB),
Brasília, DF.

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo discutir os desafios e as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e os desdobramentos para a efetivação de um processo mais coerente, tendo em vista a análise acerca do currículo e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Buscou-se compreender como se evidencia a educação para as relações étnico-raciais para além da unidade entre teoria e prática, vislumbrando a práxis quanto aos desafios e às perspectivas dessa abordagem. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Brasil (1996, 2004a, 2004b, 2008), Cavalleiro (2000), Valente (2003), Gomes (2009), Munanga (2005), Vázquez (1977), entre outros, os quais discutem a educação para as relações étnico-raciais na esfera educacional e o processo de formação docente para a educação étnico-racial. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O estudo foi desenvolvido a partir do levantamento, da seleção e da análise de produções bibliográficas e documentos legais relacionados à educação para as relações étnico-raciais, à formação docente e à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A análise da literatura evidencia que a existência da legislação, embora constitua importante marco para a educação das relações étnico-raciais, não garante, por si só, sua efetivação nas práticas educativas, sendo necessária uma formação docente que possibilite abordagens críticas, reflexivas, efetivas e constantes sobre a temática.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; formação docente; ensino médio.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANTIRRACISTA

Ao referir-se à temática acerca da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, percebe-se que muitos são os desafios no que concerne à implementação e à efetivação da Lei nº 10.639/03 no âmbito escolar, de forma a identificar quais

fundamentos e de que maneira se aborda a educação para as relações étnico-raciais no currículo e na prática constante de sala de aula nas disciplinas de Letras, História, Sociologia e Filosofia, uma vez que estas podem propiciar reflexões mais contundentes, em consonância com a própria matriz curricular, que estabelece a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, perspectivando, portanto, que as elucidações no processo de ensino-aprendizagem podem ser capazes de superar práticas educativas que primam pela representação simbólica das relações étnico-raciais em datas específicas para atender ao que estabelece a lei e/ou por meio de uma abordagem evasiva e irreflexiva, dissociada do processo histórico-cultural do Brasil, por entender que, ao discorrer sobre o tema supracitado, é possível compreender que o mesmo é inerente ao processo histórico-cultural do Brasil.

Nessa perspectiva, percebe-se que muitos são os desafios do ponto de vista da implementação e da efetivação de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o enfrentamento de ações que utilizam concepções afirmativas de preconceitos, racismo e de fundamentos que subjazem à cultura afro-brasileira e africana no Brasil, as quais são negadas quanto ao aspecto religioso, cultural, linguístico, entre outros, implicando, nesse contexto, a existência de racismo e preconceito decorrente da negação e da depreciação da cultura afro-brasileira, pois, segundo Munanga (2005), o preconceito de cor (raça inferior) e o preconceito de classe (pobre) surgem a partir do sistema escravista. Dessa forma, entre os séculos XIX e XX, no Brasil, emergem, portanto, a formação das ideologias raciais.

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 são documentos legais voltados para a consolidação da diversidade cultural que, a partir dos anos 2000, estabelecem a educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar. Logo após, aprovou-se, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009). Como reverbera Gomes (2009), a problemática no tocante à diversidade e às discussões étnico-raciais pode ser viabilizada no espaço escolar, mas é preciso atentar-se, uma vez que as reflexões podem se tornar restritas e limitadas. A lei, entretanto, não configura garantia de que o processo e as práticas educativas promovam a educação para as relações étnico-raciais; é fundamental que seja ofertada formação ao professor, para que este tenha

condições de propiciar ações mais contundentes e pertinentes, de modo que essas questões sejam tratadas de maneira mais crítica, reflexiva, efetiva e constante.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tencionou refletir acerca da educação para as relações étnico-raciais e sua relação com a importância da formação docente no contexto da educação brasileira, principalmente no que se refere à necessidade da implementação de práticas pedagógicas/educativas capazes de promover reflexões críticas e interventivas alinhadas ao reconhecimento da diversidade existente no cenário brasileiro. A escola, nessa moldura, por ser um espaço sistêmico de formação do ser em sua concepção omnilateral, exerce papel central na construção, organização e seleção de conhecimentos e de ações que propiciem discussões referentes ao enfrentamento do racismo e das diversas formas de racismo, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista histórico, presentes no seio social atual e nas diversas relações educacionais. Assim, nota-se que é necessário também discutir e elencar os possíveis desafios e as possibilidades de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, o que, nesse contexto, representa uma reflexão inerente à própria função humanizadora e cidadã da escola e que se fundamenta na pertinência de se adotar práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, consonantes com o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em sala de aula.

Ademais, é importante frisar que esta discussão se norteia pela necessidade de compreender os possíveis desafios e os avanços que ocorreram no cenário educacional a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. A instituição dos dispositivos legais representa um grande marco, embora existam ainda muitas lacunas que necessitam ser enfrentadas e superadas, do ponto de vista do reconhecimento da diversidade historicamente negada, negligenciada e, por assim dizer, invisibilizada nos currículos escolares, seja por questões de ordem cultural, histórica, política, econômica e/ou social, seja pela necessidade de políticas públicas voltadas para a formação docente nessa perspectiva.

É válido reiterar que a existência da legislação não garante, por sua vez, a efetivação de práticas educativas no cenário educacional, pois é preciso assegurar práticas capazes de viabilizar a compreensão dos diversos fatores que corroboram para abordagens mais estanques e distantes da realidade do contexto social, sendo muitas

vezes restritas a datas comemorativas ou ao cumprimento formal dos marcos legais de forma superficial e irreflexiva.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesse contexto, é crucial promover e discutir a formação docente e como essa formação pode contribuir para a adoção de práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, já que o professor, nesse sentido, desempenha papel fundamental na mediação de discussões e conhecimentos alinhados às questões étnico-raciais. No que concerne à formação do professor, segundo Saviani (2009), a preocupação pedagógica sobre a formação de professores ainda não atingiu patamares satisfatórios e, no decorrer dos anos, apesar das mudanças, não se logrou estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país, o que implica a necessidade de implementação de políticas que fomentem a importância da formação no cenário atual da educação brasileira, perspectivando mudanças no processo de ensino-aprendizagem, tanto no aspecto didático e metodológico quanto no avaliativo e na análise a respeito da sistematização, organização e estruturação do currículo.

Ademais, é válido reiterar que o educador enfrenta diversos outros desafios, sejam de ordem histórico-social, frente ao contexto vigente, visto que, de acordo com a BNCC, o educador deve primar por práticas que sejam capazes de promover a formação do ser para o exercício da cidadania nas diversas situações de vivência.

A educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018b, p. 14).

Quanto ao aspecto da organização curricular, é necessário “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2011), e, sobretudo, que as abordagens procurem evidenciar a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, 2018a, art. 7º, § 2º).

Conforme elucidado por Gomes (2009), a efetivação do direito à diversidade étnico-racial envolve diferentes dimensões do campo educacional, entre elas os currículos, os projetos político-pedagógicos, a formação de professores e as políticas educacionais. Dessa forma, discutir a educação para as relações étnico-raciais implica, sobretudo, analisar a formação docente, uma vez que estes atuam de forma direta no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha pela presente temática justifica-se também pela necessidade de superar discussões e concepções arraigadas histórica e estruturalmente, as quais são concebidas por momentos pontuais e isolados do calendário escolar. É evidente que uma educação que tenha compromisso com a educação para as relações étnico-raciais e na perspectiva de uma educação antirracista faz-se necessária e deve ser oportunizada de forma contínua no processo de ensino-aprendizagem, propiciando, desse modo, práticas mais coerentes e significativas. Nesse sentido, nota-se que é preciso que haja formação docente à luz das relações étnico-raciais, com vistas à promoção de práticas voltadas para o enfrentamento do racismo de forma crítica e reflexiva, por meio de uma educação antirracista.

Por outra perspectiva, é primordial ratificar que a educação para as relações étnico-raciais é capaz de garantir e assegurar uma prática que sobrepuje e supere modelos e concepções discriminatórias ainda existentes no processo de ensino-aprendizagem de forma sistêmica. De acordo com Munanga (2005), é importante compreender o racismo no contexto social brasileiro, bem como suas diversas faces e categorias e, por outro aspecto, Cavalleiro (2000) procura discutir como se institui o racismo no espaço escolar e suas diversas manifestações. Percebe-se, nesse cenário, que a implementação de práticas pedagógicas alicerçadas na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista pressupõe formação docente e ações mais complexas e críticas, para além do cumprimento de questões meramente formais e pontuais.

Portanto, o presente estudo tencionou fomentar discussões a respeito da importância da educação para as relações étnico-raciais e para a educação antirracista, elencando os prováveis desafios e as possibilidades para a implementação no processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se, por meio desta pesquisa, apontar a necessidade de aprofundamento de reflexões sobre a pertinência de reunir e elencar as diversas contribuições referentes aos marcos legais existentes e ao papel da escola, do ponto de vista do currículo, das diretrizes e da formação do professor, para a promoção de uma educação que reconheça, enfrente e supere modelos de educação com bases racistas

e/ou que negligenciem a discussão da presente temática no processo de ensino-aprendizagem no cenário educacional brasileiro atual.

METODOLOGIA

Realizou-se um levantamento bibliográfico, a fim de apresentar a revisão de literatura a respeito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, o estudo acerca das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e, ainda, compreender de que maneira ocorre sua implementação e efetivação no âmbito escolar. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, por possibilitar maior aproximação com a temática estudada e ampliar a compreensão acerca dos desafios e das perspectivas da educação para as relações étnico-raciais. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que analisa aspectos relacionados à temática em estudo.

O método fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando compreender a educação para as relações étnico-raciais a partir das relações históricas, sociais e educacionais que constituem essa realidade. Para o desenvolvimento do estudo, foram analisadas produções bibliográficas e documentos legais relacionados à temática, especialmente aqueles que abordam a educação para as relações étnico-raciais, a formação docente, o currículo e a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Após o levantamento e a seleção das referências, os conteúdos foram analisados e discutidos à luz da literatura sobre a temática em questão, buscando estabelecer relações entre os fundamentos teóricos, os documentos legais e os desafios presentes no processo de efetivação da educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Optou-se, nesta pesquisa, pela abordagem bibliográfica, tendo em vista que esta analisa o objeto de estudo a partir de estudos já produzidos por diversos pesquisadores e por meio de estudo baseado em documentos oficiais, artigos, legislação e currículos e matrizes educacionais que possibilitam a compreensão a respeito da necessidade de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, com vistas à superação de um modelo de ensino que negligencia essa temática no processo de ensino-aprendizagem, procurando estabelecer relações entre esses marcos legais e as práticas educacionais do ponto de vista dos desafios elencados e das possibilidades interventivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tentativa de discutir e elencar quais práticas são viabilizadas em torno da educação para as relações étnico-raciais e antirracista no cenário educacional atual, no

que se refere à implementação e à efetivação da Lei nº 10.639/03, buscou-se analisar e interpretar os dados obtidos e, a posteriori, elencar quais são as contribuições da pesquisa, as quais emergiram da revisão de literatura e dos documentos legais que versam sobre o tema deste estudo e sua relação com documentações no campo educacional. Com o intuito de alcançar os objetivos apontados, considerou-se a apreciação de algumas categorias, a saber: a educação para as relações étnico-raciais; as práticas educativas adotadas; o processo de ensino-aprendizagem; o processo de formação ofertada aos docentes; e a implementação da legislação na esfera educacional. Desse modo, a revisão de literatura evidenciou a importância da lei como um grande marco para a implementação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, com vistas a assegurar práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais e antirracistas. Além disso, percebeu-se que as análises revelaram que a criação da legislação não implica, por conseguinte, a implementação e a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à educação para as relações étnico-raciais e antirracista, capazes, sobretudo, de promover transformações sociais e a superação de modelos e concepções tradicionais e racistas que, no contexto atual, urgem por transformação.

Para além da unidade entre teoria e prática, nessa perspectiva, Vázquez (1977, p. 108) enfatiza que “[...] teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

A formação docente é fundamental para viabilizar ações concretas e a transformação da realidade que a conjuntura atual demanda, na perspectiva de uma educação que prioritariamente considere a diversidade existente no Brasil. Gomes (2009) elucida que a “[...] mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais”.

Verificou-se, portanto, que formações são ofertadas, mesmo que de modo limitado, evidenciando, portanto, lacunas e discrepâncias no processo de formação ou na efetivação quanto à prática em sala de aula. A formação docente é fundamental para viabilizar ações concretas e a transformação da realidade que a conjuntura atual demanda, na perspectiva de uma educação que prioritariamente considere a diversidade existente no Brasil.

Ademais, nota-se que a formação docente voltada para a promoção de políticas públicas no que concerne à educação antirracista é fundante para a efetivação de ações que viabilizem práticas educativas mais críticas, em que os professores possam reconhecer a importância da educação para as relações étnico-raciais, para além da

obrigatoriedade preconizada em leis, mas que essas ações possam ser implementadas no exercício diário de sala de aula e não apenas em datas meramente formais estabelecidas em calendários e/ou datas específicas para cumprimentos sistemáticos.

Por fim, o presente estudo evidenciou que muitos desafios requerem enfrentamento para a efetivação da educação das relações étnico-raciais, não apenas do ponto de vista da existência da legislação, como também quanto ao aspecto da necessidade da formação docente, da estruturação do currículo e das diretrizes educacionais e de práticas pedagógicas que possibilitem uma abordagem mais crítica, contínua e reflexiva da temática no âmbito escolar, e não apenas em situações, como supracitado, em datas específicas e pontuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordaram-se, no presente estudo, reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar e, assim, evidenciou-se a importância dessas questões para o processo de ensino-aprendizagem, de forma a identificar as abordagens e a formação dos professores entrevistados. Nesse sentido, os estudos trouxeram importantes subsídios para o levantamento de análises e reflexões acerca do que reza a lei e do que, de fato, acontece na prática diária de sala de aula, além da necessidade de formação docente na perspectiva da promoção de práticas que considerem e corroborem para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP nº 3/2004 para a construção da identidade étnico-racial que, por ora, se apresenta como desafio/possibilidade.

Dessa forma, espera-se que este estudo possa estimular a realização de futuras pesquisas em outras instituições, para que haja a possibilidade da comparação de resultados e, conseqüentemente, para a articulação de propostas para a melhoria da formação dos estudantes e da consolidação de um ensino de literatura mais coerente e significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll; ActionAid, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

VALENTE, Eduardo. Resenha de Kiriku e a Feiticeira. Digit, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Eixo temático 03:

Vozes silenciadas e processos de resistência

CAPÍTULO 07

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFMA DE SÃO JOÃO DOS PATOS SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Roney de Sousa Araújo¹; Nadia Cristina Araujo Sousa²; Poliana de Sousa Silva³

¹ Graduando em Administração do IFMA, Campus São João dos Patos ; ² Professora da área de Consultoria Organizacional do IFMA; ³ Professora EBTT da área de Sociologia do IFMA.

RESUMO:

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma ação integrada entre o Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPET) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFMA Campus São João dos Patos, com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes dos cursos superiores sobre os desafios enfrentados para permanência e êxito no ensino superior. A pesquisa investigou o perfil socioeconômico dos discentes, as principais dificuldades encontradas durante a trajetória acadêmica e as ações institucionais voltadas ao enfrentamento da evasão escolar. Com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes pretos e pardos ingressantes por políticas de cotas, matriculados entre o terceiro e último período, além de alunos evadidos dos cursos de Administração, Física, Matemática e Redes de Computadores. A pesquisa foi realizada entre agosto de 2024 e agosto de 2025, em São João dos Patos – MA. Os resultados apontaram que fatores financeiros, conciliação entre trabalho e estudo, dificuldades estruturais e limitações nas políticas de apoio institucional interferem na permanência acadêmica. Conclui-se que o fortalecimento da assistência estudantil e a atenção à saúde mental são fundamentais para promover maior equidade e sucesso no ensino superior.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Permanência. Ensino Superior. IFMA.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no ensino superior no Brasil, se constituem como um importante mecanismo de democratização ao acesso à educação e

emprego, sobretudo quando abordamos grupos sociais historicamente excluídos do processo educacional, a exemplo da população preta e parda. Além disso, discutir e avaliar essas políticas, possibilita um contínuo debate, na medida em que refletimos seus avanços, limitações e a construção efetiva de um modelo de educação que supere uma perspectiva decolonial, intercultural e antirracista (Ianne, 2004; Carine, 2023). No que se refere ao ensino superior, os diversos fatores e públicos inseridos nesse contexto educacional. Essa modalidade de ensino enfrenta desafios em todo o mundo, refletindo a complexidade e a evolução das sociedades contemporâneas. Um dos desafios centrais é o acesso equitativo, garantindo que oportunidades educacionais estejam disponíveis para todos, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica ou geográfica (Menezes, 2023).

A busca pela equidade não se limita apenas ao ingresso, mas também inclui a conclusão dos estudos. Além disso, a qualidade do ensino é uma preocupação constante. As instituições de ensino superior devem constantemente adaptar seus programas acadêmicos para atender aos padrões internacionais, preparando os alunos não apenas para carreiras, mas também para uma cidadania informada e crítica. Enfrentar esses desafios requer um compromisso coletivo de governos, instituições de ensino e sociedade em geral. A colaboração e investimento contínuo podem garantir que o ensino superior inclusivo, que contribua com uma formação profissional integral e capaz de impulsionar o progresso social e a inovação e o desenvolvimento econômico (Sobrinho, 2005).

O contexto educacional brasileiro reflete as desigualdades historicamente construídas e representadas em diversos aspectos, a exemplo do ensino superior. Desse modo, é significativo o número de brasileiros que enfrentam dificuldades para acessar o ensino superior devido a barreiras financeiras, falta de preparo acadêmico, limitações geográficas, sobretudo em regiões distantes dos centros urbanos do país. Essa conjuntura corrobora para um acesso desigual ao ensino superior, refletindo as desigualdades sociais e econômicas no Brasil, no qual grupos socioeconômicos mais privilegiados tendo maior acesso a instituições de qualidade. (Senkevics, 2021).

As instituições de ensino na atualidade, sobretudo no nível superior, apresentam como principal desafio a necessidade de se adaptar rapidamente às mudanças tecnológicas, alinhando inovação e educação de qualidade. Assim, o Instituto Federal do Maranhão de São João dos Patos como parte desse contexto enfrenta desafios significativos para garantir a permanência dos estudantes na instituição. O campus atende atualmente estudantes de cidades circunvizinhas a exemplo de Paraibano, Sucupira, Pastos Bons e Buriti Bravo no Maranhão. Cerca de 80% desse público necessita de apoio com transporte para acesso à instituição, além de apoio com alimentação, moradia e auxílio financeiro para compra de materiais de uso nas aulas.^[1]

No que se refere ao perfil desses estudantes, vale destacar que a maioria são originárias de famílias com recursos financeiros limitados, o que torna difícil arcar com os custos associados à vida universitária, como moradia, alimentação, transporte e materiais didáticos. Para muitos estudantes, especialmente aqueles que não são da região, o IFMA São João dos Patos pode representar uma grande distância de casa, o que pode resultar em dificuldades de adaptação. Além disso, destaca-se a disponibilidade e acessibilidade de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, podem ser limitadas para alguns estudantes, o que pode dificultar o acesso a materiais de estudo e a participação em atividades acadêmicas online, problemas relacionados à saúde mental e bem-estar dos estudantes, incluindo o estresse acadêmico, a pressão por desempenho e a solidão, podem afetar negativamente sua capacidade de permanecer no ensino superior.

Diante disso, o presente estudo visa analisar a percepção dos estudantes do curso de administração do IFMA, campus São João dos Patos, sobre os desafios de permanência no ensino superior. Os indicativos considerados para análise são, o perfil socioeconômico desses discentes, os principais desafios enfrentados para permanência no curso e as ações desenvolvidas pela instituição para operacionalização de políticas de combate à evasão escolar no ensino superior.

A pesquisa utilizou de uma abordagem predominantemente qualitativa, através de uma análise descritiva e exploratória por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. O público alvo da pesquisa são alunos pretos e

pardos com ingresso através de políticas de cotas, matriculados do terceiro ao último período e alunos evadidos nos cursos de Administração, do IFMA, campus São João dos Patos. O período foi realizado de agosto de 2024 a agosto de 2025 na cidade de São João dos Patos - MA.

Através desta pesquisa pretende-se contribuir com o debate acerca das políticas educacionais, acesso e permanência no ensino superior no Brasil, assim como colaborar com as ações institucionais para operacionalização dessas políticas educacionais e combate a evasão escolar no ensino superior do IFMA de São João dos Patos, a partir da percepção dos estudantes sobre essas ações.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa utilizou-se uma abordagem predominantemente qualitativa. Escolhendo esse tipo de abordagem por entendê-la como a mais apropriada a esse tipo de análise, por possibilitar compreensões ricas das biografias, situações e experiências vivenciadas pelos sujeitos, além disso, permite trabalhar com as subjetividades desses atores, descrevendo-as detalhadamente através dos seus próprios discursos e interpretações (May, 2004; Silverman, 2009; Bourdieu, 2009).

O público alvo da pesquisa são estudantes dos cursos superior do IFMA, campus São João dos Patos sobre os desafios enfrentados para permanência e êxito no ensino superior dos cursos de Bacharelado em Administração, Tecnologia em Redes de Computadores, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática por primeiro ao último período e evadidos nos últimos quatro anos.

O período de realização da pesquisa será de julho de 2024 a agosto de 2024. Os indicativos considerados para análise dizem respeito ao perfil socioeconômico o perfil socioeconômico desses estudantes (sexo, idade, renda, ocupação, local de moradia), os desafios enfrentados pelos estudantes dos cursos superiores do Administração, Física, Matemática e Redes de Computadores para permanência (acesso à instituição, condições físicas, infraestrutura, projetos e programas oferecidos com incentivos de bolsas) e o impacto das ações desenvolvidas pela instituição para operacionalização de

políticas de combate à evasão escolar no ensino superior da instituição.

No que se refere às etapas da pesquisa, inicialmente será realizado um levantamento bibliográfico sobre o ensino superior no Brasil, em seus aspectos históricos e sociais, as Políticas educacionais de combate à evasão escolar a fim de contribuir com este trabalho no sentido de reunir diferentes perspectivas sobre ele, procurando cruzá-las para enriquecer a investigação (Spink, 2000).

A pesquisa de campo será o passo seguinte. A técnica aplicada consistirá em entrevistas semiestruturadas, gravadas junto a estudantes dos cursos de Bacharelado em Administração, Tecnologia em Redes de Computadores, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática pelo primeiro ao último período e evadidos nos últimos quatro anos. Nesse caso, este trabalho transcreve essas falas com o cuidado de não descaracterizar a transcrição, atentando para os elementos presentes na cultura do discurso desses sujeitos (Beaud & Weber, 2007; May, 2004; Whitaker, 2002).

A coleta das informações ocorreu no IFMA de São João dos Patos, mediante a autorização prévia dos entrevistados, registradas em um gravador, posteriormente transcritas de forma sistemática, pela data de realização, nome da entrevistada, horário e local que foi realizada, resguardada sua privacidade e anonimato. Após a pesquisa de campo, será feita a análise, interpretação e categorização das informações coletadas em campo (tomando como referência os aspectos elencados no roteiro de entrevista a ser formulado) e por fim a avaliação dos resultados encontrados nas discussões teóricas em consonância com as experiências do campo, a fim de apresentar as constatações relevantes para o encerramento dos trabalhos que envolvem este estudo (Colombo, 2005).

Os resultados esperados com a realização desta pesquisa passam pela identificação do perfil desses estudantes e as principais dificuldades enfrentadas para permanência e êxito na instituição de ensino. A partir desses dados, publicar e compartilhar essas informações com a comunidade acadêmica e instituição, assim como compartilhar informações que possam contribuir com a redução dos dados de evasão nos cursos de ensino superior do campus de São João dos Patos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das discussões teóricas realizadas destaca-se que o ensino superior no Brasil exerce um papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, como a ampliação do acesso por meio de políticas de inclusão, ainda persistem desafios estruturais que comprometem a equidade e a qualidade do ensino ofertado. O sistema enfrenta disparidades regionais, altas taxas de evasão e a necessidade de maior alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho.

Além disso, observa-se que o ensino superior não é apenas um espaço de formação técnica e científica, mas também um instrumento estratégico para a promoção da cidadania, do pensamento crítico e da inovação. Para que seu potencial transformador seja plenamente alcançado, é imprescindível que haja um compromisso contínuo com o fortalecimento das políticas públicas, a valorização da pesquisa e extensão e a promoção de um ambiente educacional inclusivo que priorize a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente os que pertencem a grupos vulneráveis. Dessa forma, o ensino superior pode consolidar-se como um verdadeiro motor de transformação social no Brasil.

Os principais desafios enfrentados pelo sistema educacional incluem a falta de recursos financeiros suficientes para suprir as necessidades de todas as escolas, a desigualdade social que afeta de forma mais intensa as regiões mais pobres e a dificuldade de implementar reformas de maneira uniforme em todo o país. Em resultado, esses problemas estruturais impedem que a educação seja justa e inclusiva para todos.

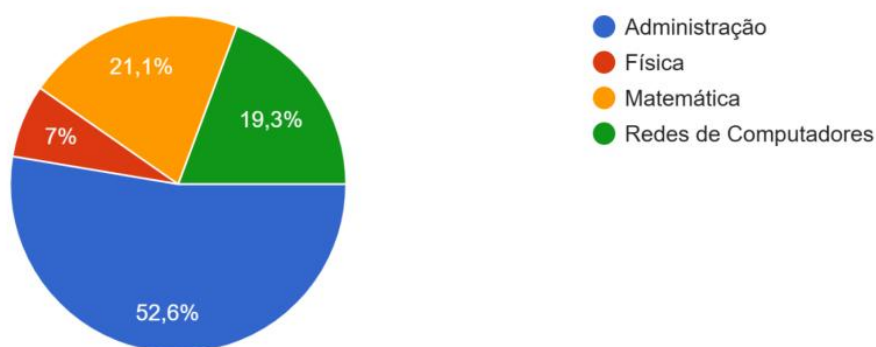
Portanto, as mudanças nas políticas públicas afetam diretamente o ambiente escolar. Professores frequentemente enfrentam situações adversas, como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e alunos que, devido às desigualdades, têm dificuldades em aprender. Esse cenário complica o objetivo de se garantir uma educação de qualidade para todos, criando um ciclo de desigualdade que prejudica o desenvolvimento educacional no país.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ENTREVISTADOS

Conforme os dados analisados, destaca-se que a maioria são do curso de Administração, reflexo também do maior número de alunos matriculados entre os cursos ofertados na instituição. Apesar da maior parte da forma de ingresso ocorrer pela ampla concorrência, há um número significativo de ingressantes através de políticas de cotas, o que representa o reflexo positivo das políticas de acesso ao Ensino Superior, através de ações afirmativas, como pode ser observado nos gráficos abaixo:

1.Qual é o seu curso?

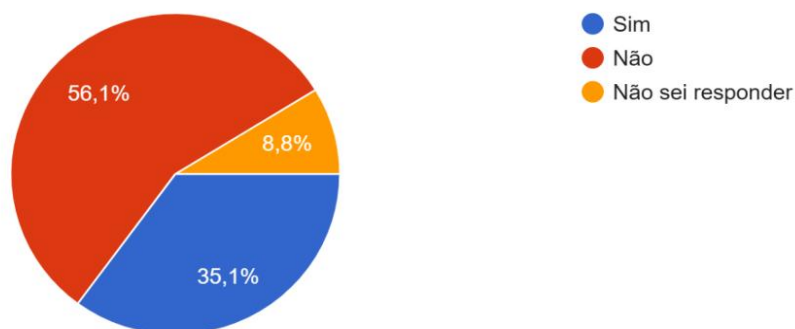
57 respostas



Fonte: Autor Próprio.

2.Você ingressou por meio de alguma política de cota?

57 respostas

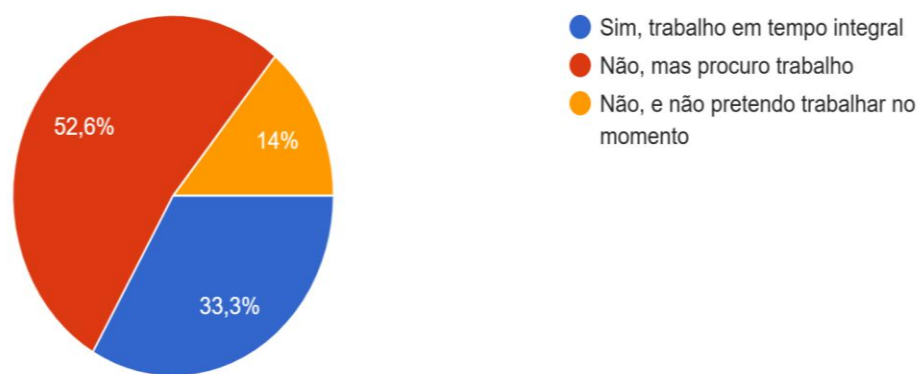


Fonte: Autor Próprio.

No que se refere a remuneração, renda familiar e sua relação com a permanência no curso, cerca de 52,6% dos estudantes analisados não exercem atividade remunerada e apresentam uma renda familiar de até um salário mínimo. Esse dado é importante, porque revela uma vulnerabilidade socioeconômica, demonstrando a importância de políticas de assistência estudantil, considerando que muitos são de outras cidades e apresentam gastos com transporte, alimentos e/ou moradia.

3. Você exerce alguma atividade remunerada atualmente?

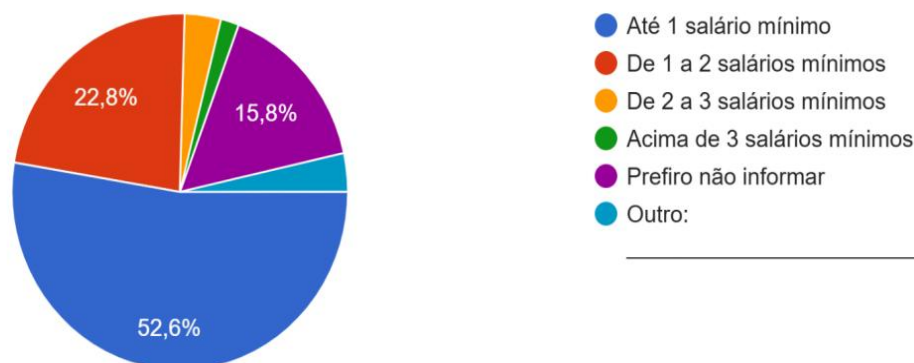
57 respostas



Fonte: Autor Próprio.

4. Qual é a sua faixa de renda familiar mensal?

57 respostas

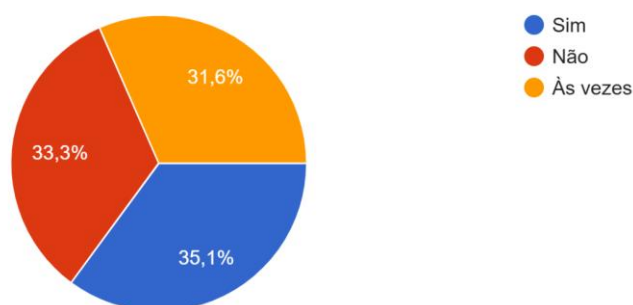


Fonte: Autor Próprio.

No que se refere às dificuldades de permanência no curso, destaca-se que a maioria revela dificuldades de permanência no curso. Entre os fatores destacados estão: a falta de apoio financeiro, a necessidade de remuneração, transporte, moradia, além de questões ligadas à saúde mental e ausência de apoio psicológico, assim como adaptação à dinâmica de aulas diante das dificuldades financeiras para adquirir material de estudo, assim como pouco incentivo à participação em atividades de pesquisa e outras atividades acadêmicas, a exemplo de produção de materiais para participação em congressos e eventos na área do curso.

5. Você enfrenta dificuldades para permanecer no curso?

57 respostas



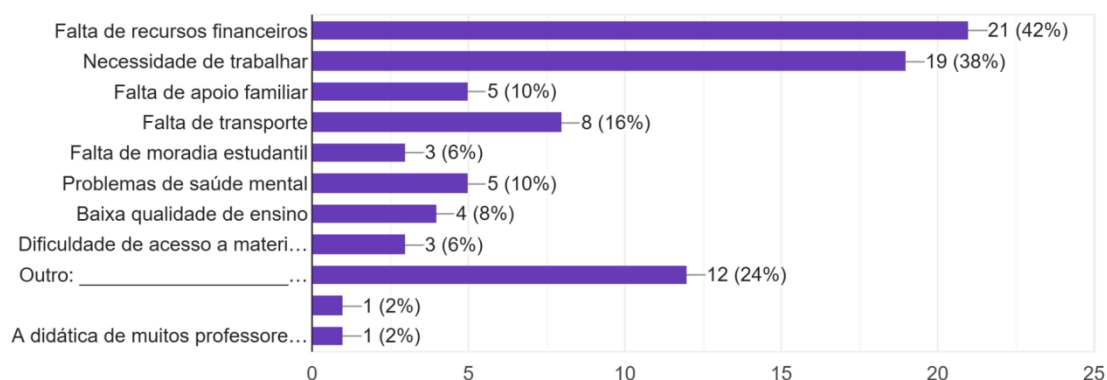
Fonte:

Autor

Próprio.

6. Quais desses fatores dificultam sua permanência no curso? (Marque todos que se aplicam)

50 respostas

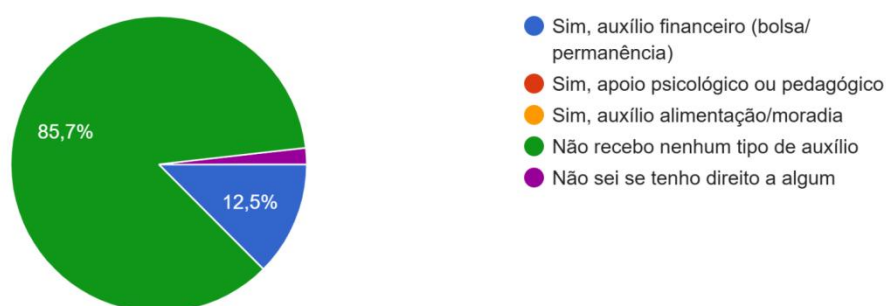


Fonte: Autor Próprio.

No que se refere ao apoio institucional, cerca de 86% dos entrevistados responderam não receber nenhum tipo de auxílio financeiro. Para esses estudantes, as políticas de assistência estudantil não abrangem suas necessidades centrais, visualizadas nos dados acima, como alimentação, transporte, moradia. Esse aspecto econômico foi apresentado como fator essencial para casos de desistência do curso e ou tentativas de desistência ao longo do curso, corroborando com a urgência de aumento no apoio para o Ensino Superior no Brasil.

7. Você recebe algum tipo de auxílio institucional do IFMA?

56 respostas



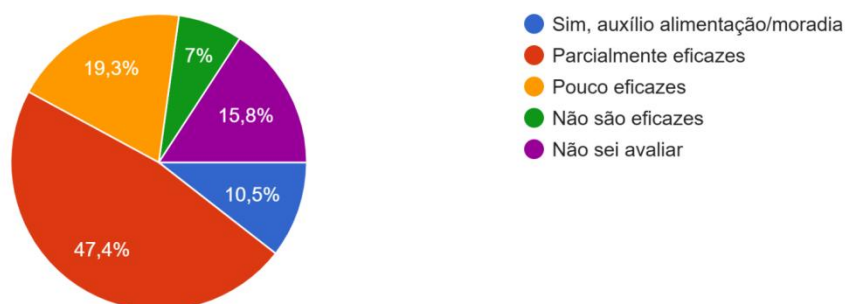
Fonte:

Autor

Próprio.

8. Na sua opinião, as políticas de apoio estudantil do IFMA são:

57 respostas



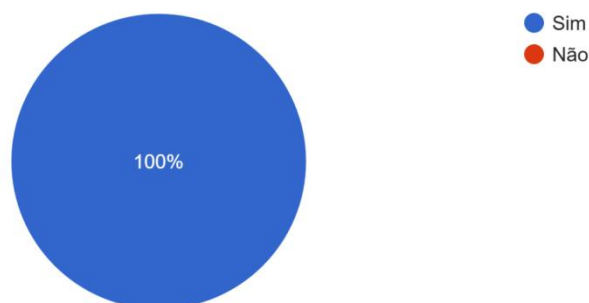
Fonte: Autor Próprio.

Os dados apresentados nesta pesquisa refletem um cenário de diminuição dos investimentos no Ensino Público brasileiro, assim como dificuldades e desafios das políticas educacionais, sobretudo para permanência. É necessário reforçar

a importância dessas políticas para assegurar o acesso à educação de qualidade, especialmente para reduzir às desigualdades regionais e sociais que marcam o país e dificultam o acesso e a qualidade do ensino.

9. Você conhece colegas que já abandonaram o curso?

56 respostas



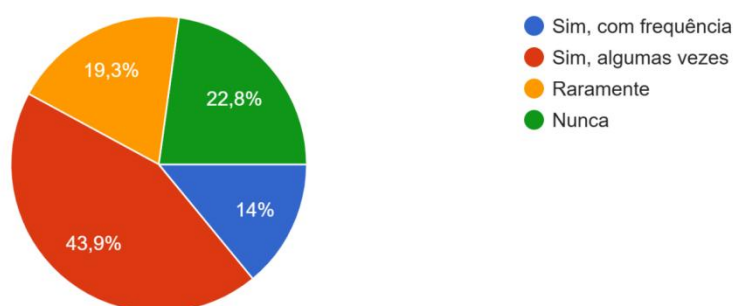
Fonte:

Autor

Próprio.

10. Você já pensou em abandonar o curso?

57 respostas



Fonte: Autor Próprio.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA PERMANÊNCIA

Conforme os entrevistados, a ausência de tempo para conciliar o trabalho com o estudo devido às altas jornadas de trabalho frente às demandas do curso. Nesse sentido, Antunes (2022), as instituições de ensino no Brasil devem considerar o trabalho como elemento que se configura como um obstáculo à permanência de estudantes nas instituições.

Entre as principais dificuldades, eu acredito que seja conciliar minha vida do trabalho pessoal com a vida universitária. Muitas vezes, por falta de tempo para conseguir estudar, pelo cansaço do dia a dia, da rotina de trabalho acaba dificultando e até desmotivando para permanecer frequentando o curso (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 18/06/2025).

A RELAÇÃO ENTRE A CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A realidade socioeconômica dos estudantes tem impacto direto em seu desempenho e permanência no ensino superior, sendo uma das barreiras mais enfrentadas no dia a dia acadêmico. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (2015), o acesso e o sucesso na educação são profundamente condicionados pelo capital econômico, social e cultural dos indivíduos, o que coloca os estudantes de baixa renda em situação de desvantagem. No caso dos cursos superiores do IFMA de São João dos Patos, observa-se que muitos alunos precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar, o que interfere diretamente em sua rotina de estudos e dedicação.

Acredito que justamente a necessidade de trabalhar devido a minha condição socioeconômica não ser tão favorável assim, já que o trabalho acaba demandando muito do meu tempo, do meu esforço, da minha mente, e isso muitas vezes acaba influenciando no meu dia a dia e na forma como eu posso me entregar às atividades acadêmicas (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025).

A INFLUÊNCIA DO ACESSO A TRANSPORTE, ALIMENTAÇÃO, MORADIA E MATERIAL DIDÁTICO NA PERMANÊNCIA NO CURSO

O acesso a recursos básicos como transporte, alimentação, moradia e material didático tem papel decisivo na permanência e no desempenho dos estudantes no ensino superior. De acordo com Arroyo (2012), às desigualdades sociais não afetam apenas o acesso à escola, mas também o direito de permanecer e aprender em condições dignas. Diante disso, é possível perceber que alunos que conseguem suprir essas necessidades básicas com maior estabilidade possuem mais condições de seguirem firmes no curso.

Novamente, segundo a minha condição de vida, sim, eu tenho essa condição, e isso me ajuda a permanecer no curso também, porque seria mais difícil para outras pessoas que não teriam essa condição permanecer no curso. No caso da minha perspectiva, sim, eu tenho essas condições (Sexo M, Curso de Redes de Computadores, Entrevista realizada em 06/06/2025).

AVALIAÇÃO DO APOIO INSTITUCIONAL: BOLSAS, AUXÍLIOS E PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA

Os programas de permanência estudantil, como bolsas e auxílios, são estratégias fundamentais para garantir o direito à educação dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Conforme destaca Frigotto (2015), às políticas públicas educacionais no Brasil ainda enfrentam limitações estruturais e orçamentárias, o que compromete a efetividade dessas ações no enfrentamento das desigualdades. Essa percepção também é evidente nas falas dos estudantes, que reconhecem a existência dos auxílios, mas apontam suas falhas.

Eu acredito que apesar de já existir no instituto esses programas de auxílio e incentivo, ainda é algo muito falho no sentido de que ele cobre um número muito pequeno de alunos e acaba não ajudando como deveria ajudar, porque a verba destinada é muito pequena e acaba limitando muito a quantidade de alunos, inclusive muitos alunos acabam desistindo por não conseguir ter esse acesso, por não ter tantas vagas assim, tanta disponibilidade assim (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025).

IMPACTOS DE CONCILIAR TRABALHO E ESTUDO NA ROTINA E NO DESEMPENHO ACADÊMICO

A necessidade de conciliar as exigências do trabalho com as demandas acadêmicas é uma das principais dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino superior público. Quando o trabalho se impõe como uma condição de sobrevivência, o tempo e a energia que deveriam ser direcionados aos estudos tornam-se limitados, prejudicando não apenas o rendimento acadêmico, mas também a qualidade do aprendizado. Para Ciavatta (2002), essa sobreposição de funções reflete uma estrutura social desigual, na qual muitos estudantes não conseguem vivenciar plenamente o processo educativo, pois são forçados a limitar sua formação ao mínimo possível, geralmente ao tempo da aula.

O impacto disso é que muitas vezes eu preciso deixar de estudar, eu acabo não estudando tanto quanto deveria, não me dedicando tanto assim a diariamente estar acompanhando as matérias porque não me sobra muito tempo para isso e acaba que o desempenho acaba reduzindo muito, não necessariamente em questão de notas, mas de realmente conseguir acompanhar o conteúdo da maneira que deve ser e de levar o aprendizado mais a fundo, não conseguir estender além da aula e etc. Tendo que limitar muito ao momento da aula para conseguir entender o conteúdo e aprender de fato (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025).

RENDIMENTO ACADÊMICO AO LONGO DO CURSO

O rendimento acadêmico dos estudantes ao longo do curso está diretamente ligado à qualidade e à continuidade das atividades ofertadas pela instituição, bem como às condições individuais de cada aluno. Interrupções recorrentes como greves, falta de professores e a oferta irregular de disciplinas afetam o aproveitamento pedagógico e o engajamento dos estudantes. Segundo Demo (2004), um dos maiores desafios da educação pública brasileira é oferecer um ensino contínuo, com qualidade e estrutura adequada, sem rupturas no processo formativo. Soma-se a isso, dificuldades enfrentadas por estudantes que precisam trabalhar, o que limita ainda mais seu envolvimento com o curso.

Por muitas razões, como já aconteceu de greve, falta de professores, a gente acabou tendo, acho que minha turma de um modo geral, muita dificuldade de conseguir ter um aproveitamento real das disciplinas e do que o curso tem a oferecer. Tanto por essa questão de falhas, de ter tido acesso às matérias de forma quebrada e também falando pessoalmente, depois que eu comecei a trabalhar acabei tendo mais essa dificuldade de conseguir realmente explorar tudo o que o curso tinha a oferecer. E é uma situação que grande parte dos alunos enfrentam por terem a necessidade de trabalhar (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025)

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: MOTIVOS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

A evasão nos cursos superiores é um fenômeno multifacetado que envolve desde questões estruturais da instituição até dificuldades pessoais e socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes. Silva Júnior (2019) destaca que a evasão não ocorre apenas por baixo desempenho acadêmico, mas também por fatores como frustração com o curso escolhido, necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras e desequilíbrio entre vida acadêmica e pessoal.

Sim, eu conheço inclusive alguns até próximos de mim e as razões giraram muito em torno de terem entrado no curso porque não tinham outra opção e acabaram desistindo porque viram que não fazia sentido continuar ali e muitos, principalmente a grande maioria, porque não conseguiram conciliar a rotina de estudo e trabalho e acabaram preferindo deixar a formação acadêmica de lado para se dedicar mais ao trabalho ou pelo menos para conseguir ter mais tempo livre para viver a própria vida porque querendo ou não, essa vida de trabalho e estudo acaba fazendo com que a gente deixe muito de lado a nossa vida pessoal, nossos momentos de lazer e etc. (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025)

INFLUÊNCIA DAS DIFICULDADES NA MOTIVAÇÃO E NO DESEMPENHO ACADÊMICO

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto acadêmico vão além dos desafios técnicos das disciplinas: elas também afetam a motivação, o estado emocional e, conseqüentemente, o desempenho. Segundo Luckesi (2011), o processo de aprender está intimamente ligado à disposição afetiva e à energia mental do sujeito; quando o estudante se encontra esgotado, ansioso ou desmotivado, sua capacidade de aprendizagem é comprometida.

Com toda certeza. Então, tanto que nos primeiros anos do curso eu meio que adquiri uma certa ansiedade por causa da dificuldade das matérias, que a maioria das matérias de programação do curso é bem puxada e requer um estudo maior. E um estudo mais avançado e um esforço maior também. Então, isso adquiri em mim uma certa ansiedade e eu creio que na maioria dos alunos isso ocorre por causa da dificuldade também pela questão da tecnologia que é presente nas salas e tudo mais (Sexo M, Curso de Redes de Computadores, Entrevista realizada em 06/06/2025).

A DECISÃO DE PERMANECER NO CURSO DIANTE DAS DIFICULDADES

Mesmo diante de inúmeros desafios, muitos estudantes resistem à ideia de desistir do curso, motivados pelo desejo de transformação pessoal e social por meio da educação. Para Freire (1996), a educação é um ato de libertação e construção da autonomia, especialmente para os sujeitos historicamente marginalizados. Em consequência, a permanência no ensino superior, nesse contexto, não é apenas uma escolha acadêmica, mas um gesto de resistência e esperança por dias melhores.

Em nenhum momento eu venho considerar uma possibilidade de desistir do curso porque eu sei que para a pobre, a única saída para deixar de ser pobre é o estudo e para mim construir um futuro bom, conseguir melhorar a minha condição financeira e a vida da minha família é minha prioridade máxima e eu sei que se eu abrir mão disso hoje, no futuro vai ser muito mais difícil conseguir ter essa oportunidade. Então eu prefiro me quebrar em uma rotina muito mais cansativa hoje para construir um futuro melhor do que abrir mão disso para ter um descanso momentâneo. Então nunca cheguei a considerar essa possibilidade (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025)

PROPOSTAS PARA FORTALECER A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Para garantir a permanência estudantil é fundamental que as instituições de ensino compreendam a realidade social de seus alunos e desenvolvam

políticas de apoio mais sensíveis, humanas e eficazes. Duarte (2010) defende que a permanência no ensino superior não pode ser tratada apenas como um desafio individual, mas como uma responsabilidade coletiva da instituição, que deve oferecer suporte acadêmico, emocional e social para os discentes. As falas dos estudantes reforçam essa necessidade. Uma aluna de Administração destaca a importância de a instituição desenvolver uma postura mais empática e flexível diante da rotina dos estudantes:

Com certeza a compreensão de que 90% dos alunos precisam trabalhar para conseguir permanecer no curso até e nisso de compreensão entra muito a questão de entender os horários, entender atrasos, entender a necessidade de às vezes sair mais cedo, de proporcionar aulas mais dinâmicas e que busquem mais a atenção dos alunos e principalmente buscar entender o lado de cada um no sentido de que muitas vezes ele não estava prestando atenção ou ele não estava tão dedicado ou muitas vezes tirou uma nota baixa ou não conseguiu entregar um trabalho a tempo não porque ele não quis e sim porque a rotina dele e a vida dele não permitiu que ele fizesse isso e que também a gente não tem só a sua disciplina e que a gente tem várias outras disciplinas e várias outras demandas na nossa vida para poder dar conta (Sexo F, Curso de Administração, Entrevista realizada em 16/06/2025).

Além da empatia pedagógica, o apoio psicológico também aparece como demanda urgente. Um dos entrevistados destaca a importância da presença de Psicólogo no campus como importante para trabalhar aspectos ligados a saúde mental como estratégia essencial para lidar com os impactos emocionais enfrentados pelos estudantes:

Acho que a principal forma para poder melhorar isso seria o contrato de um psicólogo, que é muito necessário em toda instituição. Eu creio que em toda instituição precisaria de um psicólogo e principalmente no IFMA, que a maioria dos alunos tem indício de ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos. Então eu acho que isso afeta muito a permanência deles no curso, tanto na escola, quanto no ensino médio e eu acho que isso seria muito necessário (Sexo M, Curso de Redes de Computadores, Entrevista realizada em 06/06/2025).

SAÚDE MENTAL E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE INSTITUCIONAL

A permanência de estudantes no ensino superior está profundamente ligada às condições emocionais e psicológicas que enfrentam durante a trajetória acadêmica. Diversos fatores, como a sobrecarga de atividades, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a pressão por desempenho e a falta de suporte adequado, podem gerar efeitos nocivos à saúde mental dos discentes. Nesse

contexto, é essencial que as instituições compreendam a saúde mental não como um problema individual, mas como uma questão coletiva que demanda ações institucionais concretas.

As entrevistas realizadas revelam que muitos estudantes experimentam esgotamento físico e emocional, o que afeta diretamente sua motivação e rendimento acadêmico. Outro estudante, do curso de Redes de Computadores, relatou o impacto direto da pressão acadêmica em sua saúde mental.

Diante desse cenário, fica evidente que a saúde emocional dos estudantes deve ser vista como parte essencial do processo educativo. Nesse sentido, autores como Arroyo (2012) e Duarte (2010) defendem que a permanência no ensino superior exige não apenas medidas econômicas, como bolsas e auxílios, mas também apoio psicossocial, com equipes preparadas para lidar com as diversas realidades dos estudantes. Portanto, para que o ambiente educacional seja verdadeiramente inclusivo, é preciso ampliar os serviços de acolhimento psicológico, promover condições estruturais adequadas de estudo e construir relações pedagógicas mais humanas e empáticas. Em síntese, o cuidado com a saúde mental não deve ser visto apenas como um benefício extra, mas também como uma estratégia de permanência tão fundamental quanto o apoio financeiro ou a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, realizadas foi possível compreender de forma mais precisa, os desafios que refletem os dados apresentados no perfil socioeconômico dos investigados. Nesse aspecto, as falas colaboram no sentido de demonstrar a complexidade do debate devido à multiplicidade de fatores que se configuram como desafios à permanência no Ensino Superior do IFMA de São João dos Patos. A realidade socioeconômica dos estudantes tem impacto direto em seu desempenho e permanência no ensino superior, sendo uma das barreiras mais enfrentadas no dia a dia acadêmico.

Conforme os dados analisados na pesquisa, destaca-se que o perfil socioeconômico dos estudantes demonstra uma vulnerabilidade social, sendo essencial o apoio através de políticas estudantis, sobretudo ligadas à

alimentação, transporte e moradia, uma vez que existe um número significativo de estudantes de cidades vizinhas ao campus.

Apesar da maior parte da forma de ingresso ocorrer pela ampla concorrência, há um número significativo de ingressantes através de políticas de cotas, o que representa o reflexo positivo das políticas de acesso ao Ensino Superior.

No que se refere às dificuldades de permanência no curso, destaca-se que a maioria revela dificuldades de permanência no curso. Entre os fatores destacados estão, a falta de apoio financeiro, a necessidade de remuneração, transporte, moradia, além de questões ligadas à saúde mental e ausência de apoio psicológico, assim como adaptação à dinâmica de aulas diante das dificuldades financeiras para adquirir material de estudo. Assim como pouco incentivo à participação em atividades de pesquisa e outras atividades acadêmicas, a exemplo de produção de materiais para participação em congressos e eventos na área do curso.

Os dados apresentados nesta pesquisa refletem um cenário de diminuição dos investimentos no Ensino Público brasileiro, assim como dificuldades e desafios das políticas educacionais, sobretudo para permanência. É necessário reforçar a importância dessas políticas para assegurar o acesso à educação de qualidade, especialmente para reduzir às desigualdades regionais e sociais que marcam o país e dificultam o acesso e a qualidade do ensino. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto acadêmico vão além dos desafios técnicos das disciplinas: elas também afetam a motivação, o estado emocional e, conseqüentemente, o desempenho.

As entrevistas realizadas revelam que muitos estudantes experimentam esgotamento físico e emocional, o que afeta diretamente sua motivação e rendimento acadêmico. Outro estudante, do curso de Redes de Computadores, relatou o impacto direto da pressão acadêmica em sua saúde mental. Diante desse cenário, fica evidente que a saúde emocional dos estudantes deve ser vista como parte essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7. ed.

Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

JÚNIOR, João dos Reis. Educação e trabalho: desafios da escola do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ALVES ARTHUR. E **evasão no ensino superior um estudo de caso sobre o curso de administração na universidade estadual da paraíba-pb (campus i)** 21 ed.2019.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. 1ªed, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: O poder simbólico. São Paulo: Bertrand, 1999, p.17-58.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. Cenários e momentos da vida camponesa: três dias de caderno de campo em uma pesquisa no Pretos de Baixo do Bairro dos Pretos, em Joanópolis, São Paulo. In: NIEMEYER, A. M. GODOI, E. P. (orgs.) Além dos territórios. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 133- 166.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394/96: **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 dez.

BRASIL (2007). **Presidência. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no D.O.U. n. 79, de 25 de abril de 2007.

BRASIL (2010). **Presidência. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Publicado no D.O.U. n. 137, de 20 de julho de 2010.

BRASIL (2012). **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: apresentação. 2020.
BRANCO, Uyguciará Veloso Castelo. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 52-72, 2020.

BRASIL (2001). **Ministério da Educação. Lei nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> .

CAMPOS, L. C., Machado, T. R. B., Miranda, G. J., & Costa, P. de S. (2017). **Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira.** Revista Contabilidade & Finanças, 28(73), 27-42.

CARDOSO, FERNANDO HENRIQUE. **Os desafios do ensino superior.** Revista Adusp, setembro, p. 15, 1998.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação, trabalho e exclusão social:** abordagens do campo da educação profissional e tecnológica. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 27–42.

CONSULTORIA TELECO **por consistir em investigações empíricas, que objetivam o delineamento ou análise das características principais ou decisivas de um fenômeno, a avaliação de programas ou ainda o isolamento de variáveis principais ou chave** (Jun,2023; Marconi e Lakatos,2003) Disponível em: [.https://www.teleco.com.br/tutoriais/tutorialfcs/pagina_4.asp](https://www.teleco.com.br/tutoriais/tutorialfcs/pagina_4.asp). Acesso em: 13 jun. 2023.

DA CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves et al. **Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 9, n. 2, p. 124-142, 2015.

DUARTE, Maria Eduarda. Políticas de permanência no ensino superior: questões e perspectivas. Brasília: INEP, 2010.

Durkheim, Émile. **Educação e Sociologia.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: reprodução ou superação da lógica do capital. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Natacha Simeij; VEGA SANABRIA, Guillermo; CARIAGA, Diógenes Egídio. Apresentação do Dossiê **"Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil"**. Anuário Antropológico, Brasília, v. 46, n. 1, p. 25-38, 2021.

Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, é uma lei brasileira sancionada em 29 de agosto de 2012 IANNI, O. O. (2004b). **Dialética das relações raciais. Estudos avançados** – Dossiê: O negro no Brasil, 18(50), 21-30.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 1-25.

LUKES, Steven. O poder: uma visão radical. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes,

2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ed, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTALI, Lilian. **Família e trabalho na estruturação produtiva: ausência de políticas de emprego e deteriorização das condições de vida**. Revista brasileira de Ciências Sociais, vol 15, nº 42, fevereiro de 2000.

MOREIRA, Ana; VEIT, E. A. **O ensino superior**. **O Portal dos Psicólogos**, p. 1-6, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola: trajetórias de alunos de camadas médias e populares**. In: **NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes** (orgs.). **Escola e democracia: teorias da reprodução e transformações sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-138.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, and Vera Maria Ferrão Candau. **"Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil"**. Educação em revista 26.01 (2010): 15-40.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023. 160p. ISBN 978-85-422-2125-1.

SEBRAE. ZUCOLOTO, G., and M. Nogueira. "Inovação nas inovações ou mais do mesmo." O papel do BNDES no apoio ao desenvolvimento tecnológico. In: TURCHI, LM (2017): 197-232.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA FILHO **as perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. no setor público são recursos públicos investidos sem o devido retorno** 2007
<https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNhHhVWg/?format=pdf&lang=pt> Acesso dia 14/06/2023

SILVERMAN, D. Quando a pesquisa qualitativa é apropriada/ Os equívocos da pesquisa qualitativa. O sentido da pesquisa qualitativa. In: **Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interação**. Porto Alegre: ARTMED, 2009, p.45-46/47-52.

SODAYAMA, et. al. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática**. Psicologia, Educação e Cultura . Vol. XX IV, Nº 3 . Dezembro de 2020.

WHITAKER, D. et al. A questão do registro e da memória do pesquisador. In: WHITAKER, D. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. São Paulo: Letras à margem, 2002, pp.121-168.

CAPÍTULO 09

NÓS DO AXÉ: A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL

Fernanda Rita de Abreu¹; José Humberto Rodrigues dos Anjos²

¹Graduada em História e Pedagogia. Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás; ²Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba. Docente efetivo da Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás e Líder do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

RESUMO:

Este texto analisa a presença da religiosidade afro-brasileira na literatura infantil como prática pedagógica antirracista, tomando como referência as obras *Nós de Axé*, de Janaína de Figueiredo e *Amoras*, de Emicida. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica das narrativas literárias e no diálogo com autores que discutem literatura infantil, educação antirracista, valores civilizatórios afro-brasileiros e religiosidade de matriz africana. As obras analisadas mobilizam elementos simbólicos do axé, da ancestralidade e da cultura afro-brasileira para construir representações afirmativas da infância negra, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, do senso de pertencimento e do autorreconhecimento desde os primeiros anos de escolarização. O estudo evidencia que essas narrativas rompem com estereótipos historicamente reproduzidos na literatura infantil e tensionam concepções hegemônicas de identidade, cultura e religiosidade no contexto escolar. Discute-se, ainda, a inserção dessas obras na Educação Básica à luz da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a literatura infantil como espaço formativo, simbólico e político. Nesse sentido, a literatura infantil antirracista é compreendida como uma ferramenta fundamental para a promoção de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural e religioso.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação da identidade. Educação das relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira constitui-se como uma relevante forma estética, cultural e política de resistência, empoderamento e valorização das vozes negras no Brasil. Por meio da linguagem literária, torna-se possível o resgate de memórias, experiências e saberes historicamente silenciados, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural e para a afirmação da identidade e da ancestralidade africana no contexto da sociedade brasileira. No âmbito da literatura infantil, essa produção assume um papel ainda mais significativo, pois participa diretamente dos processos iniciais de formação ética, cultural e simbólica das crianças.

A literatura afro-brasileira voltada ao público infantil denuncia estereótipos, problematiza desigualdades raciais e religiosas e promove reflexões sobre identidade, cultura e pertencimento. Ao abordar temas como religiosidade de matriz africana, ancestralidade e diversidade cultural, as obras em destaque ampliam o repertório literário nacional e fortalecem a representatividade negra desde a infância, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com os princípios da igualdade, respeito às diferenças e da justiça social.

Nesse contexto, o presente texto tem como objetivo analisar de que modo a religiosidade afro-brasileira é representada na literatura infantil, tomando como referência as obras *Nós do Axé*, de Janaína de Figueiredo e *Amoras*, de Emicida. Busca-se compreender como essas narrativas mobilizam elementos simbólicos do axé, da ancestralidade e das tradições religiosas de matriz africana, bem como suas potencialidades enquanto práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Básica.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica. A investigação apoia-se na leitura crítica das obras selecionadas e no diálogo com autores que discutem literatura afro-brasileira, educação antirracista, valores civilizatórios afro-brasileiros e religiosidade de matriz africana. Essa abordagem permite identificar os sentidos atribuídos à religiosidade afro-brasileira nas narrativas analisadas e refletir sobre suas contribuições para a formação da identidade e da consciência crítica de crianças e jovens.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, discute-se a religiosidade e o axé como valores civilizatórios afro-brasileiros e suas implicações para a Educação Básica. A segunda seção dedica-se à análise da literatura infantil como prática antirracista, com ênfase nas obras selecionadas. Na terceira, aborda-se o papel da literatura infantil antirracista na construção da identidade da criança negra. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são sistematizadas as principais reflexões do estudo e suas contribuições para a promoção de uma educação plural, inclusiva e comprometida com o enfrentamento do racismo e da intolerância religiosa.

A religiosidade afro-brasileira, entendida como um conjunto de saberes, práticas e valores oriundos das tradições africanas ressignificadas no Brasil, constitui um importante valor civilizatório para a compreensão da cultura nacional. Conforme Munanga (2009), essas tradições extrapolam o campo do sagrado e organizam modos de vida, formas de sociabilidade e sentidos de pertencimento, sendo fundamentais para a constituição da identidade negra. Nesse sentido, a presença da religiosidade afro-brasileira na literatura infantil assume relevância educativa, pois possibilita o contato de crianças e adolescentes com referências culturais historicamente marginalizadas.

No contexto da Educação Básica, a literatura infantil que aborda a religiosidade afro-brasileira contribui para a valorização da diversidade cultural e religiosa, além de enfrentar estigmas associados às religiões de matriz africana. Gomes (2017) destaca que o reconhecimento das culturas negras no espaço escolar é condição indispensável para uma educação antirracista, uma vez que rompe com processos de invisibilização e legitima outros modos de ser, crer e existir. Assim, essas produções literárias tornam-se instrumentos formativos ao articular educação, cultura e identidade.

O conceito de axé, central nas tradições afro-brasileiras, expressa uma força vital que orienta as relações entre sujeitos, natureza e coletividade. Para Sodré (2017), o axé deve ser compreendido como um princípio ético e civilizatório, e não apenas religioso. Ao ser mobilizado na literatura infantil, esse conceito amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo à escola trabalhar valores como ancestralidade, coletividade e respeito às diferenças, contribuindo

para a formação de sujeitos críticos e para o enfrentamento da intolerância religiosa.

Para crianças negras, a literatura que explora a religiosidade e os valores de suas culturas pode constituir uma importante fonte de reconhecimento, pertencimento e fortalecimento identitário. Ao se verem representadas de forma positiva, essas crianças passam a reconhecer suas tradições como legítimas e dignas de valorização. Gomes (2017) ressalta que a afirmação da identidade negra no espaço educativo está diretamente relacionada à valorização de referências culturais negras, especialmente aquelas historicamente desqualificadas pelo racismo. Desse modo, a literatura infantil e juvenil torna-se um instrumento fundamental para a construção de uma identidade positiva e para o fortalecimento dos vínculos com a ancestralidade.

Nessa perspectiva, a incorporação da religiosidade afro-brasileira e do axé na Educação Básica dialoga diretamente com uma concepção de educação libertadora. bellhooks (2017) compreende a educação como uma prática da liberdade, na medida em que possibilita aos sujeitos romperem com silenciamentos históricos e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências culturais. Ao defender uma pedagogia comprometida com a emancipação, a autora enfatiza a importância de valorizar saberes marginalizados no currículo escolar.

Essa compreensão articula-se aos valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Trindade (2013), como a energia vital, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade e a cooperatividade, os quais, quando incorporados às práticas pedagógicas, ampliam as possibilidades educativas e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais plural, sensível e comprometido com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Para a autora, esses valores representam as tradições africanas não somente as que se refere às práticas educativas, mas também como esses povos constroem seus modos de ver, perceber e experienciar o mundo em suas mais diversas manifestações. Dessa forma, o conjunto de valores civilizatórios representam:

Axé-energia vital- tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação.Oralidade - [...] nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência [...].Circularidade- [...] a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira [...].Corporeidade - um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante.Musicalidade - a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.Ludicidade - aludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida.Cooperatividade- a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação (Trindade, 2013, p. 136).

Ao analisar as cosmologias africanas e suas ligações com as religiões afro-brasileiras, é importante ressaltar a contribuição da África e seus descendentes na formação social brasileira. Esses valores civilizatórios referem-se a princípios e normas que englobam uma vasta gama de aspectos existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, tanto objetivos quanto subjetivos, que se desenvolveram através de um processo histórico, social e cultural complexo.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, desempenham um papel crucial na preservação e disseminação dos valores civilizatórios. Essas tradições religiosas não apenas mantêm viva a herança cultural africana, mas também promovem um profundo senso de comunidade, identidade e resistência entre seus praticantes (Santos, 2016).

Para os povos de matriz africana, o princípio primordial de manter seu *ilê* (casa) e sua comunidade, é através da energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade. Trindade (2013) elucida o que seriam esses princípios cosmológicos para os povos de matriz africana e a importância delas na Educação Infantil, para ela, esse conjunto visa promover discussões sobre racismo e a intolerância religiosa, como ferramentas para a conscientização e o respeito mútuo. Visam ainda integrar conteúdos que abordem a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil.

Desse modo, os valores civilizatórios afro-brasileiros incluem não apenas aspectos religiosos, mas também artes, culinária, música e contribuições sociais, por isso esses valores garantem que as práticas educacionais sejam inclusivas,

respeitando e valorizando a diversidade étnico-racial e religiosa presente na sociedade brasileira.

Segundo Santos (2016), a literatura infantil constitui-se como um espaço privilegiado para a abordagem da religiosidade e dos valores civilizatórios afro-brasileiros, pois articula fantasia, simbologia e realidade social de maneira sensível e pedagógico. Ao analisar narrativas que dialogam com os orixás, os búzios de *Ifá* e outros elementos das tradições africanas, a autora demonstra que a fantasia não atua como afastamento da realidade, mas como mediação para a compreensão do mundo.

Essa junção entre o imaginário e a experiência concreta possibilita que crianças e jovens conheçam as religiões afro-brasileiras de forma prazerosa, favorecendo processos de aprendizagem, identificação cultural e valorização da ancestralidade. Desse modo, a literatura infantil torna-se um instrumento formativo potente, capaz de romper com estigmas, promover o respeito à diversidade religiosa e contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista.

Nesse sentido, é importante salientar que para o trabalho em sala de aula, as professoras e professores têm que analisar as obras antes de serem indicadas, pois, podem conter mensagens carregadas de estereótipos, que se não forem bem interpretadas, ao invés de romper podem dar continuidade a ideologias preconceituosas. Segundo Spadoni (2015, p.01):

A Literatura Infantil, em função do seu caráter de agente formador, pode ajudar a criança na superação dos seus traumas e medos, pois o diálogo que estabelece com o livro, no momento da leitura, possibilita-lhe reelaborar esses mesmos sentimentos, desfazendo-se do que antes a incomodava. O caráter lúdico da obra auxilia o indivíduo na busca do autoconhecimento, pois a literatura pode dar o suporte mínimo que as crianças necessitam para se reconhecer como indivíduos.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros nos possibilitam compartilhar com as crianças uma série de conteúdos e saberes para traçar caminhos capazes de quebrar com as estruturas do preconceito. Trindade (2013) afirma que:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na

nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2013, p. 131).

No âmbito da Educação Básica, a inserção da religiosidade e dos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo escolar constitui uma exigência legal e pedagógica. A lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino da História de Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal determinação reconhece a necessidade de enfrentar o racismo estrutural presente na educação brasileira e de promover o reconhecimento das contribuições históricas; culturais e simbólicas dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprofundam essa perspectiva ao afirmarem que a educação deve assegurar o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004). As DCNERER orientam que esses conteúdos sejam trabalhados de forma transversal e interdisciplinar, perpassando diferentes componentes curriculares da Educação Básica, como língua portuguesa, História, Geografia e Artes. Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como uma estratégia pedagógica privilegiada, sobretudo na Educação Infantil, por possibilitar o contato das crianças com narrativas que abordam a ancestralidade, o axé e a religiosidade afro-brasileira de maneira sensível e formativa.

Ao adotar a literatura como recurso pedagógico na Educação Básica, a escola cria condições para que crianças e adolescentes desenvolvam atitudes de respeito à diversidade cultural e religiosa desde os primeiros anos de escolarização. Conforme orientam as DCNERER, cabe à escola promover práticas educativas que combatem o racismo e toda forma de discriminação (Brasil, 2004), contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Desse modo, o trabalho com a religiosidade afro-brasileira e seus valores civilizatórios, mediado pela literatura infantil,

reafirma o papel da escolar como espaço de formação crítica, democrática e antirracista.

Literatura Infantil e práticas antirracistas

A literatura infantil pode ser compreendida como um campo específico da produção literária destinado ao público infantil, cuja definição não se limita à idade do leitor, mas às formas estéticas e às narrativas que mobiliza. Para Coelho (2000), trata-se de uma produção literária que dialoga com o universo simbólico da criança, possibilitando experiências de imaginação, sensibilidade e construção de sentidos. Assim, a literatura infantil deve ser entendida como literatura em sentido pleno, e não como um gênero menor, ou subordinado, a finalidades estritamente pedagógicas.

Historicamente, a literatura infantil esteve associada a propósitos moralizantes e normativos, sendo utilizada como instrumento de formação de comportamentos considerados socialmente adequados. Abramovich (1997) destaca que, durante muito tempo, o texto destinado às crianças priorizou ensinamentos e lições morais, em detrimento da fruição estética. Nesse sentido, Peter Hunt (2015) alerta que essa imposição de padrões adultos sobre a leitura da criança acaba por restringir sua experiência, pois:

Introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de alguns textos – os de uma minoria privilegiada (Hunt, 2015, p. 25).

No entanto, essa concepção vem sendo superada à medida que a literatura infantil passa a ser reconhecida como espaço de prazer, emoção e liberdade interpretativa, assegurando à criança o direito à experiência literária.

Além de seu valor estético, a literatura infantil desempenha papel fundamental na formação cultural e social da criança. Segundo Zilberman (2003), a leitura literária contribui para os processos de socialização ao apresentar diferentes visões de mundo, personagens e contextos culturais. Esse contato amplia o repertório simbólico do leitor e favorecer a construção da identidade, bem como o desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreensão do outro.

No contexto da educação básica, especialmente na Educação Infantil, a literatura infantil ocupa lugar central nas práticas pedagógicas. Conforme Coelho (2000), a presença do texto literário na escola favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética, ao mesmo tempo em que promove experiências significativas de leitura. A literatura infantil, quando integrada ao cotidiano escolar, contribui para a formação de leitores críticos e autônomos.

Compreender a literatura infantil a partir dessas concepções é fundamental para análises posteriores que envolvem recortes temáticos específicos. Antes de discutir questões como identidade, cultura ou religiosidade, é necessário reconhecer que a literatura infantil, enquanto produção cultural e artística, desempenha papel essencial na formação humana, constituindo-se como base para reflexões mais amplas sobre os sentidos e valores presentes nas narrativas destinadas à infância.

A literatura infantil, enquanto prática cultural e pedagógica, ocupa um lugar estratégico nos processos de formação simbólica, ética e identitária das crianças, especialmente no contexto da Educação Básica. Ao atuar na construção de imaginários, valores e formas de compreender o mundo, esse campo literário pode tanto reproduzir hierarquias raciais e estereótipos historicamente consolidados quanto funciona como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural. Nesse sentido, a literatura infantil como prática antirracista assume o compromisso de valorizar a diversidade cultural, promover representações positivas da infância negra e reconhecer saberes historicamente silenciados, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira,

A antropóloga e escritora Janaína de Figueiredo lançou o livro *Nós do Axé* na Festa Literária de 2018, na Casa Brasileira, em São Sebastião. Janaína, em seu livro, falou sobre sua relação com as religiões afro-brasileiras e todos os desafios e os preconceitos sofridos pelos praticantes destas religiões, pois é nascida dentro de um terreiro, se dedica à pesquisa sobre populações africanas e afro-brasileiras.

Figura 1: Capa do Livro *Nós de Axé* (2018), de Janaína de Figueiredo.



Fonte: Figueiredo (2018).

Nós de Axé é uma obra de literatura infantil escrita por Janaína de Figueiredo e ilustrada por Paulica Santos, publicada pela editora Aletria, em 2018. O livro possui 40 páginas. A narrativa apresenta, de forma sensível e poética, elementos da cultura e da religiosidade afro-brasileira, articulando o universo simbólico infantil com tradições populares amplamente presentes no cotidiano brasileiro, como o uso da fita do Senhor Bonfim. As ilustrações dialogam diretamente com o texto verbal, reforçando a dimensão afetiva e cultural da história.

A obra conta a curiosa história de uma criança que encontra uma fita colorida do Senhor Bonfim e amarra no braço, dando três nós, conforme a tradição, para fazer três desejos. A cor azul da fita remete ao orixá, conforme a tradição iorubá, Iemanjá, elemento que introduz, de maneira sutil, referências à religiosidade afro-brasileira no enredo. Com o passar do tempo, a menina cria um vínculo afetivo com a fitinha e, em vez de ansiar pelo seu rompimento para que os desejos se realizem, passa a desejar prolongar sua permanência em seu braço. Esse apego revela uma relação simbólica com o objeto, que deixa de ser apenas um meio para alcançar seus desejos e passa a representar afeto, cuidado e pertencimento cultural.

A obra remete à abordagem da religiosidade afro-brasileira articulada à vivência e à inocência de uma criança negra em um contexto social marcado pelo racismo estrutural. Essa dimensão é visualmente anunciada pela própria capa do livro (Figura 1), que apresenta uma criança negra em posição central, com traços suaves, expressões de alegria e uma paleta de cores vibrantes,

rompendo com representações estereotipadas historicamente recorrentes na literatura infantil.

A narrativa de *Nós de Axé* constrói a experiência da religiosidade afro-brasileira a partir do ponto de vista da própria criança, conferindo centralidade à sua voz, às suas ações e à sua imaginação. A opção por uma narração em primeira pessoa aproxima o leitor do universo infantil e reforça a criança como sujeito ativo da experiência cultural vivida, e não como mera receptadora passiva da tradição. Esse aspecto pode ser observado nos seguintes trechos da obra:

Uma rajada forte de vento levou as fitas, que voaram para longe. Corri atrás delas na maior velocidade. Mas, ô fitinhas ardilosas! Esconderam-se atrás das nuvens, no bordado das rendeiras e até nas saias rodadas das baianas! Apanhei uma delas mais que depressa e a amarrei ao meu pulso. Fiz como manda a tradição: duas voltas e três nós. Para cada nó, um desejo. Tudo mantido no mais absoluto segredo (Figueiredo, 2018, p. 9).

O trecho evidencia uma narrativa marcada pela oralidade, pelo ritmo e pelo uso de imagens poéticas que dialogam com referências culturais afro-brasileira, como as rendeiras e as baianas, integrando esses elementos ao imaginário infantil de forma lúdica efetiva. A ação da criança, que corre atrás das fitas e decide amarrar uma delas ao pulso, reforça sua autonomia e agência dentro da narrativa. Ao afirmar que age “como manda a tradição”, a personagem reconhece e legitima um saber cultural coletivo, apropriando-se dele de maneira espontânea e significativa. Desse modo, a religiosidade e o axé não são apresentados como conteúdos impositivos ou exotizados, mas como prática vividas, carregadas de sentido, memória e pertencimento, contribuindo para a construção de uma representação positiva da infância negra na literatura infantil.

A medida que a narrativa avança, o vínculo da criança com a fita deixa de estar centrado apenas no ritual inicial e passa a envolver reflexões sobre tempo, o fim e continuidade, elementos fundamentais das cosmologias afro-brasileiras. A fita, agora desgastada deixa de ser um objeto de desejo e assume o estatuto de memória e de relação, exigindo cuidado em seu encerramento. Essa dimensão é explicitada no trecho a seguir:

Eu poderia trocá-la colocando outra em seu lugar. Tudo se repetiria: as voltas transpassadas sobre meu pulso, os nós e os pedidos. Mas o que fazer com a pulseira moribunda? Os mais velhos dizem que todo fim deve ser cuidado para renascer de outra forma. Pensei em devolver a

fita à rainha do mar. Mas assim ele ficaria longe de mim, navegando solitária nos cabelos de lemanjá (Figueiredo, 2018, p. 25).

O excerto evidencia a presença do saber ancestral mediado pela fala dos mais velhos, que orienta a compreensão da criança sobre o fim como parte de um ciclo, e não como ruptura definitiva. A ideia de que “todo fim deve ser cuidado para renascer de outra forma” revela uma concepção de mundo que valoriza a continuidade, o cuidado e a transformação, princípios diretamente associados ao axé enquanto energia vital.

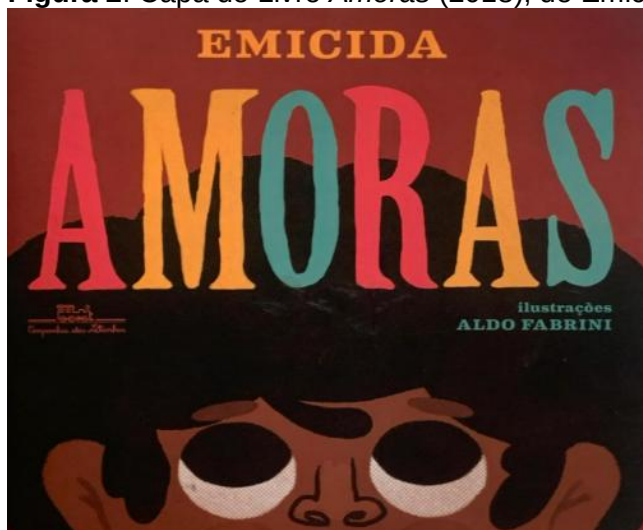
A menção a lemanjá, nomeada como “rainha do mar”, insere explicitamente a religiosidade afro-brasileira na narrativa, sem didatismo ou exotização, mas como parte orgânica do pensamento da personagem. Dessa forma, a obra constrói uma reflexão sensível sobre perda, pertencimento e ancestralidade, respeitando o universo infantil e oferecendo ao leitor a possibilidade de elaborar, de forma simbólica, experiências de despedida e transformação.

Em suma, a análise de *Nós de Axé* evidencia como a literatura infantil pode articular, de maneira sensível e poética, religiosidade, ancestralidade e valores civilizatórios afro-brasileiros a partir da experiência da infância negra, sem recorrer a estereótipos afro-brasileiros, sem recorrer a outros estereótipos ou abordagens didatizantes. A obra de Janaína de Figueiredo constrói uma narrativa em que o axé se manifesta como vínculo, cuidado e continuidade, oferecendo ao leitor infantil referências positivas de pertencimento cultural e identidade. Partindo dessa compreensão da literatura infantil como espaço de formação simbólico e ética, passa-se, a seguir, à análise do livro *Amoras*, de Emicida, que, por meio de outra linguagem estética, aprofunda a discussão sobre identidade, negritude e autoestima na infância.

Amoras é uma obra de literatura infantil escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, publicada em 2018. A narrativa apresenta uma linguagem poética, articulando texto verbal e ilustrações de forma sensível. O livro parte de uma situação cotidiana, o diálogo entre um pai e sua filha à sombra de uma amoreira, para abordar temas como identidade, diversidade, negritude e pertencimento cultural. Ao recorrer a referências da cultura afro-brasileira, a obra constrói uma

narrativa afetiva que valoriza a infância negra e propõe reflexões sobre autoestima e reconhecimento desde os primeiros anos de escolarização.

Figura 2: Capa do Livro *Amoras* (2018), de Emicida.



Fonte: Fotografia da Autora (2018).

A narrativa de *Amoras* é estruturada a partir da relação entre duas personagens centrais: um pai e uma filha. Diferentemente de *Nós de Axé*, a obra se constrói predominantemente por meio do diálogo direto, recurso que confere dinamismo ao texto e reforça o caráter afetivo da cena narrada. O pai assume o papel de mediador de saberes, transmitindo à criança conhecimentos reflexões sobre identidade, diversidade e pertencimento racial a partir de uma linguagem acolhedora. A filha, por sua vez, aparece como sujeito curioso e atento, cuja escuta ativa impulsiona o desenvolvimento da narrativa.

O espaço em que a cena se desenvolve, a sombra de uma amoreira, funciona como elementos simbólicos da narrativa. A árvore representa proteção, acolhimento e transmissão de saberes, remetendo à ideia de ancestralidade e continuidade. Nesse ambiente íntimo e cotidiano, o diálogo entre pai e filha transforma-se em experiência formativa, em que o reconhecimento da negritude e da diversidade é apresentado como algo natural e positivo, integrado à vivência infantil.

Logo no início da obra, durante um passeio no pomar, o pai afirma à criança que “as pretinhas são o melhor que há” (Emicida, 2018, p.13). A repetição dessa frase reforça intencionalmente a mensagem central da narrativa,

operando como um recurso estético de valorização da negritude. Ao associar a cor preta à doçura das amoras, o texto resignifica um marco racial historicamente estigmatizado, deslocando-o para o campo do afeto, da positividade e do reconhecimento.

Em outro momento significativo, a narrativa articula a experiência infantil com a memória histórica da resistência negra. Ao observar a filha apanhando amoras dos galhos e do chão, o narrador afirma: “Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria: ‘Nada foi em vão’” (Emicida, 2018, p. 25). A frase reaparece logo em seguida em destaque, “Nada foi em vão”, estabelecendo um elo simbólico entre a infância negra contemporânea e a luta histórica dos povos negros no Brasil. A menção a Zumbi dos Palmares não assume caráter didático ou conteudista, mas funciona como gesto simbólico de continuidade histórica, sugerindo que a existência plena, alegre e confiante da criança negra é, em si, resultado e afirmação da resistência ancestral.

Esse processo de construção identitária culmina na fala da própria criança, apresentada em letras maiúsculas e ocupando uma página inteira: “PAPAI, QUE BOM, PORQUE EU SOU PRETINHA TAMBÉM!” (Emicida, 2018, p.33). A escolha gráfica de destaca essa fala evidencia o momento de reconhecimento e autoafirmação da personagem infantil. A ciranda não apenas escuta e aprende, mas elabora e enuncia sua identidade de forma positiva. Trata-se de um ponto de virada na narrativa, em que a negritude deixa de ser apenas explicada e passa a ser assumida com orgulho, revelando o potencial formativo da literatura infantil na construção da autoestima e do pertencimento racial desde a infância.

Para além da análise literária e dos sentidos simbólicos construídos na narrativa, a obra *Amoras* também se insere em disputas sociais e educacionais que extrapolam o texto ficcional. A recepção do livro no ambiente escolar também suscitou um episódio significativo de intolerância religiosa, evidenciando como as representações culturais afro-brasileiras ainda provocam conflitos no espaço educativo.

Conforme noticiado pela imprensa nacional, em março de 2023, um exemplar do livro, utilizado no projeto Ciranda Literária em uma escola particular de Salvador (BA), foi vandalizado por uma responsável de um aluno, que riscou

páginas com citações de salmos bíblicos e registrou críticas dirigidas aos trechos que mencionavam orixás e elementos da religiosidade afro-brasileira, classificando-os como ‘falsos’ ou ‘ídolos’ contrários à sua fé religiosa (G1, 2023). O episódio foi interpretado por juristas e especialistas como expressão de racismo religioso, uma vez que a ação ultrapassou a discordância individual e se materializou na degradação do objeto literário e na tentativa de deslegitimar a presença de referências culturais afro-brasileiras no contexto escolar.

As análises das obras *Nós de Axé*, de Janaína de Figueiredo, e *Amoras*, de Emicida, evidenciam o potencial da literatura infantil como prática antirracista ao articular identidade, ancestralidade, religiosidade afro-brasileira e autoestima desde a infância. Ambas as narrativas constroem representações afirmativas da negritude, rompem com estereótipos raciais e oferecem às crianças referências simbólicas de pertencimento cultural, ao mesmo tempo em que provocam tensões no espaço escolar, revelando os desafios ainda presentes na implementação de uma educação comprometida com a diversidade. Desse modo, a literatura infantil se afirma não apenas como recursos pedagógicos, mas como campo de disputa política e cultural, fundamental para a efetivação de uma educação antirracista, conforme preconizam a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER.

“ERA UMA VEZ?”: LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA E A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

A expressão “era uma vez”, tradicionalmente associada à literatura infantil, remete a narrativas que, durante muito tempo, universalizaram experiências, personagens e valores a partir de uma perspectiva eurocêntrica, branca e heteronormativa. Nesse contexto, a infância negra foi frequentemente silenciada, estereotipada ou ausente das histórias destinadas às crianças. Conforme Zilberman (2003), a literatura infantil participa ativamente da construção de imaginários sociais, influenciando modos de ver o mundo e de se perceber nele.

Assim, quando se produzem efeitos simbólicos profundos na formação subjetiva das crianças a literatura infantil antirracista surge, portanto, como uma prática de reescrita dessas narrativas hegemônicas, ao tensionar o “era uma vez”

tradicional e afirmar outras histórias, memórias e cosmologias, nas quais a criança negra ocupa lugar central como sujeito de cultura, história e pertencimento.

A construção da identidade racial inicia-se ainda na infância e é profundamente atravessada pelas relações sociais marcadas pelo racismo estrutural. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a identidade negra não é algo dado biologicamente, mas construída social, histórica e culturalmente, a partir das interações que o sujeito estabelece nos diferentes espaços sociais, especialmente a família e a escola. Desde muito cedo, crianças negras percebem hierarquias raciais presentes nos discursos, nas imagens e nas narrativas que circulam socialmente, o que impacta diretamente sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

Munanga (2009) destaca que o racismo atua não apenas de forma material, mas também simbólica, produzindo mecanismos de inferiorização que afetam a autoimagem do sujeito negro. Nesse sentido, a ausência de representações positivas ou a presença de estereótipos na literatura infantil contribui para reforçar processos de negação identitária, enquanto narrativas antirracistas podem atuar como instrumentos de reconhecimento, valorização e reconstrução simbólica da identidade da criança negra.

No contexto da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola assume papel central na mediação das experiências simbólicas que contribuem para formação da identidade das crianças. Conforme Gomes (2017), é nesse período que se consolidam valores, percepções de si e do outro, tornando a escola um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo e a promoção da equidade racial.

Nessa perspectiva, a literatura infantil, quando inserida de forma crítica no cotidiano escolar, atua como prática pedagógica capaz de favorecer processos de identificação positiva, diálogo e reflexão. Paulo Freire (1996) reforça que a educação deve estar comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes, o que implica reconhecer e valorizar os saberes e histórias dos grupos historicamente oprimidos. Logo, trabalhar a literatura infantil antirracista na Educação Básica significa assumir um projeto educativo que reconhece a criança negra como sujeito histórico e produtor de cultura.

A inserção da literatura infantil antirracista na Educação Básica encontrou respaldo não apenas em fundamentos teóricos, mas também em dispositivos legais que orientam a política educacional brasileira. A lei 10.639/2003 altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatória o ensino de História e da Cultura afro-brasileira e africana, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, reconhecendo a necessidade de enfrentar o racismo estrutural presente no sistema educacional.

As DCNERER aprofundam essa orientação ao afirmarem que a escola deve assegurar o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, promovendo práticas pedagógicas que combatam toda a forma de discriminação racial (Brasil, 2004). Nesse contexto, a literatura infantil configura-se como uma estratégia pedagógica privilegiada, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por possibilitar o contato das crianças com narrativas que abordam a ancestralidade, a religiosidade e os valores civilizatórios afro-brasileiros de maneira sensível, criativa e formativa, contribuindo para a construção de identidades positivas e para o fortalecimento do senso de pertencimento social.

As passagens narrativas destacadas nas obras *Nós de Axé* e *Amoras* evidenciam como a literatura infantil antirracista atua diretamente nos processos de autorreconhecimento e construção da autoestima da criança negra. Em *Nós de Axé*, ao afirmar que a personagem age “como manda a tradição” ao amarrar a fita no pulso, ela reconhece e legitima um saber ancestral como parte constitutiva de sua experiência cotidiana. Esse gesto simbólico permite à criança leitora compreender a religiosidade afro-brasileira não como algo externo ou proibido, mas como prática cultural legítima, carregada de afeto, memória e pertencimento.

De modo semelhante, em *Amoras*, o reconhecimento racial é construído de forma direta e afirmativa quando a criança declara: “PAPAI, QUE BOM, PORQUE EU SOU PRETINHA TAMBÉM!”. Essa enunciação marca um ponto central da narrativa, no qual a identidade negra é assumida com orgulho e alegria, rompendo com discursos historicamente associados à inferiorização. Conforma Gomes (2017), o reconhecimento positivo da negritude desde a

infância é fundamental para a construção de uma identidade negra fortalecida, capaz de resistir às marcas do racismo estrutural.

Munanga (2009) reforça que o combate ao racismo passa necessariamente pela valorização simbólica da identidade negra, enquanto bellhooks (2017) destaca que práticas educativas baseadas no afeto e no reconhecimento possibilitam processos emancipatórios. Portanto, ao apresentar personagens negras que reconhecem e afirmam sua identidade, essas obras oferecem às crianças referências positivas de si mesmas, contribuindo para a formação da autoestima, do senso de pertencimento e do conhecimento de sua própria história ainda na infância.

Desse modo, ao tensionarem os modelos tradicionais da literatura, *Nós de Axé* e *Amoras* operam como um gesto político contra o “era uma vez” hegemônico, historicamente marcado pela centralidade branca, europeizada e desvinculada das experiências negras. Ainda que essa fórmula não esteja explicitamente presente nas obras, ela é simbolicamente confrontada por narrativas que deslocam o imaginário infantil para outros referenciais de pertencimento, memória e ancestralidade. Ao recusar personagens estereotipados, e ao afirmar a infância negra como lugar de afeto, saber e continuidade histórica, essas obras não recontam apenas novas histórias, mas reescrevem as condições de quem pode ser protagonistas desde o início da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste texto evidenciou que a literatura infantil, quando orientada por uma perspectiva antirracista, constitui-se como um instrumento efetivo de mediação entre cultura, identidade e formação subjetiva na Educação Básica. A análise das obras *Nós do Axé*, de Janaína de Figueiredo, e *Amoras*, de Emicida, permitiu compreender que ambas mobilizam, por meio de estratégias narrativas distintas, elementos simbólicos que favorecem a construção de uma imagem positiva da infância negra, articulando pertencimento, memória e reconhecimento desde os primeiros anos de escolarização. Trata-se, portanto, de produções que não apenas representam a

diversidade, mas que atuam diretamente na constituição de sentidos e valores que atravessam a experiência infantil.

No caso de *Nós do Axé*, a centralidade da experiência da criança narradora e a presença do axé como princípio de continuidade, cuidado e transformação evidenciam uma abordagem da cultura afro-brasileira que se afasta de perspectivas folclorizantes e exotizantes. A narrativa inseriu a criança como sujeito ativo na relação com a tradição, permitindo que o contato com a ancestralidade se dê de forma vivida, afetiva e significativa.

Já em *Amoras*, a estrutura dialógica entre pai e filha, associada à valorização explícita da negritude, promove um processo de autorreconhecimento que se constrói no cotidiano, por meio da linguagem, do afeto e da escuta. A afirmação identitária da criança, nesse contexto, não surge como imposição, mas como elaboração própria, o que evidencia o potencial da literatura em operar na construção da autoestima e da consciência racial desde a infância.

Dessa forma, a presença da religiosidade afro-brasileira nas obras analisadas não se configurou como um elemento periférico ou meramente temático, mas como parte constitutiva de uma lógica cultural mais ampla, vinculada aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ao serem incorporados de forma orgânica às narrativas, esses elementos ampliam as possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo que a escola trabalhe dimensões como ancestralidade, coletividade, respeito e diversidade para além de abordagens superficiais ou pontuais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que orientam a inserção desses conteúdos de maneira transversal, crítica e comprometida com o enfrentamento do racismo.

Ao mesmo tempo, o episódio de intolerância religiosa envolvendo a obra *Amoras* evidenciou que a inserção dessas narrativas no espaço escolar não ocorreu de forma neutra ou consensual. Ao contrário, revela tensões sociais profundas, marcadas por disputas em torno da legitimidade de determinadas referências culturais e religiosas.

Nesse cenário, a literatura infantil se afirma não apenas como recurso pedagógico, mas como campo de disputa simbólica, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Tal constatação reforça a necessidade de uma atuação docente crítica e fundamentada, capaz de mediar essas experiências de leitura de modo a problematizar preconceitos, promover o diálogo e garantir o direito à diversidade no ambiente escolar.

Ademais, torna-se evidente que o trabalho com a literatura infantil antirracista exige intencionalidade pedagógica. Não se trata apenas de inserir obras com personagens negros ou temáticas afro-brasileiras no cotidiano escolar, mas de construir práticas de leitura que possibilitem a elaboração de sentidos, o questionamento de estereótipos e o fortalecimento de identidades. Para esse processo ocorrer, o papel do professor é central, tanto na seleção criteriosa das obras quanto na mediação das leituras, de modo a potencializar o caráter formativo da literatura e evitar abordagens superficiais ou descontextualizadas.

Por fim, a reflexão aqui desenvolvida não se encerra, mas aponta para a necessidade de ampliação do debate sobre o lugar da literatura infantil antirracista na Educação Básica, especialmente no que se refere à formação docente, à organização curricular e às práticas pedagógicas cotidianas.

Pensar a infância a partir de referências plurais, que incluam a cultura, a história e os valores afro-brasileiros, implica reconhecer a literatura como espaço de formação, mas também de escuta, disputa e transformação social. Mais do que contar histórias, trata-se de garantir condições para que todas as crianças possam se reconhecer nelas, construir sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo, e, a partir disso, afirmar sua existência com dignidade em uma sociedade ainda marcada por profundas desigualdades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARANTES, B. I.; ANJOS, J. H. R. Deixa meu axé em paz: violência contra religiões de matriz africana no Brasil. **Rev. Cient. Novas Configurações Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 3, n. 3, p. 49-61, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/INEP/SEPPIR, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 141–156, 2006.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FIGUEIREDO, J. de. **Nós do axé**. São Paulo: Casa Brasileira, 2018.

G1 BAHIA. Livro infantil de Emicida é alvo de intolerância religiosa praticada por mãe de aluno em escola de Salvador. **G1**, Salvador, 07 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, D. P. **A religiosidade e outros valores civilizatórios afro-brasileiros na literatura infantil**: um caminho pelos búzios de Ifá e outros orixás. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba.

SANTOS, V. F.; BRITO, V. S. F. “Era uma vez?” Literatura infantil antirracista na construção da identidade na criança negra. **Anais** do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE), Recife, v. 1, p. 499–504, 2021.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

SPADONI, S. A literatura infantil como possibilidade de reelaboração de sentimentos traumáticos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 19, n. 73, p. 48–51, 2015.

TRINDADE, A. L. da. Os valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. **Modos de brincar**: caderno de saberes, fazeres e atividades. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013. p. 11–16.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 10

CORPO E VOZ NEGRA COMO RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DE *SOLITÁRIA*, DE ELIANA ALVES CRUZ

Geovanna Alves da Silva¹; Luciana Borges²

¹Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Catalão. Professora da Educação Básica na Rede Privada de Ensino de Catalão;

²Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Catalão.

RESUMO:

Ao longo da história da literatura brasileira, a mulher negra tem sido frequentemente representada a partir de lugares de subalternização, silenciamento e estereotipação, refletindo as estruturas racistas e patriarcais que atravessam a sociedade. Nesse contexto, a literatura negro-brasileira, conforme conceitua Cuti (2010), constitui-se como espaço fundamental de visibilidade, resistência e afirmação das experiências negras. O presente artigo analisa a construção do corpo e da voz da mulher negra na obra *Solitária* (2022), de autoria de Eliana Alves Cruz, investigando de que maneira a narrativa literária articula questões de raça e gênero por meio da memória, da ancestralidade e da representação simbólica dos espaços sociais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada em estudos sobre feminismo negro, racismo estrutural e literatura de autoria negra, com pressupostos teóricos de bell hooks (1995), Sueli Carneiro (2020) e Lélia Gonzalez (2020). A análise evidencia que, em *Solitária*, o corpo negro feminino deixa de ser um objeto de opressão para tornar-se resistência, autonomia e afirmação identitária, especialmente a partir da simbologia do quarto de empregada, que dialoga com a herança das antigas senzalas.

Palavras-chave: Eliana Alves Cruz. Autoria feminina. Literatura negro-brasileira. Corpo negro.

“A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.”
Conceição Evaristo (2017, p. 25)

Palavras iniciais: literatura negro-brasileira e o romance *Solitária* como espaço de resistência narrativa e partilha do sensível

A epígrafe de Conceição Evaristo, que abre o presente texto, dialoga diretamente com o caminho geracional presente em *Solitária*, de Eliana Alves Cruz (2022). Ao refazer o caminho da travessia do Atlântico, em suas dores e silêncios que transpassam sucessivas gerações de mulheres negras, mencionando inclusive pelo trabalho doméstico, substituto direto da escravidão, até chegar à possibilidade da *vida-liberdade*, o poema traça potencialidades de existência para além da anulação servil. O romance de Eliana Alves Cruz (2022), narra a história de Eunice e sua filha Mabel, duas mulheres que trabalham como empregadas domésticas residentes em um edifício de alto padrão chamado Golden Plate. A narrativa se constrói a partir das experiências das duas personagens dentro do espaço da casa dos patrões, local onde, pela suposta repetição de um ciclo de subalternidade, mãe e filha moram, trabalham e constroem suas memórias.

Mabel passa a infância e a juventude no ambiente do serviço doméstico, acompanhando a rotina da mãe e observando as relações estabelecidas entre patrões e empregados. Seu relato apresenta episódios do cotidiano, da escola, das amizades e das vivências que marcam seu crescimento, sempre atravessado pela condição de viver no local de trabalho e de ocupar um lugar restrito dentro daquele espaço. Ao longo do tempo, Mabel desenvolve consciência crítica de sua trajetória e da relação com a mãe, bem como da relação da mãe com os patrões e, no tempo presente da narrativa, tornou-se estudante universitária e cursa medicina.

Eunice, por sua vez, tem sua história apresentada a partir de sua trajetória de vida e trabalho como empregada doméstica. Sua narrativa recupera momentos de sua juventude, as escolhas feitas ao longo da vida e a dedicação ao cuidado da casa e da família para a qual trabalha, além da criação da filha dentro desse contexto. Eunice permanece por anos no mesmo emprego, mantendo uma relação marcada pela hierarquia e pela dependência.

Um acontecimento grave envolvendo a família dos patrões marca a narrativa e altera profundamente o curso da história. A partir desse episódio, as

rotinas até então estabelecidas se rompem, e as consequências atingem diretamente Eunice e Mabel, levando-as a mudanças significativas em suas vidas. A obra se desenvolve alternando as vozes das duas personagens, apresentando suas memórias, vivências e acontecimentos que atravessam diferentes momentos de suas vidas, tendo o espaço do edifício como cenário central da narrativa. O curso não linear da narrativa confere dinamicidade ao enredo, de modo que os fatos e conflitos vão sendo revelados paulatinamente. A narrativa flagra acontecimentos do Brasil presente e passado, ao tensionar a colonialidade das relações que, não obstante hodiernas, conservam em si as estruturas de desigualdade que constituem o país, herança de cerca de trezentos anos de escravização negra como padrão de organização econômica e social.

É assim que o capítulo inicial apresenta um presente anunciador do acontecimento funesto, com a utilização da técnica de *flash forward*, ou antecipação (“no dia da tragédia, entrei no edifício Golden Plate quando a confusão já estava armada” (p. 13), que a um só tempo sugere o motivo da tensão entre mãe e filha e aciona a precariedade da vida no ambiente patronal transformado em “casa” e a descartabilidade das vidas precárias por meio da imagem do corpo infantil ensanguentado: “Brincamos e descobrimos muita coisa juntos naquele mesmo pátio que fazia as vezes de quintal para os ricos e que ainda tinha as marcas frescas do sangue do corpinho de quatro anos de idade incompletos caído do décimo andar naquela tarde”³ (Cruz, 2022, p. 14).

Considerando-se a história da literatura brasileira como parte da configuração cultural que nos organiza, temos que a produção literária brasileira contemporânea tem sido marcada por um movimento significativo de ampliação de vozes, estéticas e perspectivas que, por muito tempo, permaneceram à margem do cânone literário⁴. Nesse cenário, a literatura negro-brasileira consolida-se como um campo fundamental para a problematização das relações raciais, das desigualdades históricas e das múltiplas formas de silenciamento impostas à população negra ao longo do processo de formação social e cultural

³ Na tragédia motivadora das tensões do presente no livro, podem ser lidas referências a um acontecimento recente da história contemporânea brasileira, que foi a morte do menino Miguel Otávio Santana da Silva, em 2020, durante a pandemia da Covid-19. Filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza, Miguel foi deixado sozinho no elevador do prédio pela empregadora, Sari Corte Real. Cf. detalhes do caso em: <https://apublica.org/2025/05/cinco-anos-depois-da-morte-de-miguel-mae-ainda-luta-por-justica/>

⁴ Ver, por exemplo, manuais de história da literatura brasileira como o de Alfredo Bosi (2006).

do Brasil. Conforme conceitua Cuti (2010), a literatura negro-brasileira nasce da experiência histórica da população negra no país e se caracteriza pelo enfrentamento direto ao racismo estrutural, à exclusão social e à negação das subjetividades negras, constituindo-se como uma prática estética profundamente atravessada por dimensões políticas e sociais.

Ao longo da tradição literária brasileira, observa-se que personagens negras, em especial as mulheres negras, foram frequentemente representadas de maneira estereotipada, reduzidas a papéis secundários, subalternos ou desumanizados. Essas representações contribuíram para a manutenção de uma lógica colonial que naturaliza a marginalização de determinados corpos e vozes, legitimando desigualdades de raça, gênero e classe. Nesse sentido, a literatura de autoria negra, sobretudo a produzida por mulheres negras, emerge como *locus* de ruptura com essas narrativas hegemônicas, ao reivindicar o direito à fala, à memória e à construção de identidades plurais.

A partir dessa perspectiva, é possível dialogar com o conceito de “partilha do sensível”, desenvolvido por Jacques Rancière (2009), que compreende a organização simbólica da sociedade como um sistema que define quem pode falar, quais vozes são legitimadas e quais corpos são tornados visíveis. A literatura, ao reorganizar essa partilha, atua como um dispositivo de redistribuição do sensível, possibilitando que sujeitos historicamente silenciados ocupem lugares de enunciação. A literatura negro-brasileira, portanto, não apenas representa a experiência negra, mas intervém ativamente na disputa por reconhecimento, visibilidade e humanidade.

Nesse contexto, a obra *Solitária* (2022), de Eliana Alves Cruz, insere-se como uma narrativa de grande relevância no panorama da literatura contemporânea. A autora, reconhecida por sua produção literária comprometida com a revisitação crítica da história e com a centralidade das experiências negras, constrói, em *Solitária*, uma narrativa que evidencia as múltiplas formas de opressão que atravessam a vida da mulher negra, ao mesmo tempo em que destaca suas estratégias de resistência e sobrevivência. A obra apresenta personagens femininas cujas trajetórias são marcadas pela solidão, pela violência simbólica e material, mas também pela luta constante por dignidade, autonomia e reconhecimento.

A representação do corpo negro feminino assume papel central na narrativa, funcionando como um espaço simbólico no qual se inscrevem as marcas do racismo estrutural e do patriarcado. Conforme argumenta Sueli Carneiro (2020), a mulher negra ocupa, historicamente, um lugar específico de opressão, no qual se articulam raça, gênero e classe, produzindo experiências sociais singulares. Essa condição torna a análise das representações literárias da mulher negra especialmente relevante, uma vez que a literatura reflete e, ao mesmo tempo, questiona as estruturas que sustentam essas desigualdades.

Em *Solitária*, Eliana Alves Cruz constrói uma crítica contundente à continuidade histórica da opressão racial por meio de elementos simbólicos, como o espaço do quarto de empregada, que remete às antigas senzalas e evidencia a permanência de hierarquias raciais no cotidiano brasileiro. Essa relação espacial reforça a ideia de que o racismo não se limita a práticas individuais, mas está profundamente enraizado nas instituições e nas dinâmicas sociais, conforme discute Silvio Almeida (2019) ao conceituar o racismo estrutural. O corpo da mulher negra, nesse contexto, torna-se um território de disputa, no qual se confrontam processos de silenciamento e práticas de resistência.

A narrativa mobiliza a memória e a ancestralidade como elementos fundamentais na construção da identidade negra. A recuperação de experiências históricas e afetivas permite às personagens ressignificar suas trajetórias e compreender suas vivências para além da lógica da subalternização. Como apontam autoras como Lélia Gonzalez (2020) e bell hooks (1995), a valorização da memória e da voz das mulheres negras constitui uma estratégia essencial de enfrentamento às opressões interseccionais, possibilitando a construção de narrativas contra-hegemônicas.

Considerando esses sentidos percebidos na narrativa, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, analítico-interpretativa e descritiva, tendo como foco a análise da obra *Solitária* (2022), de Eliana Alves Cruz. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos simbólicos, discursivos e sociais mobilizados na construção do corpo e da voz da mulher negra na narrativa, considerando as intersecções entre raça, gênero e classe que atravessam a literatura afro-

brasileira contemporânea. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada por permitir uma leitura aprofundada dos fenômenos culturais e literários, privilegiando a interpretação dos significados e das representações presentes no texto literário, em detrimento de abordagens quantitativas. Nesse sentido, o estudo parte do entendimento de que a literatura constitui um espaço de produção de sentidos e de disputa simbólica, no qual se inscrevem relações de poder, memória, resistência e identidade.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter teórico-crítico, a qual teve como finalidade construir o embasamento conceitual necessário para a análise do corpus literário, estabelecendo diálogo com autores e autoras que compreendem a literatura como uma prática de resistência e enfrentamento às estruturas históricas de opressão, tais como Cuti (2010), bell hooks (1995), Conceição Evaristo (2016), Sueli Carneiro (2020), Lélia Gonzalez (2020), Silvio Almeida (2019), Jacques Rancière (2009), entre outros.

Em seguida, foi desenvolvida a leitura analítica e interpretativa da obra *Solitária*, considerada *corpus* central da pesquisa. Essa leitura buscou identificar os elementos narrativos que evidenciam a construção do corpo negro feminino e da voz da protagonista, observando de que modo a narrativa representa as experiências de opressão, solidão, resistência e afirmação identitária vivenciadas pela mulher negra. Foram analisados aspectos como a caracterização das personagens, a estrutura narrativa, o uso da linguagem, os diálogos, os silêncios e as estratégias discursivas empregadas pela autora.

Os espaços simbólicos presentes na obra, sobretudo o quarto de empregada, são compreendidos como uma metáfora da continuidade histórica da opressão racial e de gênero, em diálogo com a memória da escravidão e com as permanências do racismo estrutural na sociedade brasileira. A análise desses espaços permitiu compreender como o ambiente físico se articula à construção do corpo negro como lugar de subalternização, mas também de resistência e ressignificação. Nessa etapa, foram selecionados trechos significativos da narrativa que possibilitem compreender como Eliana Alves Cruz utiliza a literatura como instrumento de denúncia das desigualdades raciais e de gênero, bem como como espaço de empoderamento e afirmação da subjetividade da mulher negra.

Posteriormente, os dados obtidos a partir da análise textual foram sistematizados e interpretados, compondo a seção de discussão dos resultados. Nessa fase, busca-se articular os achados da leitura da obra com os objetivos propostos, evidenciando as contribuições de *Solitária* para os estudos da literatura negro-brasileira, especialmente no que se refere à construção do corpo e da voz negra feminina como elementos de resistência e transformação social.

Por fim, relevância deste estudo reside na contribuição para o fortalecimento dos estudos sobre literatura negro-brasileira e sobre a produção literária de autoria feminina negra, área que precisa de constante incremento no meio acadêmico, para evitar futuros apagamentos. Ao analisar *Solitária*, pretende-se não apenas ampliar as leituras críticas sobre a obra de Eliana Alves Cruz, mas também reafirmar a literatura como uma prática capaz de tensionar as estruturas de poder e de promover a valorização das vozes historicamente silenciadas.

RACISMO ESTRUTURAL E FEMINISMO NEGRO: CORPO E VOZ NA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

A análise da construção do corpo e da voz negra na literatura, especialmente na obra *Solitária*, de Eliana Alves Cruz, exige um olhar crítico voltado às intersecções entre raça, gênero e classe que atravessam a experiência da mulher negra no contexto sociocultural brasileiro. Assim, nessa seção, partimos do conceito de racismo estrutural para remontar às estruturas e relações que demarcam a colonialidade do trabalho doméstico e a colonialidade da história da literatura, conectando a escrita de mulheres negras aos processos de ruptura e dissidência necessários a uma recomposição do imaginário sobre a posição da população negra na estrutura socioeconômica do Brasil.

O próprio título da obra apresenta caráter polissêmico. “*Solitária*” pode remeter à solidão da protagonista, ao isolamento social imposto à mulher negra, ao quarto isolado dentro da casa dos patrões, à ideia de confinamento, como uma cela solitária, remetendo também às amarras que prendem a trabalhadora doméstica a seus patrões. Essa multiplicidade de sentidos amplia a dimensão simbólica da narrativa, reforçando a crítica social construída por Cruz. A ideia de confinamento que acompanha o sentido de solitária, na associação com as

prisões, atualiza uma imagem espacial frequente no contexto colonial, o ambiente da senzala e todo o arcabouço simbólico que este espaço aciona.

Ao estabelecer o jogo polissêmico com o título, portanto, a autora aciona imagens relacionadas às vivências da população negra, como a escravização e suas heranças. Eis um dos pontos em que a autoria negra tensiona o cânone literário, uma vez que, conforme pontua Cuti (2010) a literatura negro-brasileira tem um de seus eixos o enfrentamento ao racismo e ao apagamento das subjetividades negras. Para o autor, essa vertente literária não se define apenas pela presença de personagens negras, mas, sobretudo, pela afirmação de uma autoria comprometida com a denúncia das desigualdades raciais e com a construção de novas formas de representação. A literatura negro-brasileira configura-se como uma prática *estética e política*, que reivindica visibilidade e reconhecimento para corpos e vozes marginalizados ao longo da história literária nacional. Como atualização imagética da senzala, o quarto de empregada simboliza o confinamento e o *apartheid social* estabelecido nas relações de trabalho exploratórias do serviço doméstico, o qual estabelece espaços de circulação específicos para patrões (salas, espaços de lazer social, elevador social) e empregadas (quartinho, cozinha, elevador de serviço).

Toda a arquitetura do romance é norteada pela associação espacial, sendo os capítulos de cada parte (Primeira parte: Mabel; Segunda Parte: Eunice; Terceira parte: Solitárias) nomeados com espaços: Quintal, Planta Baixa, Piscina, Cozinha, Escritório, Portaria... todos esses espaços direcionando as ações que são relevantes para o momento narrativo focado. A terceira e última parte funciona como o entrançamento metafórico de todos os quartos: a) quarto de empregada; b) quarto de porteiro; c) quarto de hospital d) quarto de descanso e, nesses capítulos, cada quarto, personificado, assume a voz narrativa. Cada um deles representa dinâmicas narrativas e evolução das posições das personagens nas complexas relações entre tragédia, responsabilização e justiça. As dinâmicas de movimentação nesses espaços também indicam as dinâmicas de movimentação ou estaticidade socioeconômica, uma vez que tais espaços se associam à classe social e poder aquisitivo, na relação ricos e pobres, moradores e empregadas/ filhos de empregadas/os, sendo o último

“quarto de descanso”, o mais representativo das rupturas estruturais, de que trataremos a seguir.

O conceito de racismo estrutural, formulado por Silvio Almeida (2019), constitui outro eixo fundamental para a análise da obra. Segundo o autor, o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas instituições sociais, moldando as relações de poder e restringindo as possibilidades de existência da população negra. Em *Solitária*, essa estrutura é simbolicamente representada pelo espaço do quarto de empregada, que remete às antigas senzalas e evidencia a continuidade histórica da opressão racial. O espaço físico, nesse sentido, torna-se uma metáfora da limitação imposta ao corpo negro feminino, reforçando a crítica social e histórica presente na narrativa.

O racismo estrutural também se expressa no livro pela construção das duas personagens crianças que mobilizam acontecimentos trágicos: o menino rico que se afoga e o filho da empregada Luzia que despenca do décimo andar pela negligência da filha da patroa, infantilizada como as antigas *iaiás* do período colonial, que deveriam sempre ser cuidadas pelas mucamas, e para qual a pequena vida negra não tem a menor importância.

Solitária insere-se no campo literário brasileiro como uma narrativa que tensiona os limites da representação tradicional da mulher negra, ao apresentá-la como sujeito de sua própria história, como bem expressa a rebelião final de Eunice ao depor contra a patroa e a formatura de Mabel em medicina. A partir dessa perspectiva, é possível dialogar com o conceito de “partilha do sensível”, desenvolvido por Jacques Rancière (2009), que se refere à organização simbólica da sociedade, responsável por definir quem pode falar, o que pode ser dito e quais corpos são considerados visíveis. A literatura, ao reconfigurar essa partilha, torna-se um espaço de redistribuição do sensível, permitindo que vozes historicamente excluídas ocupem lugares de enunciação e reconhecimento. Em *Solitária*, Eliana Alves Cruz promove essa redistribuição ao conferir centralidade à experiência da mulher negra, rompendo com os silenciamentos impostos pelas estruturas sociais racistas e patriarcais. Assim é que encontramos, por exemplo, os argumentos de Mabel sobre o comportamento subserviente da mãe:

- Mãe... a senhora precisa se libertar dessas pessoas... A senhora não deve nada a eles, pelo contrário. Mãe... Sou eu, a Mabel, sua filha. Não

tenha medo de encarar esse povo que nunca limpou a própria privada!
[...]
Eu dizia as frases entre dentes, sem disfarçar a minha raiva, e não omitia nada. Já estávamos ali há um bom tempo e usei de todos os meus argumentos para tentar incutir nela a ideia de que precisava enfrentar a família de seus antigos patrões.” (Cruz, 2022, p. 11-12 – grifo nosso).

A cena inicial do romance em que Mabel tenta argumentar com a mãe e esta, em contrapartida, silencia e chora, indica bem os dois polos da relação estabelecida por duas gerações de mulheres negras com os patrões e a natureza do trabalho doméstico. A mãe, que construíra sentimentos de gratidão e subalternidade e a filha que enxerga os mecanismos de exploração e desumanização envolvidos no processo, supostamente afetivo, de vínculo com os habitantes do Golden Plate. São dois corpos negros que se alinham em sua origem subalterna, mas que divergem profundamente na direção de suas vivências, já colocando em ação na narrativa perspectivas diversas, como um negativo que mostrasse, por meio da opressão de uma, a resistência da outra.

A reflexão sobre o corpo negro feminino enquanto espaço de opressão e resistência encontra respaldo nas contribuições de Grada Kilomba (2019), que compreende a literatura como um território de elaboração simbólica das violências coloniais e raciais. Para a autora, o corpo negro, especialmente o feminino, foi historicamente objetificado e desumanizado, sendo reduzido a estereótipos que negam sua subjetividade. Nesse sentido, a autora afirma que, no caso de mulheres negras, temos o *racismo genderizado*, aquele em que entrecruzam as opressões do racismo com as opressões do sexismo (este que atinge a todas as mulheres). Nesse contexto, a autora pondera que “formas de opressão não operam não operam em singularidade; elas se entrecruzam” (Kilomba, 2019, p. 98).

A perspectiva de Grada Kilomba se aproxima de outras intelectuais negras como a brasileira Lélia Gonzalez (2020) que, em suas articulações entre racismo e sexismo, observou que o contexto da escravidão, ao criar as posições de mucama e mãe preta no contexto do trabalho forçado, associou esse trabalho às demandas afetivas da população branca, mascarando a profunda violência que assolava o grande contingente de mulheres escravizadas expropriadas do afeto entre seus iguais (marido, filhos) e sequestradas da

maternidade (amas de leite; escravizadas separadas de seus filhos, os quais pertenciam aos senhores coloniais. A conexão entre raça e gênero proposta pelo feminismo negro propicia a leitura da figura da empregada doméstica nos termos da colonialidade brasileira:

Quanto à doméstica, ela nada mais é que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros. Daí ela ser o lado oposto da exaltação [onde estaria a “mulata”]; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras de classe média, cada vez mais crescentes (Gonzalez, 2020, p. 82-83).

Ao reverter essa lógica, criando narradoras que enfatizam sua própria vivência na busca de autonomia, a literatura de autoria negra possibilita a reconstrução da identidade negra a partir de uma perspectiva emancipatória, na qual o corpo deixa de ser apenas alvo da opressão para se tornar memória, denúncia e resistência. O corpo que se intelectualiza, tornando-se detentor de expressão estética, via literatura, desloca-se do lugar de silenciamento e da domesticidade para um local de agência.

Essa discussão dialoga diretamente com os estudos de bell hooks (1995)⁵, que enfatizam a importância da construção de uma “voz ativa” para as mulheres negras como estratégia de enfrentamento às opressões interseccionais de raça e gênero. Segundo a autora, a escrita constitui um instrumento de empoderamento, pois permite que mulheres negras se apropriem de suas narrativas e questionem os discursos hegemônicos que historicamente as silenciaram. No romance de Eliana Alves Cruz, temos uma filha de empregada que, ao contrário do que rezam as nossas históricas repetições coloniais, não será também empregada, assim como temos uma autora negra que, também contrariando as estatísticas, é uma mulher negra que se dedica à produção intelectual e artística. Quando falamos sobre modificação histórica, precisamos dizer que no caminho para se formar uma grande área de estudos, a História das

⁵Bell Hooks nasceu em 1952, em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil e a grafia minúsculo reforça sua crítica às hierarquias (Breda, 2019, s.p.).

Mulheres, foi se revestindo das burocracias liberais e acadêmicas, segundo Bell Hooks:

No fim da década de 1970, os Estudos de mulheres estavam no caminho para se tornar, uma disciplina acadêmica aceita. Essa vitória ofuscou o fato de que várias mulheres que prepararam o caminho para institucionalização foram demitidas porque tinham apenas mestrado e não doutorado. Algumas de nós voltamos para o curso de pós-graduação para fazer o doutorado, enquanto outras, entre as melhores e mais brilhantes de nós, não. Estavam completamente desiludidas com a universidade, esgotadas de tanto trabalho, desapontadas e iradas, porque as políticas radicais que sustentavam os estudos de mulheres estavam sendo substituídas pelo reformismo liberal (hooks, 1944, p. 65)

De modo análogo, a história da literatura também reservou às mulheres negras o lugar de objeto a ser falado e não de sujeito que fala, ou melhor, escreve. Em *Solitária*, a protagonista-filha assume esse lugar de fala, afirmando-se como sujeito que ressignifica sua trajetória e desafia as estruturas sociais que tentam confiná-la à subalternidade.

A literatura de autoria feminina negra, conforme aponta Conceição Evaristo (2016), apresenta um caráter profundamente subversivo, uma vez que rompe com as imagens cristalizadas da mulher negra como figura passiva ou exclusivamente associada ao sofrimento. A autora destaca que o corpo negro feminino, na literatura afro-brasileira⁶ contemporânea, é frequentemente reconfigurado como um espaço de resistência, no qual memória, ancestralidade e experiência cotidiana se entrelaçam. Essa perspectiva é fundamental para a compreensão da narrativa de *Solitária*, que constrói uma personagem marcada pela solidão, mas também pela luta constante por dignidade e autonomia:

O que eu ainda precisava enxergar? O que eu não conseguia ver e por que? E a tagarelice da Mabel mais atrapalhava que ajudava! Quando minha filha começou a chorar me deu um nó na garganta, um aperto no peito...

O que importava era que ela, depois de tanta luta, estava na faculdade de medicina. Não seria por falta de livro que ela não ia terminar a universidade. Era muita aula, muito estudo... Ela se virava bem, mas se eu podia ajudar, ajudava. Veja lá se tinha algum cabimento tanta batalha se não fosse para ver Mabel num lugar muito melhor do que foi o da minha mãe e do que era meu! O dinheirinho que Camila colocou na alça do meu sutiã naquele dia da “aula” de feijoada estava lá, no pote azul em cima da geladeira, esperando para virar livro de anatomia (Cruz, 2022, p. 76-77).

⁶ Aqui utilizamos o termo *afro-brasileira* para conservar o termo usado por Conceição Evaristo em seu estudo.

Esse trecho mostra bem o paradoxo da posição entre subalternidade e afetividade, a compreensão do lugar ambíguo entre o enfrentamento e a manutenção do lugar artificialmente inventado pela colonialidade para controle dos corpos. Eunice involuntariamente associa a possibilidade de estudo da filha com o dinheiro que vinha da casa da patroa, mesmo que no modo de um presente fortuito objetivando cumplicidade (colocado na alça do sutiã), e sua confusão é compreensível no contexto das decisões que precisa tomar adiante. Ao colocar os dilemas da personagem em termos de sua posição frente à família da patroa, a narrativa apresenta esse vislumbre de consciência: ao se perguntar “O que eu não conseguia ver e por que?”, automaticamente há a percepção de algo precisa ser percebido e modificado. Trata-se, portanto, de uma autoria comprometida com o abalo e estruturas e com a desnaturalização das relações entre patroas e empregadas.

Segundo Bell Hooks, em seu texto “Educação feminista para uma consciência crítica”:

Produzir um corpus de literatura feminista junto com a demanda da recuperação da história das mulheres, foi uma das mais poderosas e bem-sucedidas intervenções do feminismo contemporâneo. Em todas as esferas da crítica literária e da biografia acadêmica, trabalhos produzidos por mulheres haviam recebido pouca ou nenhuma atenção, uma consequência da discriminação de gênero. Notavelmente quando o movimento feminista expôs preconceitos na composição e currículos, muitos desses trabalhos esquecidos e ignorados foram redescobertos. A elaboração de programas de estudo de mulheres em faculdades e universidades proporcionou a legitimação institucional do foco acadêmico em trabalhos feitos por mulheres. (bell hooks, 1994, p. 73)

Cidinha da Silva (2012) é outra intelectual escritora que reforça essa leitura ao defender a importância de narrativas que apresentem a mulher negra como sujeito ativo, capaz de elaborar estratégias de sobrevivência e resistência diante das adversidades impostas pelo racismo estrutural. A obra de Eliana Alves Cruz dialoga com essa concepção ao evidenciar a resiliência da protagonista que, ao final, recusa-se a aceitar os lugares de submissão historicamente destinados às mulheres negras.

A memória e a ancestralidade também desempenham papel central na construção da identidade negra, conforme aponta Vânia Vieira (2017). A recuperação das histórias ancestrais permite à personagem ressignificar sua existência e fortalecer sua identidade, transformando a memória em um

instrumento de resistência. Em *Solitária*, esse movimento possibilita à protagonista compreender sua trajetória não apenas como fruto da opressão, mas também como resultado de uma herança de luta e sobrevivência.

Por fim, a literatura, enquanto espaço de criação e subversão, assume uma função social relevante, conforme argumenta Hélène Cixous (1994), ao afirmar que a escrita das mulheres representa uma forma de ruptura com as estruturas patriarcais. Ao construir personagens mulheres negras, Eliana Alves Cruz contribui para a construção de uma narrativa contra-hegemônica, que questiona as desigualdades raciais e de gênero e reafirma a literatura como prática de resistência e transformação social.

CORPO, ESPAÇO E MEMÓRIA: REPRESENTAÇÕES DA OPRESSÃO E DA RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA EM *SOLITÁRIA*

A análise da obra *Solitária*, de Eliana Alves Cruz (2022), revela uma narrativa profundamente comprometida com a problematização das desigualdades estruturais que atravessam a experiência da mulher negra no Brasil, articulando uma crítica às heranças do sistema escravocrata e às formas contemporâneas de subalternização do corpo negro feminino. Diferentemente de uma narrativa centrada apenas na trajetória individual, a obra apresenta uma construção coletiva da experiência feminina negra, destacando como os limites sociais, históricos e institucionais moldam a vida das personagens e influenciam suas decisões e trajetórias. Embora a narrativa apresente alternância de vozes entre Eunice e Mabel, é possível perceber que o protagonismo se constrói de forma compartilhada. A mãe representa a permanência histórica da subalternização, enquanto a filha simboliza a possibilidade de ruptura e reconfiguração identitária.

O corpo da mulher negra, na narrativa de Cruz, assume um papel central na articulação da crítica social. Por um lado, é representado como espaço de confinamento, vigilância e exploração, evidenciando a persistência de uma lógica colonial que organiza o imaginário social brasileiro de forma desigual. Essa perspectiva se alinha à definição de racismo estrutural proposta por Silvio Almeida (2019), segundo a qual a opressão não se manifesta apenas por ações

individuais, mas por mecanismos enraizados nas instituições e práticas cotidianas que determinam a posição de determinados corpos na sociedade.

Em *Solitária*, o quarto de empregada emerge como um espaço simbólico que representa essa subalternidade histórica: “Bateu fome, mas eu não podia sair do quartinho. Bateu vontade de fazer xixi, mas... descobri que tinha um microbanheiro atrás de outra porta branca [...] Tudo no diminutivo” (Cruz, 2022, p. 18); “O quarto era pequeno, sem janela, e parecia não ter sido feito para descanso, mas para lembrá-la de que aquele era o seu lugar” (Cruz, 2022, p. 139).

A citação evidencia que o espaço não é neutro, mas carregado de significados sociais e históricos. O quarto de empregada atua como um dispositivo de controle simbólico do corpo negro feminino, remetendo às senzalas do período escravocrata e sinalizando a continuidade das estruturas de opressão. Essa representação dialoga com as ideias de Grada Kilomba (2008), que ressalta como os corpos negros, especialmente femininos, foram historicamente confinados a espaços que negam sua humanidade, servindo como instrumentos de manutenção das violências coloniais.

Ao mesmo tempo, a narrativa permite que a protagonista reflita criticamente sobre sua condição, transformando o corpo em um espaço de consciência e resistência. Essa consciência corporal é central para a construção de uma voz ativa, conforme bell hooks (1995), que argumenta que a apropriação da própria narrativa e do próprio corpo é uma etapa fundamental no processo de empoderamento da mulher negra. Em *Solitária*, Mabel e Eunice, mãe e filha, revelam como a consciência de sua própria história e condição social possibilita a construção de estratégias de resistência, ainda que silenciosas, frente às pressões externas. A narrativa mostra que a resistência não se limita a grandes gestos heroicos, mas se manifesta no cotidiano, nas pequenas escolhas, na busca por autonomia e na recusa ao apagamento de suas identidades.

A voz negra feminina emerge de forma gradual e significativa ao longo da obra. A solidão, constante na vida das personagens, é apresentada como um fenômeno estrutural, imposto socialmente e compartilhado por muitas mulheres negras ao longo da história. “Aprendi cedo que falar demais não era permitido.

Melhor era guardar tudo, como quem aprende a sobreviver em silêncio” (Cruz, 2022, p. 87).

Essa passagem demonstra que o silêncio não é uma escolha individual, mas uma estratégia de sobrevivência imposta pela sociedade para manter as hierarquias raciais e de gênero. A reflexão crítica da personagem sobre esse silêncio confirma a análise de Jacques Rancière (2009) sobre a partilha do sensível, que determina quem tem direito de falar, quais vozes são legitimadas e quais corpos são visíveis. Ao transformar esse silêncio em palavra, consciência e narrativa, a protagonista ressignifica o espaço de opressão e ocupa uma posição central na história, desafiando os discursos dominantes e ampliando a representação da experiência negra feminina.

Outro aspecto fundamental na construção da identidade da protagonista é a memória e a ancestralidade. A obra enfatiza a importância do vínculo com o passado, reconhecendo que a trajetória individual está conectada a uma herança coletiva de resistência. “Carrego em mim as mulheres que vieram antes, mesmo aquelas cujos nomes ninguém escreveu” (Cruz, 2022, p. 50).

Essa passagem evidencia a dimensão coletiva da experiência da mulher negra, demonstrando que a ancestralidade não apenas preserva histórias silenciadas, mas constitui um mecanismo de fortalecimento e resistência política, conforme argumenta Vânia Vieira (2017). Ao recuperar e ressignificar a memória ancestral, a personagem transforma o passado em instrumento de enfrentamento e consciência histórica, entendendo que sua própria luta está inscrita em uma trajetória de luta coletiva. Assim, Cruz articula a literatura como um meio de construir uma ponte entre experiências individuais e coletivas, evidenciando a historicidade da resistência feminina negra.

A escrita de Eliana Alves Cruz também dialoga com o conceito de escrevivência proposto por Conceição Evaristo (2016), que define a narrativa de mulheres negras como uma forma legítima de conhecimento produzido a partir da experiência cotidiana. A obra transforma o cotidiano marcado pelo racismo e pela exclusão em narrativa literária, conferindo validade e centralidade a experiências historicamente silenciadas. O corpo, a memória e a vivência tornam-se elementos estruturantes do texto, evidenciando a potência política da literatura afro-brasileira contemporânea como espaço de resistência.

Cidinha da Silva (2012) reforça a importância dessa perspectiva, enfatizando que narrativas que apresentam a mulher negra como sujeito ativo são essenciais para romper com a representação limitada da mulher negra como vítima. Em *Solitária*, a resistência se manifesta tanto em ações concretas quanto em escolhas simbólicas e subjetivas que desafiam a ordem estabelecida, reafirmando a agência da protagonista frente às estruturas de opressão.

A representação do quarto de empregada, reiteradamente abordada ao longo da obra, assume um caráter metafórico central. Como destaca Cruz (2022, p. 139):

O quarto de empregada era pequeno demais para conter tudo o que Eunice carregava. Ali não cabiam apenas a cama estreita e o armário antigo, mas também uma herança de silêncios, de obediências impostas e de uma história que insistia em não passar.

A descrição evidencia que o espaço funciona como mecanismo de delimitação simbólica. Conforme Foucault (2014), os espaços disciplinam corpos e organizam hierarquias, o que reforça a leitura do quarto como herança estrutural da senzala e sintetiza a sobreposição de fatores históricos, sociais e simbólicos que moldam a vida da protagonista. O quarto funciona como atualização das senzalas no contexto contemporâneo, lembrando que a opressão racial não se limita ao passado e se manifesta em estruturas cotidianas. Ao mesmo tempo, a narrativa mostra que a resistência emerge justamente nesse espaço, pois é nele que Eunice e Mabel constroem consciência crítica e formas de afirmar suas vozes.

Na terceira parte do livro, em que os quartos assumem a voz narrativa, o quatinho de empregada assim se expressa:

Levei um tremendo susto quando ouvi a voz de Eunice na cozinha. Quanto tempo! Minhas paredes tremeram, pois foram muitos anos velando o sono dela e de sua filha Mabel. Sei que eu, no fundo, não era um quarto. Eu era uma solitária. Exatamente. Uma prisão. Um lugar destinado a apartar do mundo e do restante dos viventes. Sou tão pequeno... mas sei também que consegui abrigá-las como nenhum outro cômodo da casa (Cruz, 2022, p. 139).

Um trecho como este também evidencia como a literatura negro-brasileira contemporânea amplia os horizontes da crítica social. O próprio quarto entende que o corpo de Eunice era um corpo aprisionado, no entanto, esse corpo encontrará redenção no corpo da filha, tal qual no poema de Conceição Evaristo.

A narrativa de Cruz, ao problematizar a interseção entre raça, gênero e classe, confirma a função social da escrita como ferramenta de transformação e contestação das hierarquias estabelecidas. A literatura, conforme argumenta Hélène Cixous (1994), constitui um instrumento de ruptura com as estruturas patriarcais e opressoras, sendo capaz de conferir visibilidade a corpos e vozes marginalizados. Ao centralizar a experiência da mulher negra, *Solitária* cumpre uma função pedagógica e política, proporcionando aos leitores a compreensão crítica da desigualdade estrutural e das estratégias de enfrentamento que emergem do cotidiano feminino negro.

No capítulo final, Quarto de descanso, já temos o corpo de Mabel, que não é mais o corpo de uma empregada, aprisionado, mas é o corpo de uma médica, habitando um espaço que representa futura emancipação:

Eunice finalmente fechou a porta da solitária, deixando-a para sempre, e abriu a minha, a porta do consultório da dra. Mabel Pereira da Silva. Nesse dia, depois que a família se foi, Mabel ironicamente quis ficar solitária em seu novo quatinho. Ela abriu o livro mais recente em que estava mergulhada, Cartas a uma negra, e leu em voz alta: “O problema da faxina é o cheiro da vida dos outros”. Ela ficou longo tempo em silêncio, pensativa, mas aparentemente em paz. Sentou-se na cadeira giratória, olhando com cuidado cada detalhe do consultório.” (Cruz, 2022, p. 161).

Posteriormente a essa reflexão, a personagem conclui: “O quarto de descanso é todo aquele que tem o cheiro da nossa própria vida” (Cruz, 2022, p. 161). Do quarto regido pela vida alheia, a vida dos patrões, Eunice e Mabel transitam para um lugar próprio, identitário e humanamente digno, um quarto para si, um teto seu, nos dizeres de Virginia Woolf (2026). Do corpo subalternizado e preso nas engrenagens da reprodução do racismo estrutural (filha de empregada, empregada é) a um corpo com autonomia, que começa a romper a bolha do silêncio.

A análise da narrativa evidencia ainda que a resistência apresentada na obra não se limita a ações espetaculares ou simbólicas grandiosas. Ela se constrói no dia a dia, na manutenção da dignidade frente à exploração, no esforço de afirmar-se como sujeito histórico e na articulação entre memória, ancestralidade e consciência crítica. O corpo da mulher negra, longe de ser apenas um objeto de opressão, torna-se um espaço de enunciação e subversão,

evidenciando a capacidade da literatura de transformar experiências individuais em reflexões coletivas e políticas.

Em suma, a obra *Solitária* confirma que a construção do corpo e da voz negra na literatura afro-brasileira contemporânea é central para a compreensão da resistência feminina negra. Por meio da narrativa de Eliana Alves Cruz, é possível perceber como elementos simbólicos, memoriais e espaciais como o quarto de empregada dialogam com questões de identidade, ancestralidade e enfrentamento do racismo estrutural, transformando o cotidiano da protagonista em narrativa política e subversiva. Dessa forma, o romance reafirma o papel da literatura negra como espaço de afirmação de vozes historicamente marginalizadas, contribuindo para o fortalecimento do debate sobre gênero, raça e agência na literatura contemporânea brasileira.

PALAVRAS FINAIS [OU] A LITERATURA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A presente pesquisa propôs-se a analisar a obra *Solitária*, de Eliana Alves Cruz (2022), a partir da perspectiva da literatura negro-brasileira e da autoria feminina negra, com especial atenção à construção do corpo e da voz da mulher negra na narrativa. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender de que modo a literatura pode funcionar como espaço de resistência simbólica, denúncia do racismo estrutural e afirmação identitária, articulando questões históricas, sociais e subjetivas que atravessam a experiência negra no Brasil contemporâneo.

Desde o início da investigação, partiu-se do entendimento de que a literatura não se constitui como um campo neutro ou desvinculado das relações de poder, mas como um espaço atravessado por disputas simbólicas, políticas e sociais. Nesse sentido, a escolha de *Solitária* como *corpus* de análise revelou-se particularmente significativa, uma vez que a obra tensiona narrativas hegemônicas e insere no centro do discurso literário uma personagem negra cuja existência é marcada pela invisibilidade social, pelo confinamento espacial e pela negação de direitos básicos.

A análise realizada evidenciou que o corpo negro feminino, na narrativa de Eliana Alves Cruz, é apresentado inicialmente como um corpo historicamente

controlado, vigiado e silenciado. O espaço do quarto de empregada, elemento central da obra, emerge como símbolo potente das heranças coloniais e escravocratas que continuam a estruturar as relações raciais e de classe no Brasil. Esse espaço reduzido, marginal e segregado materializa a exclusão social da personagem, mas também se transforma, ao longo da narrativa, em lugar de elaboração subjetiva, memória e resistência.

Ao permanecer confinada nesse espaço, a protagonista-mãe não apenas reflete sobre sua própria condição, mas revisita experiências coletivas que dizem respeito à trajetória histórica da população negra. A solidão que atravessa a obra não se limita a um sentimento individual, mas se apresenta como resultado de um processo social de marginalização e apagamento, especialmente no que se refere às mulheres negras. Dessa forma, *Solitária* constrói uma narrativa que articula o íntimo e o coletivo, o individual e o histórico, reforçando a compreensão da literatura como prática social.

A voz narrativa das protagonistas assume, nesse contexto, papel fundamental. Trata-se de uma voz que emerge a partir do silêncio imposto, rompendo com a lógica que historicamente relegou a mulher negra a posições secundárias na literatura brasileira. Ao narrar sua própria experiência, as personagens afirmam sua humanidade, sua capacidade de reflexão e sua agência, confrontando estereótipos que a reduzem a uma função social ou a um corpo utilitário. Essa construção dialoga diretamente com os debates teóricos sobre representação e identidade, especialmente aqueles desenvolvidos no âmbito dos estudos feministas negros.

A partir do diálogo com autoras como Conceição Evaristo, bell hooks e Lélia Gonzalez, foi possível compreender que a escrita de mulheres negras se configura como um gesto político, capaz de subverter discursos hegemônicos e produzir novas formas de representação. Em *Solitária*, a escrita de Eliana Alves Cruz aproxima-se da noção de escrevivência ao transformar vivências marcadas pela exclusão em matéria literária, conferindo dignidade estética e política a experiências historicamente silenciadas. Outro eixo central da análise foi a presença da memória e da ancestralidade como elementos estruturantes da narrativa.

A obra evidencia que o passado não está encerrado, mas se manifesta continuamente nas experiências do presente. A personagem carrega consigo marcas de uma história coletiva atravessada pela escravidão, pelo trabalho doméstico precarizado e pelo racismo estrutural, revelando como essas heranças moldam subjetividades e relações sociais. Nesse sentido, a literatura opera como um espaço de reescrita da história, permitindo a emergência de narrativas que contestam versões oficiais e hegemônicas.

A pesquisa também permitiu observar que *Solitária* se insere em um movimento mais amplo da literatura negro-brasileira contemporânea, que tem buscado ampliar os limites do cânone literário nacional. Ao colocar no centro da narrativa uma mulher negra, pobre e socialmente invisibilizada, Eliana Alves Cruz contribui para a desconstrução de modelos tradicionais de protagonismo literário, propondo novas formas de pensar quem pode narrar, o que pode ser narrado e a partir de quais perspectivas.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa mostrou-se adequada para a compreensão da complexidade da obra. O diálogo constante entre o texto literário e o referencial teórico possibilitou uma leitura aprofundada da narrativa, evidenciando como os elementos estéticos se articulam a questões sociais e políticas. A seleção e análise de trechos significativos permitiram demonstrar de que modo a linguagem literária constrói sentidos que ultrapassam a superfície do texto, revelando camadas simbólicas fundamentais para a interpretação da obra.

Os resultados alcançados reafirmam a importância dos estudos sobre literatura afro-brasileira e autoria feminina negra no contexto acadêmico. Ao analisar *Solitária*, este estudo contribui para o fortalecimento de um campo de investigação comprometido com a diversidade de vozes e experiências, além de evidenciar a relevância da literatura como ferramenta de crítica social. A obra de Eliana Alves Cruz mostra que a escrita pode ser um meio de enfrentamento ao racismo estrutural, ao sexismo e às desigualdades de classe, ao mesmo tempo em que afirma subjetividades historicamente negadas.

O trabalho evidencia o potencial pedagógico e formativo de obras como *Solitária*, especialmente no contexto do ensino de literatura. A leitura crítica de narrativas que abordam questões raciais e de gênero pode contribuir para a

formação de leitores mais conscientes, capazes de refletir sobre as desigualdades sociais e sobre o papel da literatura na construção de imaginários coletivos. Nesse sentido, a obra analisada oferece múltiplas possibilidades de leitura e discussão, tanto no âmbito acadêmico quanto educacional.

É importante destacar que esta pesquisa não esgota as possibilidades interpretativas da obra *Solitária*. Ao contrário, abre caminhos para investigações futuras que possam aprofundar aspectos específicos da narrativa, como a construção da linguagem, as estratégias discursivas adotadas pela autora ou o diálogo da obra com outras produções da literatura afro-brasileira contemporânea. Estudos comparativos, por exemplo, podem contribuir para ampliar a compreensão das representações do corpo e da voz da mulher negra em diferentes contextos literários.

A análise desenvolvida permitiu compreender como Eliana Alves Cruz articula corpo, voz, memória e resistência na construção de uma narrativa potente, sensível e politicamente engajada. *Solitária* reafirma o papel da literatura como espaço de escuta e transformação, demonstrando que narrar experiências negras femininas é, ao mesmo tempo, um gesto estético e político. Assim, a obra se consolida como uma contribuição significativa para a literatura brasileira contemporânea e para os estudos que se dedicam a pensar as relações entre literatura, identidade e resistência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BREDA, Tadeu. Quem é bell hooks. *Blog Editora Elefante*, abril de 2019. Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/quem-e-bell-hooks>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CIXOUS, Hélène. *A risada da Medusa*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

- CRUZ, Eliana Alves. *Solitária*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Cidinha da. *#Parem de nos matar*. São Paulo: Kuanza Produções, 2019.
- VIEIRA, Vânia. *Memória, identidade e literatura afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2026.

Eixo temático 04:

Escrita das experiências vivas e escrevivências

CAPÍTULO 11

ESTRATÉGIAS DA CRIAÇÃO LITERÁRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO⁷

Maria Nazareth Soares Fonseca¹

¹Professora Emérita da FALE/UFMG e Coordenadora do literÁfricas/UFMG. Doutora em Literatura Comparada pela UFMG, com cursos de atualização e estágio sanduíche na Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris (1982/1983 e 1992). Professora Adjunta UFMG – (1976 – 1994.).

RESUMO:

O texto discute recursos de construção literária presentes em textos narrativos de Conceição Evaristo, dando destaque a modos de narrar que indicam a utilização de recursos próprios de um realismo cru, permeado por signos de humanidade que habitam principalmente suas personagens femininas. Nesse viés, o texto considera o conceito de “ferocidade poética”, cunhado por Franciane da Silva (2018), e justifica sua adequação à análise de contos de Evaristo, reportando também a considerações feitas por Zygmunt Bauman (2005), quando discorre sobre mecanismos adotados pelas sociedades modernas para expurgar o que é considerado dispensável, incluindo nesse descarte os seres humanos. O texto considera, ainda, o conceito de “escrevivência”, cunhado por Evaristo, tendo o cuidado de acompanhar sua evolução e de justificar os sentidos produzidos pelo termo que, segundo a escritora “surge da junção de “escrever” e “viver”, refletindo a ideia de que a pessoa escreve enquanto vive, e se vê, no que escreve, de forma inseparável da sua vivência e da coletividade”(2021).

Palavras-chave: Conceição Evaristo. Estratégias de construção textual. Ferocidade poética. Escrevivência.

INTRODUÇÃO

Desde o momento em que Conceição Evaristo publicou o conto “Maria”, nos *Cadernos Negros*, número 14, em 1991, a crítica especializada destacou

⁷ A escritora Conceição Evaristo é membro da Academia Mineira de Letras, ocupando a cadeira nº 40, vaga desde a morte da escritora Maria José de Queiroz (1934-2023). O patrono da cadeira é José Teixeira da Fonseca Vasconcelos, o Visconde de Caeté (1767-1838). A cerimônia de posse da escritora Conceição Evaristo ocorreu em 8 de março de 2024. A escritora recebeu no dia 29/09/2025 o título de **Doutora Honoris Causa** pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tornou-se a primeira mulher negra a receber a honraria na UFMG.

alguns elementos que a própria escritora considera como próprios de uma “escrita nascida da observação do cotidiano” (Evaristo, 2013) e da convivência com lugares habitados, predominantemente, por trabalhadores e pobres que precisam, como a protagonista do conto “Maria”, pegar ônibus demorados para perfazerem o percurso casa-trabalho/trabalho-casa.

O conto “Maria” voltou a ser publicado 10 anos depois de sair nos *Cadernos Negros*, no livro *Olhos d’água*, editado pela Pallas, em 2014, e continuou chamando a atenção de leitores(as) e de críticos(as) por recorrer à estratégia de iniciar a narrativa com foco na personagem Maria e com o narrador descrevendo motivos que a deixam feliz, passando, logo após, a narrar cenas de extrema violência que invadirão a história que está sendo narrada.

No início do conto, a voz narrativa focaliza Maria a imaginar que, com a gorjeta recebida da patroa, teria condição de “comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz” (Evaristo, 2014, p. 39) para os filhos menores. Maria também se alegra por imaginar a felicidade dos filhos ao receberem as frutas que a patroa lhe dera, dentre elas um melão que os filhos nunca haviam comido. “Será que os meninos iriam gostar de melão” pergunta Maria a si mesma, feliz, imaginando a felicidade dos filhos.

É possível afirmar que, nesse primeiro conto publicado por Conceição Evaristo, já estão presentes elementos de uma estratégia narrativa considerada por Eduardo Assis Duarte, quando destaca que Conceição Evaristo, “sem abrir mão de cenas pungentes e de grande impacto, envolve-as numa linguagem marcada por tonalidades poéticas, em que há lugar para o sentimento e para a humanidade, tanto das vítimas quanto de seus carrascos”⁹.

Os recursos de escrita apontados por Eduardo Duarte são avaliados na tese de autoria de Franciane Conceição da Silva, intitulada *Corpos Dilacerados: a violência em contos de escritoras africanas e afro-brasileiras*, de 2018, na qual são discutidos recursos de construção literária utilizados por escritoras do Brasil e de países africanos de língua portuguesa para narrar a violência.

Na análise dos contos, Franciane da Silva destaca a estratégia utilizada por Conceição Evaristo em contos de sua autoria, nos quais a violência, quase

⁹ A afirmação consta do texto de Eduardo Duarte, “Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência”, postado no literafro, seção “Crítica”.

sempre apresentada com a utilização de recursos próprios de um realismo cru, é permeada por signos de humanidade que habitam principalmente as personagens femininas. A estudiosa nomeia esse processo narrativo de “ferocidade poética” e explica ser sua característica principal a focalização da violência permitindo que o poético esteja presente, como acontece em contos das escritoras africanas e afro-brasileiras estudadas por ela.

No conto “Maria”, Conceição Evaristo descreve o cotidiano de mulheres pobres, particularmente de mulheres pobres e negras que precisam deixar os filhos sozinhos para ganhar o sustento, enfrentando as adversidades próprias dessa situação. Como já referido, no início do conto, a voz narrativa focaliza a personagem Maria absorta em seus pensamentos a imaginar a alegria dos filhos, que ficaram sozinhos em casa, com a chegada dela com as frutas que ganhara da patroa. O início do conto está impregnado da sensibilidade da mãe a pensar nos filhos, não sendo feita nenhuma referência à violência que transformará bruscamente a vida de Maria, porque o inesperado se instaura, sobretudo, a partir da fala de alguém no interior do ônibus: “Lincha”, “lincha”, “lincha” (Evaristo, 2014, p. 42).

No final do conto, após a descrição do assalto ao ônibus, do terror dos passageiros e do assassinato brutal de Maria pelos que a consideraram cúmplice dos assaltantes, a narrativa volta a ser invadida pela ternura com que Maria será focalizada. A voz narrativa informa que Maria morreu sem poder dizer ao filho que o pai, um dos assaltantes, havia “segredado um abraço, um beijo, um carinho” para o filho (Evaristo, 2014, p. 42). Essa afirmação permite que leitores e leitoras percebam os sentimentos que se esvaem com o linchamento da personagem, impedindo-a de ver estampada no rosto das crianças a felicidade por terem sido mimadas pelas frutas que a patroa lhe dera e pela fala do pai de um dos filhos. A ferocidade poética, portanto, mostra-se como estratégia de um modo de narrar que escava, na brutalidade, traços de humanidade, e motiva a descrição crua de atos de extrema violência, buscando nela inserir a poeticidade.

A intenção da escritora, ao se valer dessa estratégia, talvez seja a de abordar a ferocidade, indicada, sobretudo, pelas armas que alguns dos passageiros usaram para se vingarem de Maria, pelo realismo expresso pela referência às “facas a laser que cortam até a vida” (Evaristo, 2014, p. 42). São

situações em que estão indicados os corpos matáveis e as pessoas marcadas para morrer, seja pela cor da pele, pela classe social a que pertencem ou pelo espaço para o qual são empurradas, na maioria das vezes, por estigmas relacionados ao modo como o planejamento das grandes cidades brasileiras requalifica o espaço urbano.

Em outro conto de Conceição Evaristo, “Ana Davenga”, também publicado no livro *Olhos d’água* (2014), a descrição da morte violenta da personagem masculina Davenga e de sua companheira Ana, Ana Davenga, se concentra em cena em que as duas personagens são metralhadas pela polícia. Na cena, a violência é descrita com crueza, mas o narrador não deixa de registrar o gesto de Ana Davenga para proteger com as mãos “o sonho de vida que trazia na barriga” (Evaristo, 2014, p. 30). Além disso, está destacada, na cena, a intenção de contaminar o horror estampado nos corpos dilacerados pelas metralhadoras dos policiais com a focalização em “uma garrafa de cerveja cheia de água”, na qual fora depositada, por Ana Davenga, “um botão de rosa recebido de seu homem, na primeira festa de seu aniversário” (Evaristo, 2014, p. 30). Como considera Franciane da Silva, o uso do recurso narrativo da ferocidade poética, no conto, produz “efeitos de sentidos impactantes, nos instigando a refletir sobre o que está sendo contado” (Silva, 2018, p. 81). A estratégia narrativa permite que a violência descrita de forma pungente seja posta a conviver com outros sentimentos a que os leitores e as leitoras têm acesso, quando os seus olhos percorrem as linhas finais do conto “Ana Davenga”. O gesto criativo de Conceição Evaristo permite que poeticidade e humanidade habitem o mesmo espaço em que são focalizadas cenas altamente violentas.

É importante reiterar que a estratégia definida por Franciane da Silva como ferocidade poética constitui um dos elementos importantes do estilo de Conceição Evaristo a que se agregam outros recursos narrativos também explorados pela escritora em seus textos. São recursos criativos que revelam o olhar atento da escritora à vida da população pobre e negra do Brasil e a opção de apreender o cotidiano de vidas “desperdiçadas”, as consideradas por Zygmunt Bauman em obra publicada no Brasil em 2005. O sociólogo polonês reflete sobre ações das sociedades modernas para expurgar “o refugio humano” produzido nas partes “modernizadas” e “em modernização” (Bauman, 2005, p.

12). Destaca ser o expurgo uma tendência da “moderna e consumista cultura da individualização” (Bauman, 2005, p. 15), para descartar o que é considerado indesejável, seja o lixo propriamente dito, seja o “lixo humano” que não cabe “nos nichos modernizantes do globo” (Bauman, 2005, p. 12).

Conceição Evaristo, consciente do processo de descarte que atinge as pessoas negras, principalmente as alocadas na base da pirâmide social, no Brasil, ressalta, no programa Roda Viva da TV Cultura, em 2021, o seu envolvimento emocional com o que escreve, o que a faz considerar que sangrar é uma maneira de narrar o cotidiano das pessoas negras. A declaração da escritora sobre o seu processo de criação foi registrada pelo redator do programa em texto que mistura o que é dito pela escritora com considerações de quem a transcreveu: “há determinados textos que ela escreve *chorando*, *“literalmente chorando. [...] Eu tenho que parar e tomar fôlego, para poder continuar a escrita”*. O costume de observar, desde criança, as pessoas dos espaços em que viveu e com as quais conviveu instiga Conceição Evaristo a estar sempre atenta ao que se passa em torno dela, ao cotidiano vivido pela população negra brasileira, ainda marcado por fortes preconceitos e por estereótipos legitimados contra negros e negras, desde a escravização de africanos, no Brasil.

Evaristo informa a seus leitores que o costume de escrever sobre o que a rodeia nasce de sua vivência no ambiente em que foi criada, mas também do contato com as causas sociais com as quais se envolveu desde a JUC (Juventude Universitária Católica), em Belo Horizonte, passando por outros movimentos de que participou quando se mudou para o Rio de Janeiro. São práticas e opções de escrita que nascem da convivência com a concretude do viver.

É possível afirmar que o ato de escrever contaminado pelo compromisso que a escritora tem com a vida de mulheres e homens negros motivará o conceito de “escrevivência”, cuja genealogia é explicada pela escritora, quando considera que o termo

[...] remete a 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC Rio. Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande.

[...] A escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas [o termo] é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (Evaristo, Entrevista de 23/10/2020).

Em entrevista datada de 2021, Conceição Evaristo volta a explicar o termo "escrevivência"

[...] como a escrita que surge da experiência de vida, das memórias e do cotidiano vivido por ela, especialmente da condição de ser uma mulher negra numa sociedade marcada pelo preconceito. O termo surge da junção de "escrever" e "viver", refletindo a ideia de que a pessoa escreve enquanto vive, e se vê, no que escreve, de forma inseparável da sua vivência e da coletividade. A escrevivência não é focada no eu individual, mas numa escrita coletiva, que busca resgatar e registrar a história de grupos silenciados, trazendo à tona suas memórias, lutas e resistência.

Em 2020, o conceito motivou o evento organizado pelo Itaú Cultural, *A Escrevivência de Conceição Evaristo*, que culminou com o lançamento do livro *Escrevivência, a escrita de nós*. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, uma edição especial, que não foi comercializada. O livro é uma belíssima produção bem à altura da escritora homenageada, tendo sido publicado pela Mina Comunicação e Arte e Itaú Social. Além de artigos assinados por diferentes estudiosos da obra de Conceição Evaristo, o livro traz um depoimento inédito da escritora Conceição Evaristo e intervenções artísticas da *designer* Goya Lopes. Em texto do livro, Isabella Rosado Nunes explica a motivação do título:

O título é inspirado na fala de Vitor Eduardo Severo da Silva, estudante da Escola Municipal Morro da Cruz, em Porto Alegre – RS. Em encontro com a escritora, em 2018, ela perguntou para uma turma do Ensino Fundamental o que significava escrevivência; e Vitor, de apenas seis anos, respondeu: “É escrever de nós” (Nunes, 2020, p. 12).

O conceito “escrevivência” vem sendo insistentemente explicado pela escritora, em entrevistas e reflexões críticas, tanto para ressaltar o sentido produzido pela aproximação entre “escrever” e “viver”, como uma estratégia de “escrever o vivido”, quanto para considerar ser um processo de escrita apropriado por escritoras negras que escrevem sobre o que viveram e o que vivem. Para Evaristo, a estratégia está presente em narrativas de mulheres

afrodescendentes negras que utilizam a escrita para contar vivências e experiências de uma parte da sociedade brasileira constituída de negras e mestiças, afastando-se, todavia, dos sentidos da “escrita de si”, que se confunde, por vezes, com a autobiografia. Isabela Rosado Nunes, no texto “Sobre o que nos move, sobre a vida”, pontua que

A Escrivivência de Conceição Evaristo é também referência em universidades nacionais e internacionais, escolas públicas e privadas, não só no campo da literatura, como da psicanálise, da história, do direito, dentre tantos outros (Nunes, 2020, p. 19).

O conceito é retomado pela própria Conceição Evaristo, em fala transcrita para a obra *A escrevivência e seus subtextos*:

Afirmo que a Escrivivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrivivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes (Evaristo, 2020, p. 38).

Penso que o termo escrevivência, embora pensado pela escritora desde 1994, tenha fortalecido discussões, na academia e em eventos sobre a obra de Conceição Evaristo, após a publicação do romance *Becos da memória*, que, embora escrito nos anos 1987/1988, só será publicado em 2006, após a publicação *Ponciá Vicêncio*, em 2003. A publicação de *Becos da memória* expõe o processo de resgate de lembranças da escritora, de vivências suas, de sua família, parentes e conhecidos, todos moradores de uma favela não identificada, no romance, nem por nome e nem por referências geográficas. Na primeira edição do romance, o texto de orelha, de autoria de Eduardo de Assis Duarte, aponta o significado coletivo da obra e a pluralidade de sujeitos e de dramas [...] em que se pontuam não os efeitos de um herói, mas vozes e gestos de muitos (Duarte, 2006). Fotos da autora do livro e de sua família figuram na capa e contracapa dessa primeira edição do romance e ajudam a compor a “colcha de memórias” tecida pela escritora para dar conta do vasto painel de lembranças calcadas na experiência da pobreza, trazidas para a escrita por quem soube vasculhar as memórias que transitam pelos becos de uma comunidade favelada (Fonseca, 2006, p. 13).

A escrita desse romance, além de explicitar a intensa relação com as lembranças escavadas pela protagonista-narradora, afirma o gesto escritural

que procura salvar do esquecimento as histórias de mulheres e homens marcados por preconceitos e pelo estigma da exclusão, mas também tocados pelo afeto, pela capacidade de abrigar no peito alegria e carinho pelos outros, como a Vó Rita, que “tinha rios de amor, chuvas e ventos de bondade dentro do peito” (Evaristo, 2006, p. 31).

Ao percorrer os becos, as ruelas e as histórias de seus moradores, Maria Nova, a narradora do romance, acolhe os habitantes do espaço encenado, de que também fazem parte bêbados, putas, malandros e muitas crianças, moradores cujas memórias compõem o livro, abrindo espaço para a contemplação do pôr do sol e montanhas da favela e os barracos da comunidade. O espaço enfocado pelo romance está referido no texto “Da construção dos becos”, (p. 9), uma conversa da escritora com o leitor, em que está dito que “em *Becos da memória* aparece a ambiência de uma favela que não existe mais”. Essa afirmação permitiu que muitos leitores e leitoras do romance afirmassem ser o romance uma biografia ficcionalizada e que a personagem Maria Nova era, sem dúvida, a própria Conceição Evaristo. Declarações da própria Conceição Evaristo motivam a percepção do texto como calcado em sua vida, embora ela sempre afirme a mediação feita pela ficção, por sua capacidade de inventar.

Ao descrever o processo de produção do romance, Evaristo explica que “Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido um dia” (Evaristo, 2017, p. 10-131), sem deixar de reafirmar a mediação produzida pela ficção, bem como a fragmentação própria da memória e do resgate de vidas vividas. Salvar do esquecimento é o que faz a personagem Maria Nova no romance *Becos da memória*, quando transfere para a escrita as histórias que ficariam soterradas pelas propostas de desenvolvimento do espaço em que viviam os antigos moradores com suas tralhas e sonhos, expulsos de suas moradas e de seus costumes pelas demandas do planejamento proposto para a região.

O trabalho com a memória tem, no romance, o propósito de abrigar as lembranças de vidas atingidas pela destruição de um lugar que também era habitado por sonhadores e contadores de histórias e por gestos concretos de compaixão pelo outro, de acolhida aos que sofriam. A recolha feita pela escritora

abriga experiências vividas por pessoas expostas à dura pobreza, mas que não deixa(ram) arrefecer o direito às pequenas alegrias e ao desejo de continuar vivendo. Ao ser construído com memórias de pessoas comuns, *Becos da memória* ressignificou um espaço em que, conforme salientei, no prefácio que escrevi para a primeira edição do romance, a palavra viva circula, mesclada a outras linguagens como a do corpo e a produzida pelos sons e cheiros que também transitam pelo lugar em que é possível perceber experiências de convivência humana que não se desfazem com a pobreza extrema ou com a exclusão” (Fonseca, 2006).

Na segunda edição do romance, em 2013, pela Editora Mulheres, de Florianópolis, na “Conversa com o leitor”, intitulada “Da construção dos becos”, Conceição Evaristo volta a afirmar ser *Becos da Memória* seu primeiro experimento “em construir um texto ficcional (con)fundindo escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência”. Fica também reafirmada que a ficcionalidade do livro se faz de lembranças e da memória da escritora, confirmando a relação entre escrita e vida, uma prática de escrita que esteve sempre em poder de Evaristo, quando se dispôs restaurar lembranças suas e de negros e negras para figurarem no espaço da literatura.

O livro *Poemas de recordação e outros movimentos*, publicado em 2008, tem um pequeno texto da autora, à página 7, sobre a força da memória visual em sua obra. Um texto-epígrafe em que uma cena da infância da escritora é retomada, misturando realidade com o gesto poético que o escreve.

O olho do sol batia sobre as roupas estendidas no varal, E mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavadeiras de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia (Evaristo, 2008, p. 7).

A apreensão de cenas da realidade pelo olhar de quem revê o passado, envolvendo-o em poesia, é uma característica da escrita de Conceição Evaristo presente em seus textos narrativos, mas também em sua poesia nascida de realidades revividas e iluminadas por sensibilidade. Não por acaso, o poema que abre o livro reitera a importância de lembrar, de recordar que está expressa no título do livro: *Poemas da recordação e outros movimentos*. O poema “Recordar

é preciso”¹⁰ deixa evidente o vínculo estabelecido com “o movimento vaivém nas águas-lembranças”, com as lembranças que vagueiam no onduloso mar de memória, sulcado pela escritora para compor suas escrevivências também no espaço da poesia:

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

A evocação da memória entra na composição de outro belo poema, “De mãe”, publicado no livro às páginas 31 e 32. O poema expõe uma arte poética nascida de ensinamentos aprendidos com a mãe, “mulher sapiência, yabá”, celebrada por sua capacidade de “pôr reparo nas coisas” e “assuntar a vida” (Evaristo, 2008, p. 32). As heranças evocadas da mãe – o cuidado, a brandura, o meio-riso, o saber olhar “as flores amassadas/debaixo das calçadas” (Evaristo, 2008, p. 33) transparecem nos versos do poema pautadas em aprendizagens de arte e ternura. O aprendido com a experiência “de mãe” desloca-se para a arte de recriar a vida nos espaços da poesia, grafando as sutilezas de um processo de escrita em que “um eu-agora puxa um eu-menina”, evocando vivências e práticas e de vida nas quais a “escrita e o viver con(fundem)-se nos cenários da escrevivência” (Evaristo, 2009)¹¹.

Vários poemas do livro são construídos com a escavação da memória, com lembranças buscadas em reservatórios de vivências em que ressoam as vozes-mulheres, como no poema de mesmo título. Nesse celebrado poema, são evocados os lamentos de quem viveu a escravidão, a obediência dolorosa “aos donos de tudo”, mas também a revolta que ecoa baixinho na caminhada de

¹⁰ Este poema e os demais referidos ou transcritos neste texto foram retirados do livro “Poemas da recordação e outros movimentos”, de 2008.

¹¹ Trecho extraído de texto de Evaristo inserido em estudo publicado em página do Literafro. Site: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acessado em: 15 set. 2020.

mulheres da linhagem do eu que se anuncia nos versos do poema, ao recuperar experiências da bisavó, da avó, da mãe e suas experiências de vida, como partes do canto de liberdade que a filha, herdeira de trajetórias várias, irá tecer, acolhendo todas as vozes, mesmo as mudas, caladas ou engasgadas na garganta. A filha, herdeira de sabedores e vivências, construirá o canto em que explodirá “o eco da vida-liberdade”.

Na pauta da recordação, de visitas aos lugares de memória situados na infância, são relembradas, no poema “Meu Rosário” (p. 16), as coroações da Senhora, “em que as meninas negras/ apesar do desejo de coroar a Rainha, / tinham de se contentar em ficar ao pé do altar, lançando flores” (Evaristo, 2008, p. 16). No mesmo poema, outras contas do rosário de recordações são referidas: as que remetem ao “trabalho na terra, nas fábricas/ nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo”, mas também as contas de “sonhos de esperanças (Evaristo, 2008, p. 16). Evaristo utiliza recursos de escrita poética que nos permitem fazer o poema “Meu rosário” dialogar com “Vozes-mulheres”, para que seja destacada, nos dois poemas, a transformação de vivências de mulheres negras em projetos de escrita, em lugares a serem habitados pela poesia.

No palco da memória, as lembranças do passado são também evocadas pelas dedicatórias a pessoas amadas como a filha Ainá, o “poema primeiro”, cantada em vários poemas do livro, o poeta Adão Ventura, Osvaldo, o doce-companheiro que a deixou muito cedo, a mãe, que ensinou o milagre de transformar a palavra em “arte e ofício”. Também são celebradas, em dedicatórias, a intelectual Beatriz Nascimento e a artista Léa Garcia, mulheres que inspiraram/inspiram o tecer de redes de convivência, sabedoria, afeto e a “milenar resistência” que vem sendo construída pelas mulheres celebradas no poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres” (p. 21) de que cito versos da primeira e última estrofes:

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.
(...)

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço

em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede.
de nossa milenar resistência
(Evaristo, 2008, p. 21).

A terra de origem, evocada mas não nomeada no romance *Becos da memória*, está presente no poema “*Mineiridade*” indicando que os traços da escrevivência, na obra de Conceição Evaristo, não se restringem à sua produção romanesca. Está presente no processo de escrever experiências no poema em que são resgatadas lembranças de Minas Gerais, seu estado natal. A memória afetiva da escritora aflora no poema, cujos versos remetem ao prazer de saborear os “queijos, quiabos babentos” e se deleitar com o jeito mineiro de se valer de uma fala recheada de “uais” e “trem”, termo usado para significar quase tudo em algumas regiões de Minas Gerais. O poema evoca a saudade das coisas de Minas que permanecem entranhadas no corpo e nas lembranças que vêm à tona, quando se vive em lugares distantes das paisagens mineiras. A voz poética deixa-se envolver pelos costumes e tradições mineiras, pela sensação de calma que persiste ainda quando se está em outros espaços, sentindo o peso de “tanta mineiridade no peito” (Evaristo, 2008, p. 68). O jeito mineiro de ser é tecido com lembranças guardadas pela escritora em arquivos de experiências e vivências que fomentam a sua produção literária e o poema “*Mineiridade*”:

Quando chego de Minas
trago sempre na boca um gosto de terra.
Chego aqui com o coração fechado,
um trem esquisito no peito.
Meus olhos chegam divagando saudades,
meus pensamentos cheios de uais
e esta cidade aqui me machuca
me deixa maciça, cimento
e sem jeito.
Chegando de Minas
trago sempre nos bolsos
queijos, quiabos babentos
da calma mineira.
É duro, é triste
ficar aqui
com tanta mineiridade no peito.

É possível considerar que Evaristo, no poema “*Mineiridade*”, toca em um reservatório de tradições expressas em vivências coletivas, construídas por sabores, cheiros e jeitos de ser, convocados para compor os versos que evocam a memória ancestral.

Para finalizar as considerações trazidas por este texto que procura ressaltar elementos configuradores da escrita literária de Conceição Evaristo, não posso deixar de assinalar um outro elemento da escrita da escritora, que se mostra no poema “Eu-mulher” (p. 18), em que é celebrada a fertilidade da mulher negra, em sentido oposto ao construído pelo sistema escravocrata. Em significativo movimento de escrita literária, o poema ressalta que ser fértil e ser mãe são atributos de uma potência feminina capaz de romper com o aprisionamento do corpo da mulher às demandas de uma sociedade impositiva. A visão transgressora do eu que fala no poema fica indicada, sobretudo, pela afirmação de que, no corpo da “fêmea-matriz”, reside a potência da “força-motriz” que traça o movimento, em “moto-contínuo”, do mundo.

Por essa estratégia, restauram-se, poeticamente, no ser mulher descrito pelo poema, feições identitárias que deslocam significados impostos ao corpo feminino e, sobretudo, ao corpo da mulher negra escravizada. Na contramão dessa visão, os versos do poema aludem a elementos identificadores da potencialidade feminina, ressaltando outros significados. Assim, é possível inferir que as expressões “gota de leite” e “mancha vermelha”, ao se mostrarem como elementos pertinentes à descrição do corpo da mulher, assumem sentidos transgressores detalhados no campo semântico do prazer e do desejo. Em movimentos de deslocamento, as expressões passam a ressaltar significantes da subjetividade feminina que fazem mover, em rota transgressora, as imposições da tradição, da submissão e subjugação às ordens e desejo de outrem.

Ao transgredir a submissão imposta aos corpos de mulheres negras que foram dominadas por leis vigentes, principalmente no período da escravização, no Brasil, fica ressaltada a possibilidade de as expressões “gota de leite” e “mancha vermelha” poderem funcionar como a assinatura de corpos significantes que se mostram na contraordem da subjugação e do silenciamento. Por esse processo, a palavra “leite” e a expressão “sangue mênstruo”, referidas no poema, passam a indicar a capacidade de o corpo da mulher, da mulher negra em especial, reverter os sinais de identificação determinados pela cultura e pela tradição escravocrata. De forma contundente, o poema transforma a “gota de leite/ [que] me “escorre entre os seios” e a “mancha de sangue” / [que] “me

enfeita entre as pernas” em significantes de uma subjetividade feminina que se sabe transformadora do mundo pela capacidade de esse corpo abrigar o desejo e a potência do feminino corpo da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos ressaltados na escrita literária de Conceição Evaristo que perpassam os seus poemas, contos e romances, legitimam um fazer literário que se vale de lembranças, da escavação da memória, da intenção de se valer de experiências concretas, mas também de semear brandura e humanidade à descrição da violência, porque sabe que tais predicados fazem parte da vivência de negros e negras no Brasil. Esse arsenal de motivações funciona, em sua arte literária, com apelo forte à oralidade, à recolha de ensinamentos com que a escritora Conceição Evaristo “cola, recola/lima e nina” memórias, recordações, vivências e experiências que estão expostas em seus vários livros. São recursos explorados por uma arte de escrever literatura comprometida com a rasura de perdas e esvaziamento dos referenciais de culturas africanas e afro-brasileira. Esses recursos de escrita integra a literatura de Conceição Evaristo, principalmente, o seu conceito de *escrevivência*, no esforço para valorizar significantes de uma história que está sendo contada e recontada por seus poemas, contos e romances desde o primeiro texto publicado nos *Cadernos Negros*, em 1914.

A força literária de Conceição Evaristo manifesta-se em gestos de escuta e na elaboração de uma escrita que rasga a cortina da invisibilidade, permitindo que sejam vislumbradas histórias calcadas em experiências de “um corpo-mulher-negro” que se inscreve em “histórias de vida muitas vezes relegadas ao esquecimento” (Fonseca, 2020, p. 71).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência*. Site literafro, UFMG – Seção “Crítica”.

DUARTE, Eduardo de Assis. Texto de orelha. In: *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

EVARISTO, Conceição. Ana Davenga. In: *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014, p. 21 - 30.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2006.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017

EVARISTO, Conceição. *Entrevista com Tayrine Santana e Alecsandra Zaparolli*. Agência de Notícia. 9/11/2020.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014, p. 9-42.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Evaristo. *Escrevivência e seus subtextos*. São Paulo: Itaú Social, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Costurando uma colcha de memórias (Prefácio). In: *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivências: sentidos em construção. In: *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

PINHEIRO, Shirley. Conceição Evaristo “escrever é uma maneira de sangrar”. *Nordestinados a ler*. 29/11/2022.

SILVA, Franciane Conceição da. *Corpos Dilacerados: a violência em contos de escritoras africanas e afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. 2018. Tese inédita.

CAPÍTULO 12

MEU CABELO, A PARTE MAIS NEGRA DE MIM: ESCREVENDO PARA TER O DIREITO DE EXISTIR E POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Kellita Do Carmo Araujo¹; Sara Maria Souza Nogueira²

¹Mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás;

²Doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (POSLIT/UnB),
Brasília, DF.

O presente relato consiste na apresentação das vivências desta mulher negra, que por ora se apresenta, que atualmente se reconhece, aceita-se e que, sobretudo, compreende a importância da educação para as relações étnico-raciais e antirracista. Este relato tenciona contribuir e fomentar discussões a partir das minhas experiências como professora, mulher negra, as quais, de maneira análoga, representam a realidade de muitas outras mulheres que se enquadram na tríade discutida por Ângela Davis (2016) em que “as mulheres negras são triplamente exploradas – como negras, como trabalhadoras e como mulheres” (Davis, 2016, p. 169). Nesse sentido, é importante reiterar que as vivências elencadas ao longo deste relato, embora sejam pessoais, podem ser compreendidas como manifestações arraigadas e que atravessam questões de diversas ordens, a saber, históricas, econômicas, estruturais, sociais, as quais retratam e refletem a vida de muitas mulheres negras. Assim, espero por meio deste relato contribuir para as reflexões alinhadas à necessidade de implementação de uma educação voltada para o enfrentamento das diversas formas de racismo e preconceito que ainda se perpetuam no cenário atual brasileiro.

Este relato justifica-se pela pertinência da temática com vistas a analisar e fomentar discussões a respeito das vivências de uma mulher negra, que se

apresenta evidenciando fundamentalmente a importância do cabelo como elemento essencial para a construção de sua identidade do ponto de vista do reconhecimento, do pertencimento e da resistência em ser aceita e de se aceitar. Buscou-se, a partir das vivências experienciadas, permeadas por marcas de racismo e preconceito, uma vez que estas retratam memórias, narrativas e concepções que negligenciaram a subjetividade da mulher negra. Portanto, discutir e trazer à luz essas experiências, por sua vez, pode viabilizar a compreensão e a necessidade de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista que esteja comprometida prioritariamente com a promoção da formação dos professores, do enfrentamento do racismo, do reconhecimento e da valorização da diversidade que existe. O meu “escrever para ter o direito de existir” ratifica o meu papel de assumir por meio da escrita a minha resistência, as minhas inquietações, as denúncias e, sobretudo, a importância da construção de uma educação antirracista.

MEMÓRIAS DA MINHA INFÂNCIA: RACISMO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Ao revisitar as memórias da infância e da adolescência, reconheço que grande parte da minha compreensão sobre o que significava ser uma menina negra foi mediada pelo meu cabelo. Hoje, ele constitui um símbolo de orgulho, identidade e resistência. Não por suas características biológicas, mas pelos significados históricos, culturais e políticos que lhe foram atribuídos ao longo do tempo. Como observa Nilma Lino Gomes (2003), o cabelo é um dos elementos mais visíveis do corpo e um importante símbolo identitário, por meio do qual pertencimentos, diferenças e hierarquias raciais são socialmente construídos. Entretanto, durante muitos anos, representou o primeiro território em que experimentei as marcas do racismo.

Antes mesmo da minha inserção na escola, as experiências de desqualificação já atravessavam o espaço familiar. Primos, amigos e até adultos reproduziam discursos que inferiorizavam o meu cabelo crespo, ensinando-me, ainda na infância, que existiam características consideradas socialmente aceitáveis e outras que precisavam ser corrigidas. Essas experiências revelam que o racismo não se manifesta apenas em episódios explícitos de

discriminação, mas também em práticas cotidianas que naturalizam hierarquias e produzem sentimentos de inadequação desde a infância. Na perspectiva de Grada Kilomba (2019), o racismo cotidiano opera justamente por meio dessas repetições, que silenciosamente moldam a forma como sujeitos negros aprendem a perceber a si mesmos e ao mundo.

Minha pele não é retinta e meus traços faciais aproximam-se do padrão eurocêntrico de beleza. Talvez por isso, quando alguém pretendia me elogiar, dizia: "Você é uma morena bonita, tem a boca e o nariz pequenos". O elogio, aparentemente inocente, carregava uma lógica perversa: minha beleza era constantemente condicionada ao afastamento de marcadores associados à negritude. Restava, contudo, um elemento que insistia em denunciar aquilo que os elogios tentavam apagar: o cabelo crespo.

Era nele que a minha identidade negra parecia concentrar-se e, por isso mesmo, era ele o principal alvo das tentativas de correção. Como afirma Nilma Lino Gomes (2003, p. 174), "o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas." Mais do que uma característica física, o cabelo tornou-se um marcador social capaz de definir pertencimentos, produzir classificações e estabelecer fronteiras entre os corpos considerados desejáveis e aqueles que deveriam ser disciplinados.

O PROCESSO DO ALISAMENTO: BUSCA PELO PADRÃO ESTÉTICO

Ainda criança, por volta dos dez anos de idade, fui submetida ao primeiro alisamento químico. A justificativa era prática: tornar o cabelo mais maleável, mais fácil de pentear e mais bonito. Somente anos depois compreendi que aquele procedimento transcendia uma escolha estética. Alterar a textura natural dos meus fios significava, simbolicamente, modificar aquilo que a sociedade havia aprendido a rejeitar. Meu corpo recebia, silenciosamente, a mensagem de que sua forma natural não era suficientemente bela, aceitável ou digna de reconhecimento.

Essa experiência dialoga diretamente com a reflexão de Gomes (2003), ao afirmar que compreender os significados atribuídos ao corpo negro e ao cabelo crespo constitui um caminho fundamental para compreender a

construção da identidade negra e as tensões produzidas pelas relações raciais na sociedade brasileira. A manipulação do cabelo, portanto, não pode ser compreendida apenas como uma prática estética; ela também expressa processos históricos de negação e de afirmação identitária.

Esse processo produziu efeitos que ultrapassaram a aparência física. O racismo estético opera de maneira insidiosa, moldando subjetividades, afetando a autoestima e limitando possibilidades de existência. Cresci acreditando que havia algo de inadequado em mim. A timidez, o retraimento e a necessidade constante de corresponder às expectativas alheias não podem ser compreendidos apenas como características individuais; eram também respostas produzidas por uma sociedade que hierarquiza corpos e estéticas a partir da lógica da branquitude.

Nesse sentido, minha experiência confirma a compreensão de Silvio Almeida (2019) de que o racismo não constitui um comportamento isolado, mas um elemento estrutural da sociedade, responsável por organizar relações sociais, distribuir privilégios e produzir desigualdades de forma sistemática. Ao mesmo tempo, aproxima-se da análise de Kilomba (2019), para quem o racismo cotidiano deixa marcas profundas na constituição da subjetividade das pessoas negras, levando-as, muitas vezes, a internalizar sentimentos de inferioridade e não pertencimento.

Foi nesse contexto que encontrei nos estudos uma forma de existir socialmente. Esforcei-me para ser a melhor aluna da sala, buscando excelência acadêmica como estratégia de reconhecimento. Se meu corpo parecia insuficiente para ser admirado, meu desempenho escolar poderia, ao menos, garantir respeito. Ser vista como inteligente tornou-se uma maneira de compensar aquilo que eu acreditava faltar em minha aparência. Ainda assim, nem o cabelo alisado, preso em penteados que buscavam controlar seu volume, foi capaz de produzir em mim o sentimento de pertencimento ou de beleza.

Somente durante a graduação, quando passei a acessar leituras críticas sobre raça, identidade e desigualdade, comecei a compreender que muitas das dores que carregava não eram individuais, mas socialmente produzidas. Pela primeira vez, consegui nomear experiências que, durante anos, interpretei como fracassos pessoais. Aquilo que antes parecia resultar de uma inadequação

individual revelou-se expressão de uma sociedade estruturada por relações raciais desiguais. Nesse sentido, concordo com Silvio Almeida (2019), ao afirmar que o racismo não constitui uma anormalidade, mas um elemento estrutural da sociedade brasileira, produzindo e reproduzindo desigualdades nas instituições, nas relações sociais e nas formas de reconhecimento.

A educação abriu espaço para que eu ressignificasse minha própria história. O acesso às produções de intelectuais negros e negras permitiu-me compreender que o sofrimento vivido não era consequência de fragilidades pessoais, mas resultado de um sistema que historicamente inferiorizou corpos, culturas e identidades negras. Como analisa Grada Kilomba (2019), tornar-se sujeito implica romper com o silêncio produzido pelo racismo e recuperar a capacidade de nomear as próprias experiências. Conhecer essas produções significou, para mim, recuperar uma história que durante muito tempo me foi negada e compreender que aquilo que eu vivia possuía explicações históricas, sociais e políticas.

DA TRANSIÇÃO CAPILAR À RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A transição capilar, nesse sentido, não representou apenas uma mudança estética; constituiu um processo profundo de reconstrução identitária. Assumir o cabelo crespo significou romper com padrões que durante anos haviam organizado minha percepção sobre mim mesma, ainda que isso implicasse enfrentar a incompreensão e as críticas da própria família. Como destaca Nilma Lino Gomes (2003), compreender os significados atribuídos ao corpo negro e ao cabelo crespo constitui um caminho para compreender a própria construção da identidade negra e as tensões produzidas pelas relações raciais no Brasil. A decisão de abandonar os processos de alisamento representou, portanto, muito mais do que uma escolha sobre aparência; significou recusar uma lógica que, durante anos, buscou convencer-me de que minha estética natural precisava ser modificada para ser aceita.

Quando afirmo que meu cabelo é a parte mais negra de mim, refiro-me ao fato de que foi nele que o racismo encontrou sua forma mais explícita de manifestação. Foi por causa dele que ouvi, repetidas vezes, expressões como "cabelo ruim", "cabelo Bombril" e "cabelo de bucha". Essas palavras não eram

apenas ofensas isoladas. Eram manifestações de uma cultura que historicamente associou a beleza, a inteligência e a respeitabilidade à estética branca, produzindo processos de inferiorização que ultrapassam a dimensão individual. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2003) afirma que o cabelo constitui um dos principais símbolos identitários do corpo negro, tornando-se um espaço privilegiado de construção de significados, disputas e hierarquias raciais.

Anos mais tarde, já adulta, graduada e iniciando minha carreira docente, escutei de um familiar: "Esse cabelo não é cabelo de professora." A frase revela muito mais do que uma opinião sobre estética. Ela evidencia como a imagem socialmente construída da docência ainda permanece associada a padrões de respeitabilidade historicamente vinculados à branquitude. Meu cabelo, mais uma vez, era colocado como incompatível com um espaço de autoridade intelectual. Essa experiência dialoga com a reflexão de Grada Kilomba (2019) sobre o racismo cotidiano, entendido como um conjunto de práticas aparentemente banais que delimitam quem pode ser reconhecido como legítimo para ocupar determinados espaços sociais. Ao mesmo tempo, confirma a análise de Almeida (2019) de que as instituições reproduzem valores e padrões que naturalizam privilégios e desigualdades raciais.

Hoje, contudo, ele deixou de representar um motivo de vergonha para tornar-se uma afirmação política de existência. Carregá-lo em sua forma natural é reconhecer minha ancestralidade, honrar minha história e recusar as violências simbólicas que durante tanto tempo buscaram convencer-me de que eu precisava me transformar para ser aceita. Meu cabelo deixou de ser um problema a ser resolvido para tornar-se uma linguagem por meio da qual afirmo quem sou. Nessa perspectiva, ganha sentido a reflexão de Nilma Lino Gomes (2003) ao afirmar que a história do cabelo negro é também a história da construção da identidade negra e das tensões produzidas pelo racismo em nossa sociedade.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANTIRRACISTA

Como educadora, percebo que importantes transformações têm sido construídas pelas lutas do movimento negro e pela consolidação de uma educação comprometida com a equidade racial. Ver meninas negras

frequentando a escola com seus cabelos crespos, cacheados ou trançados, adornados por turbantes, laços e acessórios que celebram sua identidade, produz em mim uma emoção difícil de traduzir. Em cada uma delas reencontro a adolescente que fui e imagino como minha trajetória poderia ter sido diferente caso tivesse crescido cercada por referências positivas de negritude.

Essa percepção reafirma aquilo que Nilma Lino Gomes (2003, p. 172) discute ao compreender a escola como um espaço de produção de identidades. Como afirma a autora,

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 172).

Ao observar meninas negras assumindo seus cabelos naturais com orgulho, percebo que elas experimentam possibilidades que não fizeram parte da minha infância. Embora o racismo continue estruturando a sociedade brasileira, as conquistas históricas do movimento negro, a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais têm produzido deslocamentos importantes na forma como crianças negras constroem suas identidades e ocupam os espaços escolares.

É justamente por isso que compreendo a educação antirracista como um compromisso ético e político. Quando a escola reconhece e valoriza as identidades negras, ela não transforma apenas currículos; transforma subjetividades. Ensina meninas negras que seus corpos não precisam ser corrigidos para serem dignos de respeito e ensina crianças não negras a romperem com hierarquias raciais naturalizadas ao longo da história. Nessa perspectiva, concordo com Silvio Almeida (2019), ao defender que uma sociedade antirracista exige práticas capazes de transformar as estruturas que produzem e reproduzem desigualdades, e não apenas o reconhecimento da existência do racismo.

Ao longo da minha trajetória, compreendi que o cabelo nunca foi apenas cabelo. Ele foi o primeiro lugar onde experimentei a rejeição, mas também se tornou o primeiro espaço em que aprendi a resistir. Aquilo que durante anos representou vergonha converteu-se em símbolo de pertencimento, ancestralidade e afirmação política. Assumir meus fios naturais significou

reconhecer que o problema jamais esteve no meu corpo, mas nas estruturas que insistiram em definir quais corpos seriam considerados belos, inteligentes e legítimos.

Minha escrevivência nasce dessa convicção. Narrar minha própria experiência não é um exercício de memória individual, mas um gesto político que reivindica outras possibilidades de existência para as meninas negras que hoje ocupam as salas de aula. Como afirma Conceição Evaristo (2020, p. 54), "a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa-grande', e sim para incomodá-los em seus sonos injustos". Escrever sobre o meu cabelo, portanto, não significa apenas recordar a infância; significa transformar uma experiência historicamente silenciada em produção de conhecimento, denúncia e resistência.

Se um dia meu cabelo foi o lugar onde o racismo primeiro se inscreveu, hoje ele é também o lugar de onde escrevo resistência, pertencimento e esperança. É dele que nasce o compromisso de construir, por meio da educação, espaços em que meninas negras possam reconhecer-se belas, inteligentes e dignas desde a infância, sem precisarem percorrer o longo caminho de negação e reconstrução que marcou minha própria trajetória. Se minha infância foi atravessada por discursos que buscavam corrigir o meu corpo, minha atuação docente orienta-se pelo compromisso de que outras meninas negras encontrem na escola aquilo que durante muito tempo me faltou: reconhecimento, representatividade e a certeza de que sua identidade não precisa ser modificada para ser valorizada. Segundo Nogueira (2019), os estudos apontaram que a falta de políticas públicas é evidente nos cenários pesquisados tanto do ponto de vista da estruturação histórica e social das escolas quanto dos aspectos pedagógicos que atuam sobre a formação dos professores e dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste relato propiciou uma revisitação às minhas memórias as quais representaram a minha trajetória marcada muitas vezes por situações de racismo e/ou preconceito. Ao narrar estas vivências, pude analisar e compreender a importância da implementação de uma educação antirracista no cenário educacional brasileiro, uma vez que minhas dores relacionadas ao

cabelo representam de maneira análoga, as dores de muitas mulheres em decorrência de muitas questões históricas e sociais. A compreensão acerca do meu cabelo como símbolo de minha identidade e minha ancestralidade foi fundamental para que eu pudesse resistir, valorizar e me reconhecer como mulher negra. Atualmente, atuando na docência, entendo que a educação é fundamental para romper e promover espaços de formação e valorização da diversidade. Desse modo, é crucial reiterar que o (re)conhecimento e a valorização das diversas formas de identidade são atravessados por uma educação antirracista. Meu “escrever”, portanto, configura-se como um ato de vivência, sobrevivência e existência. A minha escrita também busca se apresentar como um ato de reivindicação ao direito que temos de existir, ocupar espaços e sermos reconhecidas sem negligenciar minha identidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- NOGUEIRA, Sara Maria Souza. Ensino de literatura: metodologias na perspectiva vygotskyana para o ensino médio público e no contexto das TIC. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2019.

ORGANIZADORAS

JANE ADRIANE GANDRA



Professora adjunta da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Curso de Letras, Unidade de Pires do Rio. Doutora e mestra pela USP. Atua em estudos de Literatura Portuguesa e Goiana, literatura decolonial, diáspora, autoria feminina e formação do cânone literário.

Currículo Lattes:

lattes.cnpq.br/9027649509165461

KARYELLY GUIMARÃES MOREIRA



Doutoranda e mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG. Graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia. Professora efetiva da SEDUC-GO. Atua em educação linguística crítica, letramento racial crítico, letramentos digitais e formação docente.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9027649509165461>

KELLITA DO CARMO ARAUJO



Professora efetiva da SEDUC-GO, mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG e graduada em Letras Português/Inglês. Especialista em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Psicopedagogia. Atua na Educação Básica e no Ensino Superior na área de Letras.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8012338875422803>

NISMÁRIA ALVES DAVID

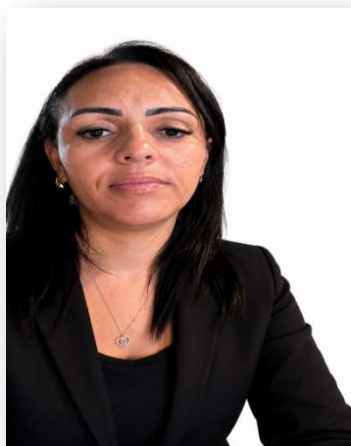


Doutora em Estudos Literários pela UFG e pós-doutora em Estudos Culturais pela UFRJ. Docente de Literatura na UEG e pesquisadora em Literaturas de Língua Portuguesa. Atua em estudos de poesia contemporânea, autoria feminina, gênero e literatura goiana.

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/6682621513643586>

SARA MARIA SOUZA NOGUEIRA



Doutoranda na UnB, Mestra pelo IFG e graduada em Letras. Professora concursada da Prefeitura de Posse e da Secretaria de Estado de Goiás. Atua na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas e formação docente.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2321224126512061>

