

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO

**ELES NOS DERAM UM RASCUNHO DA HISTÓRIA, MAS NÓS TEMOS QUE
PASSAR A LIMPO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES RACIALIZADAS NA ESCOLA
E EM OUTROS ESPAÇOS**

PORTO ALEGRE

2023

JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO

**ELES NOS DERAM UM RASCUNHO DA HISTÓRIA, MAS NÓS TEMOS QUE
PASSAR A LIMPO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES RACIALIZADAS NA ESCOLA
E EM OUTROS ESPAÇOS**

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-reitora: Patricia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Carmen Luci da Costa Silva

Vice-diretora: Márcia Montenegro Velho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Simone Sarmento

Coordenador Substituto: Antonio Marcos Vieira Sanseverino

CIP - Catalogação na Publicação

Conceição, Janaína Vianna da
Eles nos deram um rascunho da história, mas nós
temos que passar a limpo: letramentos e identidades
racializadas na escola e em outros espaços / Janaína
Vianna da Conceição. -- 2023.
286 f.
Orientador: Margarete Schlatter.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. identidades racializadas. 2. letramentos na
escola. 3. letramentos em diferentes contextos. 4.
etnografia da linguagem. 5. educação linguística
antirracista. I. Schlatter, Margarete, orient. II.
Título.

**ELES NOS DERAM UM RASCUNHO DA HISTÓRIA, MAS NÓS TEMOS QUE
PASSAR A LIMPO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES RACIALIZADAS NA ESCOLA
E EM OUTROS ESPAÇOS**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora pelo Programa
de Pós-graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto
Alegre, 10 de março de 2023.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Margarete Schlatter
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Pedro de Moraes Garcez
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ana Lúcia Silva Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Luanda Soares Sito
Universidade de Antioquia (UdeA)

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

Route lalibete nan tout ké nou! (“¡Escuchen la voz de la libertad que habla en el corazón de todos nosotros!”)

Dutty Boukman

Eu destilo melanina e mel

Hoje e todos os dias,
Sou grata pelas mulheres negras
Que amam/escrevem/ criam/se emocionam
A partir de suas raízes
E nunca
Pedem desculpas por sua magia

Upile Chisala (2015)

AGRADECIMENTOS

Aos que vieram antes de mim e, com sua força, potência e coragem, abriram caminhos para que a vida das populações negras do mundo fosse melhor em diferentes partes do globo.

À minha mãe e ao meu pai por terem me criado em um lar de amor e por serem meus maiores exemplos.

Ao coletivo Afroativos, agradeço pela travessia que nos fez chegar até aqui. Obrigada por terem mudado a minha trajetória (e a de tantas pessoas) e terem permitido que eu testemunhasse um pouco do tanto que é feito pelo grupo. Sem vocês, esta tese não existiria. Obrigada, obrigada e obrigada!!

À idealizadora do coletivo Afroativos por todo o apoio, inspiração e trocas.

À Marga, minha orientadora que me acompanha desde a graduação. Obrigada por tantos momentos de aprendizagem não só no percurso do doutorado, mas desde que te conheci, pela inspiração que é para mim, pela força que me dá para seguir em frente, por ser quem é.

Às minhas (ex-)alunas e (ex-)alunos, que me ensinam todos os dias a ser uma professora melhor. Muitas das reflexões presentes na tese são atravessadas pelas experiências que tive com vocês. Obrigada!

Ao Tobias, meu amor, pela leitura atenta da tese e pelas inúmeras conversas sobre ela. Agradeço por todo suporte e amor durante a travessia, por ser meu parceiro de vida, sendo muito além do que poderia sonhar/imaginar.

Ao meu tio Guara, Guaracy, por ter sido um homem de luta e por toda a inspiração, por ser um segundo pai para mim. Muito obrigada por tudo!

À Gisela por ser também um exemplo de profissional e de pessoa para mim, por ser minha tia-mãe.

À Gisele, Mary, Roberta, Pâmela, André, Anderson, Fernando e todos os meus primos e minhas primas que cresceram comigo. Ter vocês na minha caminhada me fortalece.

Aos meus compadres e comadres Giovana, Antônio, Ana e Rafael, à minha afilhada Manuela e aos meus afilhados Pedro Henrique e Vinícius. Obrigada por tanto amor!!

À Jéssica, Maralina, Camila K., Raquel T., Rita, Caroline, Raquel L., Camila A., Keila, Leocádia, Ellayne, agradeço pela dororidade que tenho com muitas de vocês, cumplicidade que tenho com todas e pelos momentos de reflexões sobre como o racismo nos atravessa. Obrigada pela escuta e interlocução, por serem minhas companheiras de jornada!

Ao Nuepe de São Tomé e Príncipe, Ayolsé Pires dos Santos, Leocádia Reis, Idalécio D’Alva, Ellayne Veloso, Raquel Lima, obrigada pelos momentos de troca e parceria para realizar o Festival da Negritude, a I e a II Semana Acadêmica-Cultural Africana de São Tomé e Príncipe e tantos eventos-momentos de reflexões importantes sobre colonialidade nas ilhas.

Aos membros da Ilha dos Poetas Vivos (Raquel, Milton, Marty, Ivanick e Remy) pelos momentos especiais de poesia, espetáculo e magia, por terem me convidado para participar do processo de construção da peça “A Caixa”, uma performance poética potente que projeta(va) nossos ideais de mundo e nossos sonhos em um “fazer-realidade”.

À professora Ana Lúcia Souza pelas valiosas contribuições para que a tese ficasse mais afrobetizadora e por ter aberto caminhos para mim e outras/os pesquisantes negras/os.

Ao professor Pedro Garcez, agradeço por ter me apresentado a raciolinguística, pelas importantes contribuições para melhorar o trabalho, por me encorajar a dizer mais do que estava dizendo na tese, pela disponibilidade e interesse que sempre mostrou para dialogar comigo sobre a minha pesquisa.

À professora Luanda Sito pelas contribuições da tese, por ser uma mulher tão inspiradora. Quando ingressei no curso de Letras, Luanda já estava lá, lutando para que as ações afirmativas fossem uma realidade na UFRGS. Quando morei na Colômbia, Luanda já estava lá, e me recepcionou em Medellín. Obrigada, Luanda, por ser essa mulher pesquisadora-professora realizadora que abre caminhos.

Aos participantes da disciplina “Identidades racializadas e letramentos na escola” pelos momentos de reflexões frutíferas.

À professora Luciene Simões pela ajuda ao longo da trajetória para que, cada vez mais, eu entendesse o que estava querendo buscar/pesquisar.

Às professoras Gabriela Bulla e Ana Tettamanzy por todo o incentivo no meu percurso acadêmico no curso de Letras, pela carta-recomendação que fizeram para que eu entrasse no doutorado. Muito obrigada por todo o aprendizado proporcionado e pela importância que têm no meu percurso.

À professora Luciana Garcia de Mello pela disciplina “As múltiplas faces do feminismo”, espaço de iniciação em que conheci diversas autoras do feminismo negro. Muito obrigada!

À minha psicóloga por ter me ajudado a não desistir do doutorado em momentos em que pensei que não seria possível realizar este trabalho.

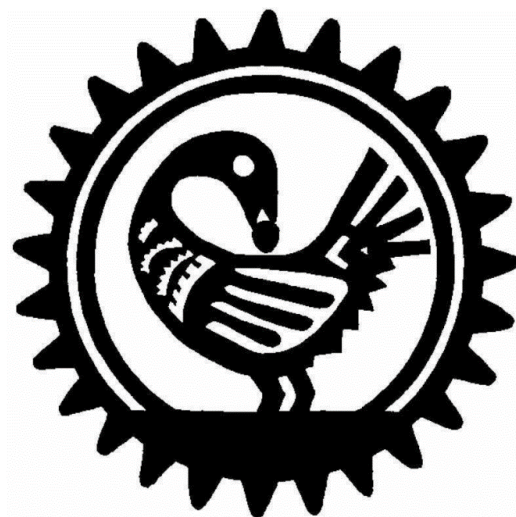
Ao professor Adauto Taufer por ter aberto as portas para mim para que eu realizasse a pesquisa com as suas turmas na escola em que atua. Embora a pesquisa não tenha continuado na sua escola, a recepção e a disponibilidade do professor foram muito importantes no processo.

Ao PPG Letras da UFRGS por todo o apoio ao longo do mestrado e doutorado.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE) por ter sido uma escola para mim, espaço onde tive a liberdade para criar, refletir e potencializar a minha prática profissional e acadêmica. Obrigada ao grupo por tantas aprendizagens ao longo dos anos.

À Capes, agradeço pelo um ano e meio de bolsa de doutorado, que me permitiu prosseguir com os meus estudos.

Ao Programa Leitorado Brasileiro e à Universidade de São Tomé e Príncipe por toda a experiência proporcionada e por tantos momentos de aprendizagens que venho desenvolvendo. Meu kxanimambo (obrigado em changana).



RESUMO

Em uma escola pública da periferia de Porto Alegre foi criado em 2017 o coletivo Afroativos, grupo composto por sua idealizadora e por estudantes da escola. Atualmente o coletivo também conta com a presença de outras pessoas mais velhas, como familiares das/dos discentes e outras pessoas da comunidade. O coletivo tem como objetivo a conscientização racial, o empoderamento e a ressignificação de culturas associadas, identificadas e afiliadas à negritude, desenvolvendo ações tanto dentro da escola como em outros espaços em prol da luta antirracista, do fortalecimento e da autoestima de crianças e adolescentes negras/os. Através de uma etnografia realizada com o coletivo Afroativos durante parte do mês de setembro de 2019, o presente trabalho visa a investigar as participações sociais das/dos integrantes do grupo em eventos de letramento atrelados a identidades étnico-raciais, buscando entender como essas identidades são estilizadas, exercidas e construídas no projeto a partir das práticas de linguagem nas quais o Afroativos se envolve em diferentes espaços. Analiso a relação das atividades realizadas dentro e fora dos muros escolares e discuto a complexidade, contradições e pontos de (des)encontro entre elas, valendo-me de pesquisas etnográficas como as de Cavalleiro (2000), Souza (2011) e Rosa (2019). Os estudos sobre a raciolinguística (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; FLORES; ROSA, 2015, 2017), Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; HAMILTON, 2000) a partir de uma visão decolonial (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019), letramentos transperiféricos (WINDLE; SOUZA et al, 2020) e outros estudos (KILOMBA, 2019; NASCIMENTO, 2019, hooks, 2013; 2019) sustentam a reflexão sobre a estreita relação entre linguagem e raça nas participações sociais nas quais o coletivo se engaja. Com o trabalho, também examino como as/os integrantes do coletivo se posicionam em relação a suas identidades étnico-raciais e as de seus colegas e como são posicionados por outras/os. Ao observar processos de racialização nas práticas de linguagem, identifico as características e valores associados a identidades étnico-raciais pelas/os participantes e a maneira como suas ações estão articuladas à promoção de uma educação linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001) e aos modos de se fazer cumprir as leis enlaçadas a identidades étnico-raciais. Para a pesquisa etnográfica, foram utilizados os seguintes métodos etnográficos: observação participante, gravação em áudio e audiovisual, registro fotográfico e coleta de documentos e produções textuais realizadas pelos participantes. A análise dos dados permite afirmar que, na relação que constroem entre os letramentos e as identidades étnico-raciais, as/os

participantes desenvolvem um processo de transformação afroafirmativa que se dá na socialização através da produção, estilização e performatização das identidades étnico-raciais, constituídas, sustentadas e politizadas colaborativamente.

Palavras-chave: identidades racializadas; letramentos na escola; letramentos em diferentes contextos; etnografia e educação; educação linguística antirracista.

ABSTRACT

In a public school on the outskirts of Porto Alegre, the Afroativos collective was created in 2017, composed of its founder and students from the school. Currently, the collective is also formed by older people, such as some students' family members and people from the community. The collective aims to raise racial awareness, empower and resignify cultures identified, associated and affiliated with blackness, developing activities both within the school and in other spaces in favour of the anti-racist fight, the strengthening and the self-esteem of black children and adolescents. Through an ethnography carried out with the Afroativos collective during part of September 2019, this work aims to investigate the social participation of the group members in literacy events linked to ethnic-racial identities, seeking to understand how these identities are stylized, exercised and constructed within the project as a result of the language practices Afroativos engages in in different spaces. I analyze the relationship between the activities carried out inside and outside the school walls and I discuss the complexity, contradictions and points of (dis)agreement between them, drawing on ethnographic research such as those by Cavalleiro (2000), Souza (2011) and Rosa (2019). Studies on raciolinguistics (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; FLORES; ROSA, 2015, 2017), the New Literacy Studies (STREET, 2014; BARTON, 1994; BARTON; HALMITON; IVANIC, 2000; HAMILTON, 2000) from a decolonial perspective (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019), transperipheral literacies (WINDLE et. Al, 2020) and other studies (KILOMBA, 2019; NASCIMENTO, 2019; hooks, 2013, 2019) support the reflection on the close relationship between language and race in the social participations the collective engages in. With this work, I also seek to examine how the members of the collective position themselves in relation to their ethnic-racial identities and their colleagues' and how others position them. While observing processes of racialization in language practices, I identify the characteristics and values associated with ethnic-racial identities by the participants and the way in which their actions are connected to the promotion of language education (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), anti-racist education (CAVALLEIRO, 2001) and ways of enforcing laws linked to ethnic-racial issues. For the ethnographic research, the following ethnographic methods were used: participant observation, audio and audiovisual recording, photographic record and collection of documents and texts produced by the participants. Data analysis shows that in the relationship they construct between literacies and ethnic-racial identities, the participants develop a process of Afro-affirmative transformation that takes place within socialization through the production,

stylization and performance of ethnic-racial identities, which are collectively constituted, sustained and politicized.

Key words: racialized identities; literacies at school; literacies in different contexts; ethnography and education; anti-racist language education.

RESUMEN

En una escuela pública de la periferia de Porto Alegre, en 2017, se creó el colectivo Afroativos, grupo integrado por su fundadora y alumnas/os de la escuela. Actualmente, el colectivo también cuenta con la participación de otros adultos, como familiares de las/los estudiantes y otras personas de la comunidad. Este colectivo tiene como objetivo la sensibilización racial, el empoderamiento y la resignificación de las culturas asociadas, identificadas y vinculadas a la negritud y desarrolla, tanto en el interior de la escuela como en otros espacios, acciones a favor de la lucha antirracista, del fortalecimiento y de la autoestima de niñas/os y adolescentes negras/os. Por medio de una etnografía realizada con el colectivo Afroativos durante parte de septiembre de 2019, el presente trabajo está orientado a investigar la participación social de los integrantes del grupo en eventos de literacidad vinculados a identidades étnico-raciales, buscando comprender cómo se estilizan, construyen y ejercen estas identidades en el proyecto, a partir de las prácticas de lenguaje que Afroativos realiza en diferentes espacios. Analizo la relación entre las actividades realizadas dentro y fuera de los muros de la escuela y discuto complejidades, contradicciones y puntos de (des)encuentro, haciendo uso de investigaciones etnográficas como las de Cavalleiro (2000), Souza (2011) y Rosa (2019). Estudios sobre raciolingüística (ALIM, 2016; RICKFORD; BALL, 2016; ROTH-GORDON, 2016; FLORES; ROSA, 2015, 2017), Nuevos Estudios de Literacidad (STREET, 2014; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; HAMILTON, 2000) desde una perspectiva decolonial (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019), literacidades transperiféricas (WINDLE; SOUZA et al, 2020) y otros estudios (KILOMBA, 2019; NASCIMENTO, 2019, hooks, 2013; 2019) sustentan reflexiones sobre la estrecha relación entre lengua y raza percibidas en las participaciones sociales en las que se involucra el colectivo. En este trabajo también examino cómo las/los miembros del colectivo se posicionan en relación con sus identidades étnico-raciales y las de sus compañeras/os y cómo son vistos por las/los demás. Al observar procesos de racialización en las prácticas lingüísticas, identifiqué las características y valores asociados a las identidades étnico-raciales por parte de los participantes y la forma en que sus acciones se articulan para la promoción de una educación lingüística (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) y una educación antirracista (CAVALLEIRO, 2001), así como también se analizan formas de hacer cumplir las leyes vinculadas a cuestiones étnico-raciales. Para la investigación etnográfica se han utilizado los siguientes métodos etnográficos: observación participante, registro de audio y audiovisual, registro fotográfico y recopilación de documentos y textos

producidos por las/los participantes. El análisis de los datos permite afirmar que, en la relación que construyen entre literacidad e identidades étnico-raciales, las/los participantes desarrollan un proceso de transformación afroafirmativa que se da en la socialización por medio de la producción, estilización y performance de identidades étnico-raciales, constituidas colaborativamente, sostenidas y politizadas.

Palabras clave: identidades racializadas; literacidades en la escuela; literacidades en diferentes contextos; etnografía y educación; educación lingüística antirracista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de São Tomé e Príncipe	42
Figura 2 – Calendário Afroativos 2021.....	46
Figura 3 – História breve do bairro Lomba do Pinheiro	47
Figura 4– Mapa da Lomba do Pinheiro com lugares importantes para o coletivo Afroativos	50
Figura 5 – Texto de apresentação sobre a escola Oliveira Silveira	52
Figura 6 – Entrada e fundo da escola Oliveira Silveira	54
Figura 7 – Cartazes e presentes na sala Multimédia da escola Oliveira Silveira	55
Figura 8 – Grafite do coletivo Afroativos no pátio da escola	55
Figura 9 – Postagem na página do Facebook do coletivo Afroativos	57
Figura 10 – Portas afrodecoradas pelas/os estudantes da E.M.E.F. Oliveira Silveira.....	57
Figura 11– Descrição sobre o Afroativos feita pelo grupo no Facebook, Instagram e site do coletivo	59
Figura 12 – Manchetes de notícias sobre racismo envolvendo cabelo afro em diferentes partes do mundo	73
Figura 13 – Demonstração de afeto de participante do coletivo com a pesquisadora.....	106
Figura 14 – Publicação no Facebook sobre mensagem em aplicativo de bate-papo	139
Figura 15 – Caderno de rosa parks com poema autoral	141
Figura 16 – Atividades afrobetizadoras que reverberam na escola	171
Figura 17– Participantes e site pesquisado no dia 18 de setembro	175
Figura 18 – Visita do escritor Pedro Lopes e da bibliotecária Lili à escola Oliveira Silveira.....	176
Figura 19 – Grupo desabafando em círculo.....	176
Figura 20 – Leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo...	177
Figura 21 – participantes assistindo a produção audiovisual sul-africana	178
Figura 22 – Produção conjunta de materiais antirracistas	179
Figura 23 – Slides feitos por luísa mahín e utilizados em formações do coletivo Afroativos.....	184
Figura 24 – Territórios negros presentes no Calendário Afroativos 2019	187
Figura 25 – Postagem em rede social com o cartaz digital produzido por james zwerg para divulgação de evento em transmissão ao vivo.....	194
Figura 26 – slide com um trecho da carta de Kherollen	216
Figura 27 – Poema "Um desejo", de rosa parks	219
Figura 28 – Black Power e identidade visual do coletivo Afroativos	224
Figura 29 – Jogo da trilha da diversidade	229
Figura 30 – Letra da canção "Linda Negra", Afroentes	244
Figura 31 – Meme da Barbie Fascista	246
Figura 32 – Uso de hashtags na página do coletivo na rede social.....	251
Figura 33 – Uso de hashtag no muro da escola	252
Figura 34 – Grafite feito pelo coletivo Afroativos.....	255
Figura 35 – Mapa mental com os principais pontos abordados no trabalho	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do Atlas do Desenvolvimento Humano de 2010	48
Quadro 2 – Manchetes jornalísticas sobre a escola Oliveira Silveira	56
Quadro 3 – Perfil das/dos participantes do coletivo Afroativos.....	63
Quadro 4 – Calendário de observações da pesquisa	117
Quadro 5 – Exemplo de explicação de segmento em áudio	120
Quadro 6 – Eventos de letramento observados entre os dias 13 a 28 de setembro de 2019	125
Quadro 7– Atividades das quais as/os integrantes do coletivo participaram.....	130
Quadro 8– Tipos de eventos de letramento, exemplos e local em que os eventos ocorreram.....	132
Quadro 9 – Semelhanças entre as ações do coletivo Afroativos com a pedagogia de projetos	181
Quadro 10 – Locais, propósitos e público com quem o coletivo dialogou durante o período de trabalho de campo.....	186
Quadro 11 – Relação entre atividades realizadas dentro e fora da escola.....	196
Quadro 12 – Nomeação e uso inventivo da linguagem pelo coletivo Afroativos	234

LISTA DE EXCERTOS APRESENTADOS

Excerto 1 – rihanna conta um episódio de silenciamento e de racismo	137
Excerto 2 – Participantes falam sobre perseguição por parte de algumas/alguns docentes da escola em relação a elas/eles.....	148
Excerto 3 – Significado de “afroetizar” e de “afroetização”.....	155
Excerto 4 – Significado de “afroetização” por integrantes do coletivo	155
Excerto 5 – Os grupos de estudo do coletivo.....	157
Excerto 6 – A afroetização sendo colocada na prática.....	160
Excerto 7 – luísa mahín explica o que é afroetização.....	166
Excerto 8 – Pesquisa na internet durante encontro do grupo de estudo	175
Excerto 9 – Leitura de texto literário no grupo de estudo	177
Excerto 10 – Participantes discutem sobre algumas ideias para a construção de HQs para guia antirracista.....	179
Excerto 11 – Afroativos no evento Ubuntu de A a Z.....	189
Excerto 12 – rosa parks e malcolm x comentam sobre jogo em evento de hip hop na escola	199
Excerto 13 – luísa mahín fala sobre o envolvimento do grupo com o movimento hip hop.....	201
Excerto 14 – Participantes falam sobre a ficha de leitura	203
Excerto 15 – malcolm x e taís aráujo falam sobre o porquê entraram no coletivo Afroativos.....	204
Excerto 16 – História do grupo pela perspectiva do coletivo Afroativos	213
Excerto 17 – rosa parks fala sobre sua motivação para escrever o poema "Um desejo"	220
Excerto 18 – Slide sobre as oficinas de serigrafia realizadas pelo coletivo Afroativos	228
Excerto 19 – luísa mahín fala sobre as vendas das camisetas feitas pelo coletivo	229
Excerto 20 – Uso do sarcasmo e do deboche pelas/pelos participantes como estratégia contra-hegemônica	247

LISTA DE ADINKRAS

Adinkra 1, Aya – Dia de piquenique em uma biblioteca comunitária	146
Adinkra 2, Duafe – Dia de visita no grupo de estudo.....	159
Adinkra 3, Ananse ntontan – Atividades desenvolvidas no grupo de estudo.....	173
Adinkra 4, Aya - Dia de piquenique em uma biblioteca comunitária	198
Adinkra 5, Funtunfunefu Denkyemfunefu	227

SUMÁRIO

1. FOGUEIRA I: DAS NARRATIVAS, DO CONTAR HISTÓRIAS	20
DO LUGAR DE ONDE VIM, DO LUGAR DE ONDE FALO	24
NA ENCRUZILHADA, MEU CAMINHO SE CRUZOU COM O AFROATIVOS	31
2. PARADA LOMBA DO PINHEIRO: ENTRE O CHÃO BATIDO E O ASFALTO, ATRAVESSANDO O ATLÂNTICO	41
LOMBA DO PINHEIRO: NOSSAS RAÍZES, NOSSA HISTÓRIA	44
ORGULHO DE SER OLIVEIRA SILVEIRA	52
DAS CORRENTEZAS: “SOMOS AFROATIVOS, SOMOS A MUDANÇA QUE QUEREMOS VER NO MUNDO”	58
AGENTES DO AFROATIVOS	61
3. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIALIZADAS A PARTIR DO USO DA LINGUAGEM	72
RAÇA	75
RAÇA + LINGUAGEM	80
4. A CONSTRUÇÃO DOS LETRAMENTOS A PARTIR DA RAÇA	88
LETRAMENTOS DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	88
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, ANTIRRACISTA E DECOLONIAL	94
5. DAS SEMENTINHAS QUE VÃO À TERRA: O PLANTAR DA PESQUISA ETNOGRÁFICA	103
CONHECENDO O TERRENO: O CAMPO ETNOGRÁFICO E A PLANTAÇÃO DAS RELAÇÕES.....	105
AS SEMENTES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA SÃO AS PERGUNTAS.....	110
A ÉTICA QUE REGA O TERRENO DA PESQUISA	113
NA PESQUISA ETNOGRÁFICA, O QUE SE PLANTA NÃO SE COLHE, DADO PLANTADO É DADO GERADO	116
ANÁLISE DO PLANTIO DOS DADOS.....	121
6. A BUSCA POR RECUPERAR E (RE)CONSTRUIR A NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA: PROTAGONISMO E ENGAJAMENTO NO COLETIVO AFROATIVOS	128
“NÃO SOU OBRIGADA”: PROTAGONISMO E ENGAJAMENTO	128

“E, NISSO, OS PROFESSORES PARECIAM QUE EU ERA OUTRA PESSOA”: O SUJEITO PERCEPTIVO BRANCO.....	145
7. A PARTICIPAÇÃO ENVOLVE CIRCULAÇÃO: A AFROBETIZAÇÃO COLOCADA EM PRÁTICA NOS ESPAÇOS DA E PARA ALÉM DA ESCOLA.....	154
A AFROBETIZAÇÃO NA PRÁTICA: A ATUAÇÃO DO COLETIVO AFROATIVOS NOS ESPAÇOS DA ESCOLA.....	156
AFROBETIZAR PARA PROJETAR A VIDA, AFROBETIZAR PARA O AQUI-AGORA	171
AFROBETIZANDO EM OUTROS ESPAÇOS PARA ALÉM DA ESCOLA	183
“O QUE A GENTE TINHA QUE APRENDER: O QUE É REALIDADE FORA DA ESCOLA E DENTRO DA ESCOLA, PORQUE TEM ALGUMA COISA QUE TEM DENTRO DA ESCOLA É DIFERENTE DE FORA QUANDO TU SAI DA ESCOLA”	195
VALORES E SENTIDOS DA AFROBETIZAÇÃO	205
8. SEMENTES COM CICATRIZES: "JÁ NÃO BASTA TER ASAS QUE VOAM, É PRECISO TER ASAS COM RAÍZES"	211
E DAÍ ELA TERMINA FAZENDO UM QUESTIONAMENTO: "O QUE TEM O MEU CABELO? EU NÃO SEI MESMO"	211
“PORQUE EU FALEI ALI QUE FAZER O RACISMO MATA E ETCERA, E, BAH, TAVA A PONTO DE ME MATAR MESMO”	218
“SOLTE O CABELO, PRENDA O PRECONCEITO”: IDENTIDADE VISUAL DO GRUPO E REPRESENTATIVIDADE	223
“O NOSSO PROJETO É UM PROJETO AFROLIBERTADOR”: A ESTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DO COLETIVO.....	230
9. FOGUEIRA II: UMA HISTÓRIA PUXA OUTRAS.....	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265
ANEXO A.....	281
ANEXO B.....	283
ANEXO C.....	285

1. FOGUEIRA I: DAS NARRATIVAS, DO CONTAR HISTÓRIAS

“Através de linhas tortas/ Contaram minha história/ Grafaram a mentira/ Queimaram meus arquivos”. (Fogueira I, autoria própria)

Demorei vinte e três anos para assumir o meu cabelo crespo natural. Após um pouco mais de dois anos do meu big chop, em Porto Alegre, minha cidade-natal, foi-me dito por uma cabeleireira, enquanto trançava os meus cabelos, que meus fios eram duros, e que a minha beleza era exótica. Na mesma cidade, em 2020, José Alberto Freitas foi espancado até a morte por seguranças em supermercado. Um ano antes, no Rio de Janeiro, Evaldo Rosa dos Santos foi assassinado brutalmente pela polícia, que disparou mais de oitenta tiros contra o músico. Ainda no Rio, Adrielle Macedo, dançarina, foi designada como “aquela de cabelo de vassoura de bruxa” por apresentador de programa de televisão. No Maranhão, Cleidenilson Pereira da Silva foi amarrado e linchado, e Galdino Jesus dos Santos, indígena da etnia pataxó-hã-hã-hãe foi queimado vivo enquanto dormia em Brasília. Poderia ser uma tragédia de um conto ficcional de Conceição Evaristo – como “Maria”, personagem negra que foi linchada em um ônibus –, mas era vida real.

No norte do Atlântico, Assad Haider, estadunidense filho de imigrantes paquistaneses, por inúmeras vezes, fez a barba antes de viajar de avião para não ser lido como terrorista, e Andrew Johnson foi obrigado a cortar seu dread para poder participar de um torneio de luta em 2018. Na Europa, em Berlim, uma professora de ballet negou um véu branco a Chloé Lopes Gomes, francesa, pois a cor do véu não condizia com a cor da pele da bailarina. Na Inglaterra, Megan Markle foi questionada pela família real sobre a cor de seu futuro bebê com Harry. Emmanuel Frimpong, jogador ganês, foi chamado de “macaco” na Rússia, o que me faz lembrar que, em São Tomé e Príncipe – país em que resido – em uma partida de futebol entre um time de São Tomé e outro de Príncipe, a torcida principense foi chamada pelos são-tomenses de “monkó”, o que significa macaco em uma das línguas crioulas do país. No Brasil, no último ano do meu período escolar, em 2004, eu e minhas amigas negras recebemos um recado de estudantes de outra turma dizendo que “nego é nego mesmo e não merece respeito. Lugar de macaco é na jaula e não na escola”. Em 2019, Rosa – nome fictício de uma das integrantes do coletivo Afroativos e participante da nossa pesquisa – diz que estava a ponto de morrer devido ao racismo que vinha enfrentando em sua escola. Pécola, menina de onze anos, protagonista de um romance de Toni Morrison, também era zombada pelos colegas na escola pela cor retinta

de sua pele. Ela expressava um desejo ardente de ter olhos azuis: acreditava que assim seria bonita e amada.

No mosaico de casos apresentados, as personagens reais e ficcionais vivem sob “a lei da raça” em diferentes espaços-tempos. Nela, ficção e realidade se confundem, pois os processos de efabulação da raça constroem mundos (MBEMBE, 2014), e o mundo vivido pelas personagens é supremacista branco, o que oferta CARTA BRANCA a brancos, enquanto pessoas não brancas costumam fazer COISA DE PRETO e PROGRAMA DE ÍNDIO, sendo inseridas nas chamadas LISTAS NEGRAS, que barram a sua passagem a determinados espaços sociais, privando-os de certos bens culturais, materiais, linguísticos, simbólicos e econômicos e, em seu limite, da vida. É a altruísta MAGIA BRANCA!

Neste processo realístico fantasioso, raça e linguagem se constituem e se constroem mutuamente (ALIM, 2016), daí a importância de prestarmos atenção particular a como os processos sociais de linguagem e de raça se atravessam e se medeiam, uma vez que a linguagem tem papel central nos processos de racialização, e a raça se configura como uma categoria relevante para se considerar nas relações sociais e nas práticas de linguagem: a sociedade é racializada, e isso permite possibilidades diversas e diferenciadas para pessoas identificadas ou associadas com os diferentes grupos étnico-raciais. Constantemente, as pessoas são diferenciadas, classificadas e hierarquizadas por suas identidades étnico-raciais, e, muitas vezes, mesmo quando as/os participantes não orientam suas interações para raça, ela ali se faz presente, podendo as identidades raciais mudarem através dos contextos e até mesmo nas interações momento a momento (ALIM, 2016).

Os episódios ocorridos em diferentes espaços e apresentados no início do capítulo estão fora da ordem de acontecimentos, pois não há como delimitar a fronteira do tempo: “onde começam e terminam o passado e o presente e onde começa o futuro?” (SANTOS, Antônio, 2015, p. 19). Nessa historicidade não linear, mas de ciclicidades, as personagens, entre as quais me incluo, fazem parte de um grupo da população que foi deixado de lado, experienciamos violência racial – física, psíquico-sensorial, emocional e simbólica –, e, ainda assim, precisamos encontrar forças para reexistir e recriar outras narrativas de quem somos, porque as nossas histórias não são feitas somente de dor e daquilo que nos foi contado sobre quem éramos e sobre o que e quem poderíamos ser. Contudo, a experiência de sofrer racismo é algo que compartilhamos e que atravessa a nossa travessia. Como dito por Marielle – nome fictício de uma das integrantes do coletivo Afroativos e participante desta pesquisa – “eles nos deram um rascunho da história, mas nós temos que passar a limpo” (ver capítulo 7).

Somos parte não de uma minoria, mas de uma maioria minorizada¹, fartas e fartos da farda-cor que nos tenta aprisionar a determinadas imagens-farsas/falsas, vivendo em uma sociedade que nos quer “Ismália”². Contudo, as desigualdades enfrentadas “jamais evitaram a criação e circulação de práticas, conhecimentos e estratégias. Se pensarmos em tudo que os negros inventaram e reelaboraram durante o escravismo [e até os dias atuais], dá pra ter uma noção dessa capacidade de driblar mazelas e moldar contextos culturais”³.

Quando trazemos essas questões para o âmbito educacional, percebemos que o silenciamento se configura como uma das principais estratégias adotadas por escolas brasileiras para se omitir frente a situações de preconceito racial sofridas por crianças negras, naturalizando-se práticas de gozações, xingamentos e de apelidos depreciativos raciais (FAZZI, 2000; CAVALLEIRO, 2000; CARVALHO, 2005; COSTA e SANTOS, 2014). No entanto, ao longo dos últimos tempos, em diversas instituições escolares, irromperam grupos e coletivos que se propõem a estudar-experienciar culturas afro-brasileiras e africanas, além de incentivar o empoderamento e a afirmação da negritude de crianças e adolescentes⁴, indo ao encontro das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Essas leis outorgaram a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas do país de ensinar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena desde os níveis básicos até o ensino superior, sendo fruto, principalmente, da luta do Movimento Negro e representando alguns dos marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil. Considerando esses aspectos, esta pesquisa visa a investigar as participações sociais de crianças e jovens do coletivo Afroativos em práticas de linguagem atreladas a identidades étnico-raciais na escola, mas não somente. As práticas de linguagem são “tanto aquelas voltadas à socialização de conhecimentos disciplinares, por meio da leitura e da produção de textos orais e escritos, como aquelas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita” (VÓVIO; FIRMINO, 2019, p. 5).

O coletivo Afroativos realiza ações para conscientização racial e luta antirracista no ambiente escolar e em outros espaços, tendo sua origem em 2017 em uma escola pública da periferia geográfica e socioeconômica de Porto Alegre. Quando me refiro à periferia, falo dela

¹ Título do segundo livro autoral do professor Richard dos Santos da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), “Maioria Minorizada: Um dispositivo analítico de racialidade”. Ver Santos (2020).

² Referência à canção “Ismália”, de Emicida, em que o compositor e cantor diz que “ser negro é ser Ismália”, aquela que, no poema de Alphonsus de Guimarães, queria tocar o céu e acabou no chão.

³ Fala de Goli Guerreiro em uma entrevista publicada pelo jornal *A Tarde*, Salvador em 12/11/2010.

⁴ Alguns exemplos de coletivos na cidade de Porto Alegre que visam ao estudo das culturas afro-brasileiras e africanas em escolas: Afroativos, Quilombelas, Quilombonjas, Meninas Crespas.

como um conceito relacional, situado e multidimensional (WINDLE, SOUZA et al, 2020), “como parte de um sistema racializado de trocas desiguais, injustas e de exploração” (*ib.*, p. 1567), como aprofundaremos mais adiante. Veremos, ao longo do trabalho, que o coletivo Afroativos faz uso de diversas estratégias para combater o racismo. Ao descrever as ações do grupo, apresento outras fotografias possíveis da escola para além de um espaço de silenciamento e de manutenção do eurocentrismo e da supremacia branca, conforme pesquisas como Cavalleiro (2000), Costa e Santos (2014) e tantas outras vêm apontando, ainda que apresente também as contradições e os tensionamentos presentes na escola pelas disputas de narrativa e projetos de sociedade que estão sendo construídos nesse espaço.

Tenho como objetivo também analisar como as/os participantes desse coletivo se posicionam em relação a suas identidades étnico-raciais e a de seus colegas. Desse modo, tenho como intuito apresentar maneiras de se fazer cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/08 e dar visibilidade a práticas letradas de um espaço da periferia urbana articuladas a identidades étnico-raciais dentro do coletivo Afroativos. Pesquisas envolvendo letramentos de reexistência (SOUZA, Ana, 2011), letramentos de sobrevivência (LOPES; SILVA; FACINA; CALAZANS; TAVARES, 2017; MAIA, 2017) e letramentos transperiféricos (WINDLE, SOUZA et al., 2020) já têm se dedicado a pensar sobre a produção e circulação de textos de pessoas adultas nas periferias urbanas em espaços não escolares. A pesquisa de Sito (2010) também já apresenta as práticas de letramento da população negra em uma comunidade quilombola no sul do país. Minha pesquisa busca avançar na discussão sobre esses letramentos, contudo, diferentemente delas, descrevendo e analisando práticas da linguagem na periferia que têm crianças e jovens como protagonistas na escola e em outros espaços para além dela. Busco tornar central as histórias apagadas da periferia, em particular, de uma periferia no sul de um país de maioria negra em um estado e cidade de maioria branca. Busco tornar central a história do coletivo Afroativos.

Igualmente, ao observar processos de racialização nas práticas de linguagem, pretendo identificar características e valores associados a identidades étnico-raciais pelas/pelos participantes e a maneira como suas ações estão articuladas à promoção de uma educação antirracista. Antes de versar sobre as sujeitas e os sujeitos participantes da pesquisa e sobre as perguntas que suleiam o trabalho na seção 1.2., *Na encruzilhada, meu caminho se cruzou com o Afroativos*, falarei, primeiramente, de mim. Quando pesquisadores expõem outras pessoas na pesquisa sem se exporem, invisibilizam o fato de que o lugar de onde viemos e de onde falamos

impacta o modo como olhamos para os fenômenos analisados e para as/os participantes, além das implicações que nossas identidades e trajetórias exercem nas relações constituídas.

Logo no início da minha jornada com o grupo, em um dia em que eu estava conversando com Malcolm (nome fictício utilizado na tese), um dos integrantes do coletivo, eu aproveitei a ocasião para buscar conhecer melhor quem ele era e saber mais sobre suas ideias e seu papel no Afroativos. No meio da conversa, ele olhou para mim e disse: “e tu, Jana, eu quero saber da tua história”, evidenciando que eu não poderia estar naquele lugar “colhendo informações” sem cultivar relações, conhecendo o grupo sem deixar que o grupo me conhecesse. Na ocasião, não pude contar nem metade do que contarei aqui na tese, mas faço saber que a minha narrativa, assim como outras, são recortes, revisitações e reinventos que se fundam e se fundem na palavra-memória de quem conta, faz parte do que me constituiu e do que venho constituindo nesse processo que a psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira Neusa Santos Souza chamaria de tornar-se negra/o (SOUZA, Neusa, 1983). Minha narrativa é impactada pelos propósitos e projeção das pessoas com quem busco dialogar neste trabalho. São elas: aquelas que vivenciam o racismo nas suas vidas diárias; docentes que consideram na práxis a educação como prática da liberdade (FREIRE, P., 1975; hooks, 2013) – ver capítulo 4; pesquisantes da área da Linguística Aplicada e de outras que assumem a posição e o compromisso de lutar por equidade racial em seu fazer acadêmico e estar no mundo; pessoas que almejam afrobetizar, descolonizar e libertar a mente – lema do coletivo Afroativos que rema os navegares desta pesquisa. Convido a leitora e o leitor desta tese a lerem sobre a minha história de vida e os percursos que me fizeram chegar até a pesquisa atual. Como canta Mayra Andrade em kabu-verdianu, “dexâ-m bem kontâ-bu um stória”, nha stória (Deixa-me te contar uma história, a minha história).

DO LUGAR DE ONDE VIM, DO LUGAR DE ONDE FALO

Nasci no seio de uma família negra, no sul de um Brasil de maioria branca, exitada-excitada por políticas de Estado que tinham como alvo o branqueamento da população. Vivi a maior parte da minha vida na capital brasileira com maior índice de desigualdade entre pessoas brancas e negras (DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA ALÉM DAS MÉDIAS, 2017).

Por parte de pai, sou bisneta ou trineta de uma bisavó ou trisavó parida na época da lei do ventre livre e neta de uma avó que criou os filhos sozinha. Sou filha de Manoel Pedro, marceneiro metido a cantor, que cantava para mim, antes de eu dormir, canções com histórias que iam desde a melancólica “Estrela do mar” de Dalva de Oliveira até marchinhas de Carnaval

da “Jardineira”. Elza Soares, Lupicínio Rodrigues, Nelson Gonçalves também faziam parte do seu repertório musical. Católico, com ensino fundamental incompleto, meu pai, em sua juventude, partiu de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul, e foi tentar a sorte na capital por meio de uma viagem realizada em cima de um trem. Meu pai era homem de números: fazia cálculos de cabeça, adivinhava com precisão as medidas de largura e altura de móveis e cantos das casas e, além de construir, também desenhava móveis, parte de seu ofício.

Pelo seu lado, carrego o sobrenome *da Conceição*, que, segundo meu irmão Heron, é resquício da época oficialmente escravocrata, em que os escravocratas colocavam o sobrenome dos escravizados como pertencentes à família que as escravizava. Por meu pai ter nascido em 1925, e eu em 1987, não tive contato com parentes de gerações anteriores a ele, porém conheci algumas tias e convivi, em maior ou menor profundidade, com meus irmãos e minhas irmãs, frutos de relacionamentos prévios que meu pai teve antes de conhecer a minha mãe. Quando ele foi acometido pelo Alzheimer já nos anos finais de sua vida (ele faleceu aos 90 anos), era pelo nome da sua irmã Teresa que ele me chamava. Mesmo com a doença, meu pai não esquecia as suas músicas favoritas e nem as afirmações que decorara do livro “Alegria e Triunfo”, seu livro de cabeceira. Em quase todos os finais de semana, meu pai e minha mãe iam a uma gruta que ficava próxima a nossa casa para ler as afirmações sobre proteção, saúde, amor, amizade etc., e, frequentemente, eu e minha prima de mesma idade íamos junto.

Por parte de mãe, tive uma bisavó negra, Corinta, que trabalhava como empregada na casa de uma família branca. Quando casou com o meu bisavô, João Ramos Bomfim Neto, abandonou “a casa branca” e se tornou parte da família Bomfim, oriunda da Bahia. Meu bisavô foi um dos fundadores da Casa Espírita Ramiro D’Ávila em Porto Alegre, sendo a espiritualidade algo que acompanha até hoje a família materna – que já foi umbandista e hoje é, em grande parte, espírita. A síntese dessa espiritualidade está presente na história de meu nome. Minha mãe, Guacira, estava sentindo fortes enjoos e mal-estar, foi ao médico, e lá foi-lhe dito que ela estava com uma úlcera no estômago. Foi, então, a um terreiro umbandista que costumava frequentar para tomar um banho de limpeza e, neste ínterim, ouviu de uma entidade através de uma médium que “Janaína estava avisando que vinha uma menina”. Minha mãe, que já queria esse nome para uma filha, soube, então, que, a rainha das águas e sereia do mar/dos rios – significado de Janaína – estava nadando em sua barriga.

Quando nasci, minha mãe já tinha se formado em Direito – embora não exercesse a profissão –, tendo pago a faculdade com o dinheiro que recebia pelo seu trabalho como servidora pública do Estado, ainda que passasse o tempo dizendo que sua vontade mesmo era

ter feito curso de Filosofia. Minha mãe, além de escrever e declamar poemas sobre a África e sobre a existência, compunha canções infantis, em homenagem a mim, com elementos umbandistas, e com letras de amor. Embora não tivesse a voz tão bonita como a do meu pai, eu gostava de ouvir e cantar junto com ela as suas músicas. Ela começou a trabalhar aos dezenove anos, já mais tarde do que minha avó, Helena, aos quatorze, que trabalhava como florista, e, tantas vezes, passou fome na infância e que precisou abandonar a escola no Ensino Básico Primário, o que seria equivalente ao quinto ano de hoje. Embora ela tivesse conseguido uma bolsa por ser uma das melhores alunas, não tinha dinheiro para transporte. Só após ter conseguido se tornar funcionária pública – com o incentivo do meu avô Jayme – conseguiu ter a chance de fazer cursos ofertados em seu trabalho para concluir os anos da escola. Tanto minha mãe quanto meus avós e outros parentes conseguiram sair da linha da pobreza (a de quem não tem nem comida para passar o mês) e alcançaram um padrão socioeconômico de classe média através do estudo e porque foram aprovados em concursos de setores públicos, driblando e lidando com o racismo institucional – englobado no racismo estrutural – que peneira as inserções de ingresso e permanência de negras e negros no mercado de trabalho (até os dias atuais a população negra do país é maioria nos setores da economia com baixa remuneração e é a que recebe menos em comparação à população branca⁵).

Cresci no bairro Glória, na zona Sul de Porto Alegre, residindo em um sobrado – adquirido pelo meu avô materno por um convênio para servidores do IPERGS – com meu pai, mãe, vó, tios e prima (família materna). Essa convivência de grande grupo, me proporcionou momentos diversos de convívio com meus familiares: minha tia Gisela e minha vó Helena trançavam os cabelos de minha prima Gisele e os meus até começarmos a usar química no cabelo aos 14 anos; com meu tio Guaracy, membro ativo do Orçamento Participativo de Porto Alegre, eu ia aos comícios de partido político na infância e na adolescência. Meu tio tinha uma amiga caboverdiana chamada Bia, e foi ela que um dia, ao ir a nossa casa, nos apresentou a catchupa, prato caboverdiano que experimentei novamente em São Tomé e Príncipe (sua versão vegetariana), décadas depois. Nos finais de semana, a casa ficava ainda mais cheia com outros familiares pretos que iam nos visitar. Fora da esfera familiar, a situação era diferente: durante a minha trajetória estudantil, profissional e acadêmica, tive apenas duas professoras negras. Na escola, podia contar nos dedos de uma mão o número de colegas pretas – e ainda sobrava dedo. Embora a minha família não falasse muito sobre racismo na minha infância e adolescência, a

⁵ Para um panorama sobre a ocupação de cargos no mercado de trabalho pela população negra, ver reportagem de Martins e Oliveira (2019), publicada no Correio Braziliense em 17/11/2019.

afirmação (a declaração e a autoafirmação) de que éramos negros era sempre feita, e minha tia e minha mãe tinham um acordo de sempre colocar eu e minha prima para estudarmos na mesma escola e turma, creio eu como forma de proteção, para que nunca ficássemos ou nos sentíssemos sozinhas.

Essa estratégia, funcional em muitos momentos, não impediu minhas amigas/colegas negras, minha prima e eu de recebermos o “prêmio consolação” por não termos sido escolhidas em nenhuma categoria em uma votação da turma para saber quem eram as meninas mais bonitas da sala (e com partes do corpo mais bonitos), nem de nunca ganharmos o prêmio da “prenda mais bela” ou ainda de sermos chamadas de macacas por estudantes de outra turma, o que lhes valeu a suspensão de dois dias e um trauma que carrego pela vida toda. Ao longo da minha adolescência, engordei algumas dezenas de quilos, chegando a ser chamada por alguns colegas de “Janão”. Essas experiências, em que não havia espaço para meninas negras e gordas como eu serem consideradas bonitas, nem amadas, romanticamente falando, me fizeram despender energia ainda mais para outros universos – o da literatura era o principal deles: navegava para dentro dos livros e de mim sem precisar ouvir que “a minha cara era bonita, mas eu só precisava emagrecer”.

Ainda durante meu período escolar – em escola particular –, fui uma das melhores alunas em todos os anos. Além disso, não só lia e relia livros, como também gostava de escrever. Lendo atualmente o livro “A arte de ler: ou como resistir à adversidade”, de Michèle Petit (2009) em um grupo de estudos que coordeno sobre mediação de leitura em São Tomé e Príncipe, em uma discussão sobre a cópia como parte do processo de apropriação da escrita, lembrei que, além de ter diários, eu tinha pastas catálogo em que compilava textos de meu interesse que iam desde letras de músicas, matérias de revistas sobre personagens literários que viraram filmes, textos reflexivos, produções minhas com gêneros não tão definidos. Nessa época, tinha apenas autores e autoras brancas/os como referência.

Na escola, por votação, fui líder de turma diversas vezes, tinha uma quantidade considerável de amigos – e na minha turma, era muito comum minhas amigas e eu trocarmos cartas com declarações de amizade –, fiz parte do Grêmio Estudantil no segundo ano do meu Ensino Médio (fui vice-diretora) e ainda fui escolhida para ser diretora de recursos humanos de uma miniempresa de chocolates da escola, parte de um projeto de uma organização de educação financeira para jovens. Ainda assim, penei para conseguir entrar na universidade pública, ingressando um ano anterior às políticas afirmativas de cotas iniciadas em 2008.

Na faculdade de Letras, embora as turmas tivessem mais estudantes, se comparadas à escola, o número de colegas que tinham cor semelhante à minha se reduziu ainda mais. Ao atuar, em diferentes tempos, como professora nas instituições de ensino em que lecionava (dando aulas de português na escola e como língua adicional na universidade), a situação de excepcionalidade se repetia. A vida foi me ensinando que, independentemente do nível de educação formal que tinha, não era blindada nem poupada de sofrer racismo. Como tentei mostrar nos episódios apresentados no início da introdução e em meu relato, o racismo me atravessa/va (e nos atravessa enquanto sociedade) de modos distintos direta e indiretamente ao longo da vida. Como nem tudo é martírio, foi na universidade que encontrei o amor.

Quando saí da faculdade, com planejamento financeiro de anos e por outros acasos providenciais do destino – morei por sete meses na Irlanda, movida por um sonho de morar no exterior – e meu olhar estava voltado para a Europa. Curiosamente foi lá que parei de fazer química no cabelo e deixar o meu cabelo natural crescer. Esse processo foi mudando a minha forma de ver o mundo, e, quando retornei para Porto Alegre e fiz meu *big chop*, assisti a diversos vídeos no youtube de mulheres negras que passaram pelo mesmo processo, já que, na mídia tradicional e ao meu redor, eu não tinha referência, nem sabia o que era representatividade. No começo foi dureza, eu precisei ser minha própria representante. Depois, virei referência para outras mulheres negras ao meu redor que também passaram a aceitar seus cabelos naturais. Foi nessa fase que conheci Oliveira Silveira e o poema “Cabelos que negros” e lia outros poemas de escritoras negras que falavam sobre cabelo crespo e negritude, como Elisa Lucinda e Cristiane Sobral. Somente aí percebi o apagamento da literatura produzida por escritoras/es negras/os durante os anos de formação no curso de Letras. Eu demorei muito tempo para cair em mim. No ano seguinte, após ser convidada para dar aula de PLA em uma faculdade em Pereira (Colômbia), fui ressignificando minha identidade – era a primeira vez que me via, por exemplo, como uma mulher negra latina, e que tive um chefe negro e outras/os colegas de trabalho também.

Na minha atuação enquanto professora, tanto na área de português como língua adicional (especialmente no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS) quanto no ensino de língua portuguesa na escola, ao trabalhar com projetos de aprendizagem a partir de temáticas que julgava pertinente socialmente, percebia o desconforto de algumas/alguns estudantes ao lidarem com questões relacionadas ao racismo, sexismo e homofobia em aula. O contrário também ocorria: eu tinha estudantes que me procuravam para me mostrar textos que haviam escrito que falavam sobre suas identidades étnico-raciais e/ou sexualidade, discentes

que me procuravam para pedir ajuda para selecionar textos e fazer performances em eventos da escola relacionadas a essas questões, além de ter estudantes negras e negros que me diziam que se inspiravam em mim e que se sentiram mais confiantes e com mais autoridade para escrever. Além disso, no Instituto Federal (IFRS) no qual trabalhei, fazia parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), espaço em que também tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento e criticidade em relação às questões étnico-raciais na escola – ainda que, fora do NEABI dessa instituição, essas questões não fossem pauta da escola.

No Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e no Instituto Federal em que atuava, essas experiências nas práticas de ensino dentro de sala de aula e fora dela, ao elaborar planos curriculares e materiais didáticos que buscavam trazer posições ideológicas que nadavam contra a corrente do status quo, começaram a me inquietar e me instigar de tal forma que me fizeram mudar os cursos do meu navegar acadêmico: senti um desejo intenso de investigar como professores de português e de literatura na escola, ao topicalizarem questões relacionadas às identidades étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, lidavam com momentos de difícil gerenciamento⁶, alterando a temática do meu projeto inicial de doutorado, o qual estava relacionado ao trabalho com gêneros orais públicos em práticas de ensino de professores em formação em aulas de português como língua adicional a partir de princípios que eu havia desenvolvido em minha dissertação sobre essa temática (CONCEIÇÃO, 2016).

Considerando o vasto escopo da pesquisa, e sem saber se encontraria esses momentos de difícil gerenciamento, ajustei novamente o objetivo da pesquisa – mas não seria essa a última vez – para analisar como docente e estudantes de uma escola pública federal em Porto Alegre lidavam uns com os outros quando questões étnico-raciais eram topicalizadas em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Fazer uma pesquisa que envolvesse as questões étnico-raciais era, para mim, uma maneira de me defender da situação da excepcionalidade e de silenciamento em relação a essas questões, e também um modo de me conscientizar, de buscar saber mais sobre a minha história, uma história diferente daquela que já tinha lido e visto na escola e/ou que já tinha ouvido falar, pois, afinal de contas, a história do Brasil havia sido escrita por mãos brancas⁷. Nesse percurso, enquanto fazia meu doutoramento, precisei lidar com a dor de ter

⁶ Os momentos difíceis de gerenciamento estavam sendo entendidos, naquele momento inicial da pesquisa, como ocorrências de desalinhamento entre os participantes que são evidenciados por discursos e ações que podem levar desde a momentos desconfortáveis em sala de aula até a momentos mais intensos, incluindo ausência de concordância, choque de interesses, discussões acaloradas, faíscas que acarretam em choques violentos de ideias e enfrentamento, combates que levam ao tensionamento e a ruptura de entendimento comum entre os participantes.

⁷ Esta frase foi dita pela historiadora Beatriz Nascimento em uma entrevista para o documentário *O Negro, da Senzala ao Soul* (TV Cultura) em meados de 1977, ao fazer menção ao historiador José Honório Rodrigues: “Sobre a história do Brasil, eu gostaria de dizer uma frase de Zelo Rodrigues que já se tornou uma afirmação geral, é que

meu tio assassinado – sem que até hoje se saiba quem mandou matar Guaracy Bomfim Vianna⁸ – e perdi minha avó seis meses depois.

Se o preconceito de cor deforma, a busca pela consciência racial transforma – quando alinhada à luta. Este trabalho é, pois, o meu modo de lutar e uma das maneiras que busco para transformar, se não o mundo, o mundo acadêmico. Na trajetória de lutos e lutas, percebi que não estou só: meus passos são compostos de muitos outros que vieram antes de mim, de pessoas que compuseram histórias negras e pindorâmicas sobre um Brasil contado e marcado por histórias não oficiais; meus passos são compostos também por pessoas de cores diversas que caminham junto comigo, inconformadas e desacomodadas com o mundo do jeito que aí está e que lutam por justiça social.

Nas fases angustiantes de mudanças na pesquisa, e também de mudança pessoal, eu me sentia perdida, em uma encruzilhada/exuzilhada (termo elaborado por Cidinha da Silva). E foi justamente lá que meu caminho se cruzou com pessoas, objetivos e propósitos que mudariam definitivamente a minha rota. Foi quando conheci o coletivo Afroativos e mudei, pela última vez, meus objetivos de pesquisa, considerando as ações do coletivo relacionadas a práticas de linguagem e à negritude e ao tornar-se negra/negro.

Naquele momento, eu ainda não sabia que havia sido selecionada para atuar como professora leitora em uma universidade em São Tomé e Príncipe através do Programa Leitorado Brasileiro, programa em que docentes brasileiras/os da área de Letras atuam em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras para promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições⁹.

Nesse país africano, pude, finalmente, viver a experiência de estar em um local em que, além de a maior parte das pessoas ser negra, é possível ver a população ocupando diferentes espaços de poder na sociedade – tanto na mídia, quanto no jurídico, na política e em outros domínios sociais. Essa vivência, bem como minha convivência com o Afroativos, as leituras teóricas atreladas às possibilidades de discussão com outras pessoas foram fundamentais para a construção deste trabalho.

“a história do Brasil é uma história escrita por mãos brancas”. (Entrevista de Beatriz Nascimento, disponível no canal do youtube Raízes Consciência Negra: <https://www.youtube.com/watch?v=136hUao4lO4>, acessado em 05/06/2022).

⁸ Link para a notícia: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2018/01/assassinato-de-sindicalista-ainda-e-misterio-para-a-policia-cjd0p4s2205dg01ph2slsjfk.html>. Acesso em: 30/11/2022.

⁹ Link para saber mais informações sobre o Programa Leitorado: [Programa Leitorado — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 22/09/2022.

Já com os objetivos de pesquisa definidos, oferecemos – a minha orientadora Margarete Schlatter e eu, a disciplina “Identidades racializadas e letramentos na escola” para a pós-graduação da Letras nos anos de 2019 e 2021. Essa foi a primeira vez que a área de Linguística Aplicada de minha universidade teve uma disciplina que pensava sobre a relação entre linguagem e raça. Tal qual como Muniz (2015, p. 48), acredito que “o fazer científico é eminentemente um fazer político, desde as escolhas dos temas, teorias e linhas de pesquisa até a possível resposta à sociedade que esperamos dar com nossos estudos” (MUNIZ, 2015, p. 48). Nesse sentido, não há possibilidade de neutralidade nas posições ontológicas, teóricas, escolhas metodológicas e métodos selecionados. Reforço, portanto, o meu compromisso com uma agenda atrelada à luta por equidade racial e justiça social. Em consonância com Cavalleiro (2001), acredito que uma das questões centrais a serem feitas no ensino é: “Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas [e nas universidades], contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma “democracia racial” livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos [e indígenas]?”.

O relato do meu primeiro encontro com o Afroativos, os objetivos de pesquisa e as perguntas que suleiam a tese são os tópicos que serão abordados a seguir. Sulear está sendo utilizado aqui no sentido de fazer valer as posicionalidades¹⁰ do Sul, com olhos do sul para o Sul (KLEIMAN, 2013) para fazer oposição ao projeto de silenciamento e exclusão daquelas e daqueles que sofreram e sofrem as marcas excludentes e racistas da colonialidade (ALENCAR, 2022).

NA ENCRUZILHADA, MEU CAMINHO SE CRUZOU COM O AFROATIVOS

Foi no dia 5 de junho de 2019, na escola Oliveira Silveira – nome ficcional e em homenagem ao escritor, intelectual e militante negro – na periferia geográfica e socioeconômica de Porto Alegre, que conheci pela primeira vez os integrantes do coletivo Afroativos. Havia ouvido falar sobre ele através de uma notícia que comentava sobre a criação que o grupo fez de um calendário com datas importantes para a população negra (ver próximo capítulo) e, embora estivesse observando as aulas de língua portuguesa e literatura em uma escola federal para

¹⁰ Buscando não excluir a luta da comunidade surda e da comunidade negra surda, ao longo da tese, utilizo os termos “posicionalidade”, “posicionamento” e outros termos em detrimento da palavra “voz”, com exceção em momentos em que acredito que o uso de “voz” seja mais apropriado à intencionalidade do dizer e/ou quando faço uso de citação de outras/os intelectuais e/ou alusão a conceitos delas/deles, como, por exemplo, “erguer a voz” e “voz libertadora” de bell hooks (2019).

buscar entender como as/os participantes lidavam uns com outros quando questões étnico-raciais eram topicalizadas em aula, achei que valia a pena, no mínimo, conhecer quem eram aquelas/aqueles jovens tão potentes.

Naquele primeiro dia, na biblioteca da escola, havia uma quantidade extensa de livros afrocentrados expostos, que iam desde Chimamanda com o seu “Hibisco Roxo” ao “Dicionário Banto” de Nei Lopes, ao lado de muitos livros infanto-juvenis, que eram maioria. Era a primeira vez na vida que via uma biblioteca tão vasta com livros atrelados à negritude. Mais tarde, descobri que os livros pertenciam à coordenadora e idealizadora do coletivo Afroativos. Como disse Rosa, uma das nossas participantes, “a sora tem muito livro. Ela tem uma biblioteca maior que essa dentro do carro dela” (comparando com a biblioteca comunitária em que estávamos).

Pendurado na parede, havia um desenho de mulher negra com o cabelo afro solto e o nome do coletivo em letras maiúsculas. Ao lado esquerdo, um pouco mais acima, um pequeno banner com os dizeres: “Solte o cabelo, prenda o preconceito”. As crianças se dividiam em diferentes tarefas: umas organizavam o espaço com cadeiras e pufes para receber um convidado – o escritor, contador de histórias, docente e pesquisador Pedro Lopes –, outras conversavam, havia aquelas que estavam acessando o computador, e uma, em particular, mostrava, em um livro, a localização de Moçambique – lugar de nascença de Pedro Lopes – para a coordenadora do projeto, dizendo que quando o autor chegasse, mostraria o mapa a ele. Quando o escritor chegou e enquanto ele falava, as crianças levantavam as mãos para perguntarem sobre a ideia do título de um dos livros de Pedro, queriam saber como era Moçambique, como foi a experiência do autor na China, desejavam saber de tudo um pouco, curiosas que eram. Afetada por esse encontro e completamente estupefata com o que vi, alterei a minha trajetória, pesquisando com o coletivo “Afroativos” e realizando, ao longo do tempo, algumas atividades em conjunto com estudantes santomenses e as/os integrantes do Afroativos (ver capítulo 5).

O grupo que se autodenomina como coletivo – e também como uma família –, faz ações em prol de uma cultura antirracista no cotidiano escolar e em outros espaços. De acordo com o site do projeto, “os alunos atuam de forma efetiva (dentro e fora dos muros da escola) através de palestras, oficinas, contações, participações, reuniões, estudos e, principalmente: AÇÕES. Eles são agentes diretos das mudanças que desejam na sociedade” (AFROATIVOS, 2018). Embora acredite que o compromisso de se trabalhar em prol de uma educação antirracista deva ser de toda a escola, dado que, muitas vezes, ela é também espaço de naturalização, legitimação e exacerbação de preconceitos (SANTOMÉ, 1995; CAVALLEIRO, 2000; MUNANGA, 2005; BOTEGA, 2006; SANTOS, Ângela, 2007), a escolha de investigar as identidades étnico-raciais

amalgamadas com eventos e práticas de letramento nesse projeto em específico deve-se ao entendimento de que as ações desenvolvidas pelo coletivo nos grupos de pesquisa no interior da escola e em outros espaços fora dela reverberam nas práticas escolares de boa parte da escola, além de o coletivo ter como principal missão a **AFROBETIZAÇÃO**, conceito-chave utilizado por elas/eles para designar, primordialmente, a ressignificação da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Os termos afrobetizar e afrobetização são relativamente novos. Eles foram usados em textos acadêmicos pela primeira vez na tese de Fabiana Peixoto (2011) para refletir, em livros didáticos de literatura do Ensino Médio, sobre a ausência e silenciamento da produção literária em que pessoas negras articulem sentidos sobre sua própria condição social e sobre o racismo na sociedade brasileira. A autora comenta que ouviu falar sobre “afrobetizar” em uma oficina sobre cultura e história afro-brasileiras dirigida a docentes no Fórum Social Mundial em 2005. No trabalho de Peixoto (2011), afrobetizar implica pôr luz à produção de conhecimento intelectual, cultural e artístico de pessoas negras de diferentes áreas do conhecimento que se posicionem politicamente quanto ao racismo (PEIXOTO, 2011).

Em relação a iniciativas, o termo afrobetizar apareceu pela primeira vez em um projeto de intervenção social da psicóloga Vanessa Andrade. O projeto “Afrobetizar” é voltado para crianças negras das comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, e tem como objetivo “trabalhar o protagonismo negro e inverter o processo histórico que sempre colocou o negro como ser inferior em relação ao branco” (ANDRADE, 2015). A iniciativa é realizada na sede administrativa do Museu de Favela – MUF, primeiro museu a céu aberto criado em uma favela, a partir de oficinas semanais. O termo aparecerá novamente na discussão teórica e na análise dos dados.

Minha pesquisa tem como objetivo principal investigar as participações sociais da idealizadora do coletivo Afroativos e das crianças e jovens integrantes do grupo em eventos de letramentos atrelados a identidades étnico-raciais dentro da escola e em outros espaços, visando entender como essas identidades são estilizadas, exercidas e construídas nesse projeto a partir de usos da leitura e da escrita e de discursos orais que também se valem do texto escrito para a sua constituição. O conceito de evento de letramento segue a perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995) e se refere às ocasiões sociais específicas, situadas, em que os textos exercem papel central e encarnam aspectos que englobam atividades relacionadas à escrita e à leitura que são moldadas pelas práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000), como veremos no capítulo 4.

Tendo em vista que ainda há muita desinformação e preconceito em relação aos moradores da periferia, este trabalho também busca apresentar outras realidades da periferia brasileira – para além das narrativas de que elas são espaços de violência, tráfico e pobreza – visibilizando iniciativas protagonizadas por crianças e adolescentes que leem, escrevem e se inscrevem no mundo, contrariando a afirmação de que somente os ricos leem no Brasil (FERNANDES, 2021)¹¹.

Tendo como base os objetivos da pesquisa, esta tese de doutorado procura responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como as identidades étnico-raciais são estilizadas, exercidas e construídas no coletivo Afroativos a partir das práticas de linguagem nas quais suas/seus integrantes se envolvem?

A partir dela, apresento outras perguntas com os seus desdobramentos para auxiliar a respondê-la:

- a. Quais eventos de letramento estão atrelados a questões identitárias étnico-raciais e vinculados à participação das/dos integrantes do coletivo Afroativos?**
- b. Como são construídos os eventos de letramento atrelados às identidades étnico-raciais no coletivo Afroativos?**
- c. Ao construírem suas identidades étnico-raciais, as/os integrantes do coletivo Afroativos se posicionam e posicionam outras pessoas em relação a elas?**
- d. Quais são os valores e compreensões das ações pretendidas pelo projeto, tais quais: ações de afirmação, resistência, empoderamento, transformação e ressignificação da cultura afro?**

Com essas perguntas suleares e nesta encruzilhada de convivência com as/os participantes da pesquisa, navego por mares que me levam para lugares que me tocam e me afetam em pontos conhecidos e estranhos. Abraço tudo que posso, sem poder tudo, flexionando

¹¹ De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), 46% das pessoas que ganham menos de um salário mínimo são leitoras, e 51% de quem ganha um a dois salários mínimos fazem parte do público de leitores.

e reflexionando. Nesse processo, entendo que a vivência extrapola o filtro do papel-palavra, mas que, na tese, ela é tudo que tenho. Aguço olhos, ouvidos, sentidos e uso lentes que perscrutam os mares desse entrecruzilhar. Envolve-me. (Re)Descubro meu lugar. Dentro da comunidade. Dentro da escola. Dentro. Fora do muro. Fora da caixa. Fora de mim. Em outro lugar. Ali, lá, aqui onde estou, onde sou, onde quero ser, onde quero estar. Projeto. Identifico letramentos (d)e movimentos, letramento de que me alimento, de apagamentos, de reencontros, de contos, de quem conta. Troco e toco em momentos de trocas e de entregas. Entrecruzo o beabá com baobá, é o afrobetizar!

Gingo o corpo-mente em movimento, chacoalho as supostas certezas, delírio. Volto-me para a/o outra/o, volto a mim. Volto-me para o(s) nós. (Des)Encontro. Cubro os dados. Me cubro. Fico de ponta cabeça, quebro/quebra-cabeça, identifico novos ângulos. Questiono: Quais referências utilizar? Ginga. A quem reverenciar? Ginga. Como não repartir o tempo na parte metodológica? Ginga. Como fazer uma pesquisa etnográfica sem sujeitar nem objetificar as sujeitas e sujeitos da pesquisa? Ginga. Como molejar o trabalho, a fim de que não fique academicista, sem perder o rigor metodológico? Ginga. Nesse gingado, intelectualizo-me, descentralizo e descolonizo meu olhar. Torno a tese um convite à afrobetização, tomo a tese como um compromisso de também afrobetizar, de fazer valer o que vim aprendendo com o grupo e com as minhas travessias transatlânticas, estendendo esse aprendizado a outras pessoas. Nesse sentido, ao longo da tese, lanço mão do conceito de **educação linguística antirracista** para buscar refletir como as ações do coletivo constroem uma educação linguística que visa à construção de uma sociedade antirracista, discutindo e ofertando possibilidades para que nós, enquanto docentes, pensemos e busquemos construir essa educação em nossos espaços de atuação profissional e em outras esferas.

Esta etnografia da linguagem tem como objetivo ser política em ação (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019), contribuindo para a área da Linguística Aplicada ao propor uma pesquisa que realiza uma travessia sankofônica, como veremos, aquela que busca o passado e reaviva o elo com aquilo que ficou esquecido, perdido, privado ou renunciado para ressignificar a vida presente e se reconectar com o legado ancestral para projetar novos modos de seguir em frente, de modo transdisciplinar e indisciplinar por via e veia enegrescentes em sua construção de conhecimento. Nesse percurso, dispo-me da ideia de que vou ao campo para ensinar. Aprendo com as/os participantes, e depois ensino para também apre(e)nder, injeto na teoria a prática da vivência e uso na vida os ensinamentos teóricos que são modificados por ela, articulando-os na

tese e nas ações que desenvolvo ao me envolver nessa travessia sankofônica, como a filosofia africana nos ensina.

O presente trabalho coloca olhos, ouvidos, boca e o corpo, como um todo, nas brechas, refletindo sobre sistemas de dominação – como o capitalismo racial e a supremacia branca –, e também apresentando estratégias utilizadas pelas/pelos participantes da pesquisa para dismantlar sistemas de opressão em práticas de linguagem situadas, contribuindo para a perspectiva raciolinguística ao apresentar um contexto em que a translinguagem não é o foco – como geralmente tem sido –, mas que, ainda assim, há mobilização por parte das/dos participantes para utilizar recursos da linguagem reelaborados para contestar e recriar as identidades étnico-raciais ao provocar efeitos de sentido contra-hegemônicos nas práticas de linguagem em que atuam na escola e em outros espaços para além dela. Nesse percurso, rechaço as dicotomias entre o dentro e o fora da escola e contribuo também para as políticas públicas afroafirmativas, para a inserção das culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições escolares.

A relação entre os princípios da pedagogia de projetos atrelados à afrobetização e a autorrecuperação (ver capítulo 4) também são contribuições importantes que o trabalho apresenta, assim como diferentes abordagens sobre letramentos que nos auxiliam na busca por sular e encontrar autoria e construir identidade(s) que não estejam submetidas ao jugo de uma dominação branca e que rompam com ideologias (racio)linguísticas para construirmos uma educação linguística afroafirmativa e antirracista.

A tese está dividida em 9 capítulos. No capítulo 2, após o primeiro capítulo de introdução, apresento as/os protagonistas da nossa pesquisa, relatando, na primeira seção, sobre o bairro onde estudam e os espaços desse bairro por onde as/os participantes circulam. Na segunda e terceira seções, discorro sobre a escola e sobre o coletivo Afroativos, apresentando, o perfil das/dos participantes da pesquisa e a motivação que tiveram para participar do projeto.

Nos capítulos 3 e 4, abordo os principais conceitos e referenciais teóricos que contribuirão para a discussão da análise dos dados nos capítulos subsequentes. No capítulo 3, discorro sobre a construção das identidades racializadas a partir do uso da linguagem, discutindo a sua indissociabilidade com a raça e como elas se constituem mutuamente nas relações sociais. Na primeira seção, discuto os conceitos de raça, racismo e racialização, que são apresentados como processos pertencentes à historicidade, mas que são (re)atualizados nas práticas de linguagem situadas. Na segunda seção, apresento a perspectiva raciolinguística (FLORES; ROSA, 2015; ALIM; RICKFORD; BALL, 2016; ROSA, 2019), refletindo sobre a

relação entre linguagem e colonialidade, raça enquanto signo e ideologias raciolinguísticas atreladas ao papel da branquitude para a manutenção do racismo e do projeto colonial.

No capítulo 4, exploro a construção dos letramentos a partir da raça. A primeira seção é dedicada à discussão sobre letramentos desde uma perspectiva decolonial (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019), explicitando como os letramentos podem potencializar as posicionalidades, identidades, práticas e saberes de grupos que tiveram suas práticas culturais desconsideradas, rebaixadas, rejeitadas, apagadas e/ou dizimadas historicamente. Evoco os conceitos de eventos de letramento (KLEIMAN, ASSIS, 2016; HAMILTON, 2000), práticas de letramento (BARTON, HAMILTON, 2000), letramentos enegrescentes (autoria própria), letramentos transperiféricos (WINDLE, SOUZA et al., 2020), letramentos de reexistência (SOUZA, Ana, 2011) e letramentos de sobrevivência (LOPES, SILVA, FACINA, CALAZANS, TAVARES, 2017; MAIA, 2017) para refletir como eles podem potencializar a discussão sobre decolonialidade. Na segunda seção, focalizo educação linguística (SCHLATTER, GARCEZ; 2012), educação antirracista (RIBEIRO, 2019; CAVALLEIRO, 2001) e educação decolonial (hooks, 2013; hooks, 2019), reflexionando sobre a educação para as relações étnico-raciais a partir de documentos oficiais, e de outros conceitos que serão mobilizados na análise.

No capítulo 5 abordo a metodologia da pesquisa. Em sua introdução, reflito sobre o meu papel enquanto pesquisadora ao realizar uma etnografia. Na primeira seção, apresento a metodologia realizada, a pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002; HELLER, PIETIKÄINEN, PUJOLAR, 2018), reflexionando sobre o fazer etnográfico e relatando como a minha relação com o grupo foi constituída durante a pesquisa. Na segunda seção, abordo as perguntas suleares de pesquisa com subperguntas que auxiliam a buscar os índices que se tornaram relevantes para a geração e análise dos dados para respondê-las. Após, explicito o que foi feito para garantir a eticidade em minha pesquisa, relatando os procedimentos realizados para tal e os dilemas éticos que surgiram durante o processo do trabalho. Discorro sobre a minha escolha pelo uso de pseudônimos – em letras minúsculas – tendo como base bell hooks e outras pessoas negras e brancas aliadas à luta antirracista que inspiraram as/os participantes. Nas últimas seções desse capítulo, trato sobre os métodos investigativos e os procedimentos utilizados para a geração e análise de dados, descrevendo e detalhando as etapas realizadas nesses momentos da pesquisa e explicando a tomada de decisões empreendidas. Apresento ainda os diferentes tipos de eventos de letramento vinculados às identidades étnico-raciais vivenciados pelo coletivo e identificados durante o

tempo de trabalho de campo, categorizando-os e oferecendo exemplos de eventos de letramentos que foram produzidos no coletivo Afroativos.

No capítulo 6, na primeira seção, examino a participação das/dos integrantes nas atividades que, durante o período da pesquisa, realizaram dentro do coletivo, os papéis que desempenharam no grupo e como o coletivo se organizou. Focalizo as ações que evidenciam protagonismo e engajamento por parte das/dos participantes ao se envolverem em eventos de letramento de domínios discursivos diversos. Sustento que o racismo é um fator que impede algumas/alguns integrantes de se posicionarem em determinadas situações; contudo, mostro como o coletivo potencializa e fortalece as/os integrantes para que conquistem uma voz libertadora (hooks, 2019), promovendo letramentos que vão muito além daqueles projetados pela lógica do capital – que visa a um ensino tecnicista – e produzindo letramentos de autorrecuperação e letramentos enegrescentes. Na segunda seção, mostro como o “sujeito perceptivo branco” (white perceiving subject) (ROSA; FLORES, 2017) opera na prática, analisando os tensionamentos e disputas na escola por projetos de sociedade almejados: um que pretende formatar sujeitxs com os valores do projeto colonial e outro que busca romper com essa formação.

No capítulo 7, examino os dados de pesquisa que auxiliam a entender os letramentos que são construídos e valorizados no coletivo Afroativos no interior da escola e em outros espaços físicos e digitais. Nas duas primeiras seções, discuto sobre como, no tempo-espço da etnografia realizada, o processo de afrobetização foi realizado pelo coletivo nas suas práticas de linguagem, mostrando os tipos de atividades que foram feitas no grupo de estudos para a formação das/dos integrantes em sua luta antirracista e para o processo de suas identidades étnico-raciais. Examino ainda as práticas letradas do coletivo que estão em consonância com uma pedagogia engajada (hooks, 2013), comparando o que foi feito pelo grupo com os projetos de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998), defendendo que o coletivo elabora, em muitas de suas práticas, projetos de aprendizagem engajados.

Na terceira seção ainda do capítulo 7, foco a afrobetização construída pelo coletivo em outros espaços para além da escola e abordo os letramentos transperiféricos (WINDLE; SOUZA et al, 2020), discorrendo sobre as redes de relações sociais transperiféricas constituídas entre o coletivo e espaços periféricos e outras pessoas e/ou grupos que tenham como objetivo construir redes translocais e transnacionais atreladas à luta antirracista. Posteriormente, reflito sobre as práticas letradas realizadas pelo coletivo, buscando analisar a relação porosa entre essas práticas no interior da escola e fora dela e examinando os movimentos e circulação do coletivo

para realizar essa articulação. Para finalizar o capítulo, destrincho os valores e sentidos da afrobetização para o coletivo a partir da análise realizada. Evidencio que o coletivo Afroativo, mais do que um espaço de resistência, é um espaço de construção afroafirmativa e afrocentrada para que crianças e jovens construam identidades que valorizem afro-epistemes e potencializem sua constituição enquanto pessoa.

No capítulo 8, na primeira seção, discorro sobre o silenciamento escolar e opressões raciais na escola (CAVALLEIRO, 2000), analisando alguns eventos de letramento acadêmico produzidos pelo coletivo Afroativos que narram a história de como o coletivo começou e o que fizeram para dismantelar as práticas de racismo contra crianças negras na escola. Na segunda seção, ao examinar um dos textos produzidos por uma das participantes do coletivo – parte de eventos de letramento literários em que se envolve – e seu relato sobre ele, relaciono a política de morte (genocida e racista) com a tentativa de aniquilação de outras possibilidades de se constituir na linguagem fora das normas-formas legitimadas pela branquitude – que se vale do Estado – para regular as suas regras como régua para todos os grupos étnicos-raciais. Nesse sentido, reflito sobre o impacto das ideologias (racio)linguísticas na escrita de uma das participantes do coletivo.

Após, verso sobre como, no coletivo, a representatividade é importante para a construção da identidade étnico-racial das/dos participantes e como as identidades são elaboradas também a partir de discursos semióticos em que elementos imagéticos, linguagem visual e linguagem verbal são indissociáveis uns dos outros. Argumento que as/os integrantes do coletivo performatizam a negritude pelo modo como se vestem, como deixam o cabelo, como aparentam, como falam, produzindo suas identidades não só por como aparentam, mas também como soam (ROSA, 2019; ROTH- GORDON, 2016). Por fim, na última seção do capítulo, exploro como a estilização da linguagem é feita pelo grupo para composição de suas identidades étnico-raciais. Desse modo, busco promover olhares para os recursos que foram usados estrategicamente pelas/pelos integrantes do coletivo nos diferentes espaços e contextos em que transitaram, reconhecendo que nessas interações se encontram possibilidades de renegociação de significados e identidades e, portanto, de rupturas, uma vez que tais embates por significados implicam na tecitura de novos modos de existir, resistir e se constituir pela linguagem. Ao longo de todo esse percurso, mostro como as/os participantes posicionaram a si e a outros e como foram posicionadas/os em relação a suas identidades étnico-raciais, analisando os propósitos, valores e ações que realizaram.

No capítulo 9, retomo as perguntas de pesquisa e sintetizo os principais pontos abordados ao longo da tese. Apresento ainda reflexões a partir do que foi discutido no percurso do trabalho, finalizando com um mapa mental e projetando novas configurações de mundo.

2. PARADA LOMBA DO PINHEIRO: ENTRE O CHÃO BATIDO E O ASFALTO, ATRAVESSANDO O ATLÂNTICO

“Uã djá, ôbô gigi, ca bilá camiã glêtuła” (Um dia a floresta densa se tornará uma cidade) (Ditado santomense em língua forro)

“O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está” (MILTON SANTOS¹²)

“Nós roçamos o mundo aqui dentro”, eram essas as palavras cravadas em uma das paredes da roça São João dos Angolares em São Tomé e Príncipe, localizada em uma área em que residem descendentes de escravizados angolanos e que tem como figura insigne o rei Amador, personagem importante para a história desta região e de São Tomé e Príncipe por liderar uma revolta contra o regime colonial em 1595 nas ilhas¹³. Neste país africano multilíngue de aproximadamente duzentos mil habitantes, as roças não estão relacionadas a uma casa de campo, a um terreno de lavoura ou a uma propriedade rural precária como estamos acostumadas/os a considerar no Brasil, mas sim associadas ao sistema de plantation colonial¹⁴, em que estavam presentes também as senzalas (ou sanzalas como são chamadas no país).

¹² Fala de Milton Santos no documentário “Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global Visto do Lado de Cá”, dirigido por Sílvio Tandler e lançado em 2006.

¹³ Dia 4 de janeiro é feriado nacional em tributo ao Rei Amador. Ele também estampa as cédulas de dinheiro do país, além de ter algumas estátuas em sua homenagem, sendo considerado herói nacional.

¹⁴ Plantation é uma estrutura econômica baseada em latifúndios monocultores voltados para a exportação, valendo-se de mão de obra escrava.

Daqui das ilhas do Golfo da Guiné (e também de outros países do continente), africanos de diferentes partes da África saíram em direção ao Brasil e ao Caribe: “barcos negreiros e sistema de plantation que territorializavam a incipiente ontologia racial da gestão do capital, na qual trabalho, império e racismo nasciam umbilicalmente acoplados”¹⁵ (QUEIROZ, 2018, p. 238). Da África à diáspora, um oceano de conexões que vão além de histórias de escravidão escravizantes. Embora o Brasil seja um país de maioria negra e com a segunda maior população negra do mundo depois da Nigéria, podemos dizer, como na canção popular, que *o Brazil/Brasil não conhece o Brasil*. Em um país continental como esse, há também diversas Áfricas dentro dele atualizadas e reconfiguradas na colonialidade. No país de Marias, Mahins, Marielles, malês, a senzala moderna é a periferia (VAZ, 2011), sem que nos esqueçamos que onde há senzala, há também quilombos.

Ao mesmo tempo que “as periferias registram a perpetuação das segregações sociais, raciais e habitacionais do imaginário colonial” (VILAR, 2019, p. 3), elas ocupam papel central na vida de milhões de brasileiros – a população negra em sua maioria. De acordo com Vieira (2017), a Lomba do Pinheiro, território principal da nossa pesquisa, é um dos bairros periféricos de Porto Alegre que foram constituídos a partir do processo de expansão, modernização e periferização urbana com uma intensa presença da população negra.

A visibilidade do bairro Lomba do Pinheiro é almejada pelas/os participantes para que outras histórias sobre a periferia sejam contadas. Como afirma um provérbio africano, “uma árvore que cai faz mais barulho que uma floresta que cresce”, daí a importância de mostrar o que há de positivo e rico na periferia para fazer florescer outras narrativas sobre ela que façam barulho e sejam ouvidas por mais pessoas. A coordenadora do Afroativos, no dia 23 de setembro de 2019 (ver capítulo 8), comentou, em uma formação antirracista com estudantes de uma escola particular sobre a sua participação em um programa de televisão para falar sobre algumas das ações do coletivo: “O mais legal, gente, é isso: é ver minha comunidade sendo mostrada em rede nacional não sendo notícia de tráfico, de morte, de assalto, de rua esburacada, é mostrar um projeto de periferia que tá sendo referência internacional”. Ela prosseguiu: “é mostrar que a escola pública faz um trabalho muito sério apesar de todas as dificuldades estruturais” (diário de campo, 23 de setembro de 2019). Nesse caso em específico – e de outros grupos periféricos que desejam visibilidade –, não se trata de “preservar identidades”, mas

¹⁵ As traduções desta e de outras citações originalmente em outras línguas são de minha responsabilidade. Trecho original: “Barcos negreiros y sistema de plantation que territorializaban la incipiente ontología racial de la gestión del capital, en la cual trabajo, imperio y racismo nacían umbilicalmente acoplados”.

realçar identidades que necessitam ser visibilizadas, visto que não são preservadas de sofrer diversas opressões sociais, dentre elas o apagamento de suas histórias.

Pelos motivos mencionados acima, optei por não utilizar pseudônimos para falar do bairro. Considero que trazer o nome real do bairro para a tese é um modo de fazer levar o seu nome para outros interlocutores, reavivar a memória coletiva sobre ele, dar o seu devido lugar de destaque, nomear o que precisa ser nomeado, dado que falar sobre um lugar sem dizer onde é o lugar faz perder um tanto de sua força, e meu objetivo com o trabalho também é realçar a potência do grupo e o lugar de onde falam e o que as/os participantes têm a falar sobre ele.

Como veremos, o coletivo produziu um calendário com lugares da Lomba do Pinheiro que são importantes para elas/eles, e é nesse bairro que as/os participantes da nossa pesquisa estudam, convivem e constroem boa parte de suas vidas. Considerando esses aspectos, neste capítulo, apresento alguns pontos sobre a Lomba do Pinheiro, valendo-me de informações disponíveis não só nos dados do Censo e em estudos, como também e, essencialmente, de material produzido pelo próprio coletivo Afroativos e do meu trabalho etnográfico. A relevância de falar sobre o bairro se deve não só para trazer a perspectiva das/dos participantes sobre o lugar onde vivem, estudam e convivem, como também para apresentar como se valem de práticas da linguagem para darem sentido ao que se torna valioso para elas/eles quando estão realizando atividades com outras/outros integrantes do grupo.

Ainda que o nome real do bairro tenha sido utilizado para visibilizá-lo e combater o apagamento de sua história, o nome da escola foi alterado na tese e apagado em fotos em que aparecia. Essa medida foi tomada com vistas à preservação da identidade da instituição (ver capítulo 5 para maiores detalhes).

O bairro em questão é onde está localizada a escola Oliveira Silveira, local em que o grupo foi criado, descrita também neste capítulo, que versa ainda sobre o coletivo Afroativos, as/os participantes da pesquisa e suas motivações para fazerem parte do grupo que se autodenomina como uma família.

LOMBA DO PINHEIRO: NOSSAS RAÍZES, NOSSA HISTÓRIA

Bonsucesso, esse era o nome do ônibus que eu pegava para ir à Lomba do Pinheiro para me encontrar com o coletivo Afroativos na escola E.M.E.F Oliveira Silveira. Para além de um nome de uma vila do bairro, eu tinha zelo pelo nome *Bonsucesso* por motivos outros: achava indício de bom presságio. Saía da avenida João Pessoa e passava pela Azenha, Bento Gonçalves até chegar a Estrada João de Oliveira Remião com seus números nas paradas, principal

referência para localização. Paradas 1, 2, 3, 4, etc. Descobri, ao longo do tempo de pesquisa, que essa estrada é considerada pelos moradores como a espinha dorsal do bairro, ela engloba a Estrada João Antônio da Silveira, indo desde o encontro do Arroio Agronomia com a Avenida Bento Gonçalves até o Parque Industrial da Restinga.

A Lomba do Pinheiro também faz divisa com o Câmpus do Vale da UFRGS – havendo uma linha de ônibus da escola Oliveira Silveira até a universidade. Como frequentemente usava o transporte público para ir para os dois lugares, posso comentar sobre a diferença do perfil do público que andava nesses coletivos naquela época: os ônibus que eu pegava para ir à universidade vinham abarrotados, em sua maioria, de pessoas jovens na faixa etária dos 20 com diferentes estilos de vestimenta, muitas com mochilas. A depender do horário e da sorte, ainda dava para encontrar algum assento disponível. Essas e esses estudantes, em sua maioria, eram brancos e brancas, pelo menos assim eu as/os lia. A grande contingência descia na PUCRS, universidade privada, na Bento Gonçalves, ou no final da linha, no Câmpus do Vale da UFRGS, como era o meu caso.

Quando me dirigia à Lomba do Pinheiro, mais especificamente, à EMEF Oliveira Silveira, ou mesmo quando retornava de lá, a travessia e a companhia eram completamente diferentes. O ônibus vinha mais vazio no horário da minha ida, o que me garantia a chance de ir sentada, e retornava mais cheio, no horário do almoço. Geralmente, nesse período, havia muitas crianças e jovens que saíam da escola e que iam em direção ao centro da cidade na companhia das/dos colegas ou com alguém responsável por elas/eles.

Da Lomba do Pinheiro até o centro da cidade, demora cerca de uma hora. Na ida, ia com pessoas que aparentavam, na minha percepção, serem mais velhas do que eu (com meus 32 em 2019), ainda que também tivessem grupos mais jovens. Encontrava ali pessoas mestiças, negras e uma minoria branca. No caminho, via uma grande quantidade de residências, escolas municipais e estaduais, muitos estabelecimentos comerciais e também igrejas. Vez em quando, na volta, eu pegava carona com a coordenadora do coletivo até uma parte do meu percurso, indo com seu filho e com uma variedade de livros e outros objetos que ficavam no banco de trás do carro.

A fim de apresentar alguns lugares da Lomba do Pinheiro que são significativos para o coletivo Afroativos, apresento algumas informações trazidas em um material produzido pelo grupo como parte do projeto “Nossas raízes, nossa história”. O Calendário Afroativos 2021¹⁶

¹⁶ [VERSÃO ONLINE CALENDÁRIO AFROATIVOS VERSÃO FINAL 2021.pdf - Google Drive](#). Acesso: 23 de setembro de 2022.

mostra o encontro de gerações em lugares importante do bairro para o Afroativos através de fotos e textos produzidos pelas/pelos integrantes do grupo, com o objetivo também de exibir os “marcos históricos da resistência negra, [...] datas festivas, aniversários de nascimento ou morte, biografias, informações sobre locais de referência para a resistência negra e realizações de personalidades negras, leis e conquistas” (MARTINS, 2020), apresentando-os mês a mês.

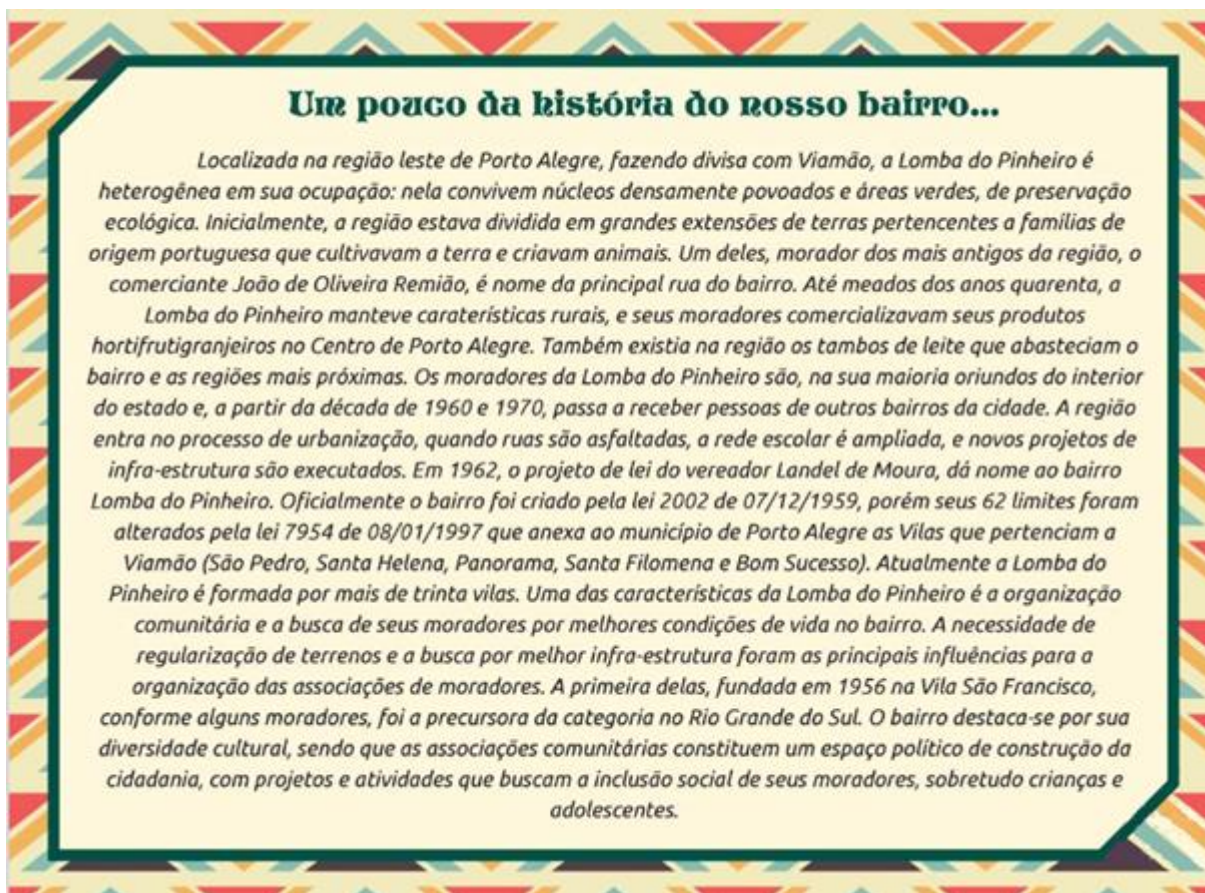
Figura 2 – Calendário Afroativos 2021



Fonte: Afroativos (2021)

No calendário anterior de 2019, o coletivo visitou locais da cidade de Porto Alegre que são importantes para o povo negro. Como veremos ao longo do trabalho e neste exemplo do calendário de 2021, os eventos de letramento em que o coletivo se envolve estão relacionados a buscar conhecer mais sobre suas raízes e histórias, elevando o sentimento de pertencimento, autoestima, bem como engajando as/os participantes para uma educação patrimonial e incentivando a construção de uma memória coletiva sobre a população negra encarnada em produções conjuntas do grupo. Além do envolvimento de crianças e (pré-)adolescentes para a criação do calendário 2021, houve a participação das mães e avós das/dos participantes do grupo que fazem parte da comunidade do bairro. Vejamos as informações que são trazidas no Calendário Afroativos 2021 sobre a Lomba do Pinheiro, e que também estão presentes no livro “Memórias dos Bairros” (FREIRE; DAVID; GOMES, 2000):

Figura 3 – História breve do bairro Lomba do Pinheiro



Fonte: Afroativos (2021)

Como é possível verificar, a principal rua do bairro leva o nome de um dos antigos moradores, um português. Era uma época em que o bairro tinha pouco mais de duzentos habitantes e em que se vivia como no interior até fins de 1940. Os grandes terrenos pertenciam a umas poucas famílias de origem portuguesa, os Remião, os Vicente, os Bitencourt e os Silva (FREIRE; DAVID; GOMES, 2000). De acordo com o livro “Memórias dos Bairros”, desde 1773 foram concedidos os primeiros títulos de grandes extensões de terra no Rio Grande do Sul, inicialmente, para tropeiros e militares das ilhas Madeira e Açores, portugueses do continente e brasileiros de outras capitânicas. Embora as famílias de escravizados também tivessem feito parte da colonização inicial do estado, seus nomes não apareciam em registros (*ib.*). Portanto, a explicação para os grandes proprietários de terra serem, naquela época, portugueses, é devido ao processo e à herança do período colonial. Atualmente, na Lomba, para além das diversas vilas, é possível encontrar ainda a aldeia Mbyá-Guarani com vinte e cinco hectares de terra, área adquirida em 2013 pelo município para essa população.

No texto que aparece no Calendário, chama a atenção também a ampliação do bairro e a luta de seus moradores pela regularização de terrenos. Conforme Rosa (2013), o processo de loteamento mais intenso da Lomba se deu na década de 1970 em consequência do aumento dos preços imobiliários e remoção de vilas na área central da cidade, do êxodo rural e também do número crescente de loteamentos nas áreas periféricas, no momento em que loteadores prometem diversas vantagens aos possíveis moradores. A Lomba do Pinheiro é uma área que tem passado por um longo processo de reestruturação, que apresenta uma malha urbana descontínua e com uma área verde importante, e que teve seu processo de urbanização iniciado por volta dos anos 1950-1960 (ROSA, 2013).

Por a Lomba do Pinheiro ser o quarto bairro mais populoso da cidade – com aproximadamente 50.000 habitantes (IBGE, 2010) – e ser o primeiro em extensão territorial – o que abarca 6,26% do espaço do município (*ib.*), ele apresenta disparidade dentro de sua própria área. A seguir, apresento os dados de 2010 do Brasil, Porto Alegre, Lomba do Pinheiro (geral) e Lomba do Pinheiro (Taquara, Marau, Cacimba) – região em que está localizada a escola Oliveira Silveira – em relação ao IDHM Educação, expectativa de anos de estudo aos 18 anos e renda per capita.

Quadro 1 – Dados do Atlas do Desenvolvimento Humano de 2010

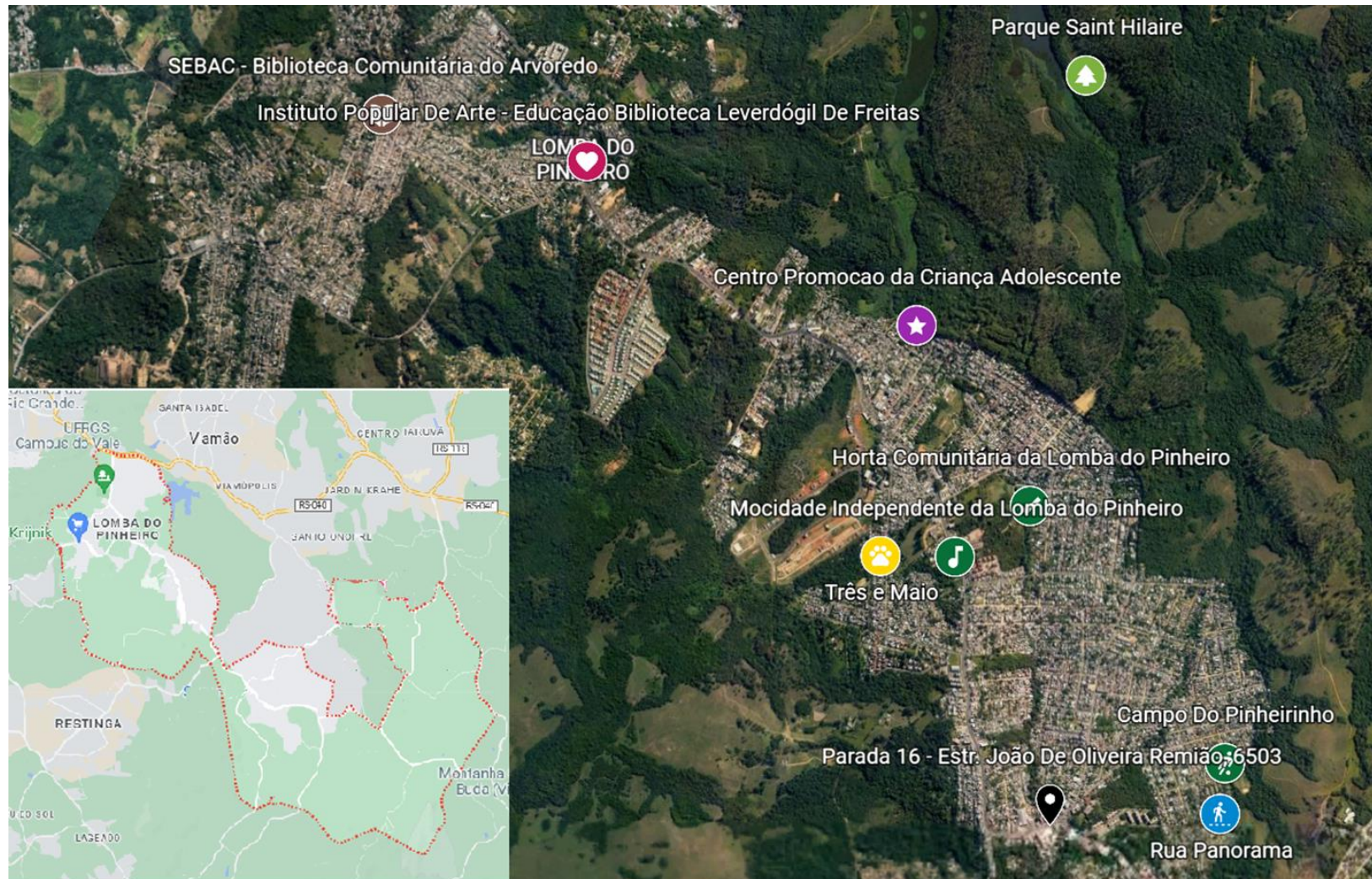
	IDHM Educação 2010	Expectativa de anos de estudo aos 18 anos	Renda per capita
Brasil	0,637	9,54	R\$793,87
Porto Alegre	0,702	9,76	R\$1728,27
Lomba do Pinheiro (geral)	0,571	8,81	R\$590,83
Lomba do Pinheiro (Taquara, Marau, Cacimbas)	0,525	9,13	R\$544,22

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano - PNUD, IPEA, FJP (2014).

Como é possível perceber pelo quadro, a região em que a escola está localizada apresenta desvantagem nos indicadores de IDHM Educação e de renda per capita em relação ao Brasil, Porto Alegre e bairro Lomba do Pinheiro (geral), chegando a menos de 1/3 do valor de renda da população porto-alegrense, e apresentando um IDHM considerado baixo, ao contrário do IDHM do município, com o índice considerado alto, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano - PNUD, IPEA, FJP (2014). Já no indicador de expectativa de anos de estudo aos 18 anos, a área específica de Taquara, Macau e Cacimbas apresenta período maior do que a Lomba do Pinheiro (geral), porém, inferior a Porto Alegre e Brasil.

Ainda no calendário produzido pelo coletivo, são destacados os seguintes lugares da Lomba: a figueira que fica em frente à escola – fazendo-se uma analogia à uma instituição de ensino que necessita de suas raízes fortes –; a escola Oliveira Silveira e também sua pracinha com um grafite do coletivo Afroativos na parede; a rua Panorama e o Parque Saint'Hilaire – o maior reduto de preservação ambiental da Região Metropolitana de Porto Alegre; o Instituto Popular de Arte-Educação, onde há a Biblioteca Lerverdógil de Freitas, a Escola de Música, o Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro e o Memorial da Família Remião; a Parada 16 – um “centrinho” com estabelecimentos comerciais, posto de saúde e posto policial; Horta Comunitária, projeto comunitário que trabalha com sustentabilidade, agroecologia e cidadania em parceria com voluntários, secretarias municipais e instituições universitárias; o Campo do Pinheiro, espaço para caminhar, jogar, passear, ver amigos; o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis – CPCA, a 18 km do centro da cidade, com o objetivo de promover direitos de crianças e adolescentes; o Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro e Memorial da Família Remião, sediado em uma casa em estilo colonial português construído no século XIX; a primeira escola de samba do bairro, “Mocidade Independente da Lomba do Pinheiro”, na parada 13. Em relação às vilas, gostaria ainda de destacar a Vila Mapa, onde há a Biblioteca do Arvoredo – lugar frequentado pelos Afroativos – e a Vila Sapo (representada no mapa como Três e Maio) – cenário de um livro de narrativas curtas do escritor José Falero, também morador da Lomba do Pinheiro.

Figura 4– Mapa da Lomba do Pinheiro com lugares importantes para o coletivo Afroativos



Fonte: Google Maps e MyMaps. Link: <https://www.google.com/maps/>, acesso: 20/01/2023.

De acordo com Rosa (2013), uma das características do Bairro Lomba do Pinheiro até os dias atuais é a carência de equipamentos urbanos, sobretudo aqueles voltados ao entretenimento da população. A Lomba conta com pouquíssimas praças oficiais, como as de Vilas Viçosa, Santa Helena, Bom Sucesso e Nova São Carlos e alguns Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), que promovem dezenas de atividades com diversos participantes. Há também no bairro o Cemitério Jardim da Paz, o único cemitério parque de Porto Alegre, um centro hípico, uma vinícola, o Museu de Rua – O primeiro Museu Comunitário de Rua, o Instituto Popular Arte-Educação, a Fazenda do Boqueirão – um sítio arqueológico conhecido pelos moradores como Senzala –, a *CIA do FUXICO* – Projeto Comunitário de Integração e geração de renda que apresenta trabalhos artesanais, a indústria e comércio de brita Indubrás e Pedraccom, e o CEITEC – Centro de Excelência em Tecnologia Eletrônica Avançada¹⁷.

No bairro, há também a barragem da Lomba do Sabão – local com risco de rompimento, e, por esse motivo, moradores que têm suas casas no entorno vêm cobrando da prefeitura de Porto Alegre a elaboração de um Plano de Segurança de Barragens e de um Plano de Ações Emergenciais (COLETIVO DE COMUNICAÇÃO MAB RS, 2021). É comum também encontrarmos reportagens que evidenciam os problemas de violência e de tráfico de drogas no bairro (GOSSIN; MARTINS, 2021; GULARTE, 2020; SOUZA, Nayara, 2020). Durante o período de pandemia, juntamente com os bairros Sarandi, Rubem Berta, Restinga e Partenon, a Lomba do Pinheiro liderou o ranking de bairros da cidade com o maior número de casos e mortes por coronavírus. Os cinco bairros juntos concentraram 16,9% da população da Capital, 19,3% dos casos e 16,2% das mortes. Além disso, o abastecimento de água, o não cumprimento da tabela de ônibus, a má qualidade das vias e a falta de segurança são alguns dos problemas do bairro apontados por liderança comunitária da Lomba do Pinheiro (GOMES, L., 2020).

Conforme exposto no Calendário Afroativos 2021, as associações comunitárias do bairro têm servido como espaço político para se exercer a cidadania. Desde a década de 80, a Lomba do Pinheiro foi marcada por grandes lutas comunitárias. Uma delas foi a criação da União de Vilas da Lomba do Pinheiro, primeira entidade a congregar cerca de dezessete associações (ROSA, 2013). No ano de 2022, concluiu-se a obra civil da Estação Cidadania Lomba do Pinheiro, contemplando dois prédios de atividades, uma pracinha com brinquedos e peças para ginástica, uma pista de skate, uma quadra coberta com marcação para jogos de vôlei

¹⁷ Esses lugares foram incluídos no Lombatur, um projeto de turismo comunitário iniciado em 2010 que se valia da mediação entre os moradores do bairro Lomba do Pinheiro e o patrimônio local.

e uma pista de caminhada com piso de concreto. Passemos a conhecer mais sobre a escola cenário da pesquisa.

ORGULHO DE SER OLIVEIRA SILVEIRA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Oliveira Silveira está localizada em uma das vilas da Lomba do Pinheiro. Para apresentarmos a escola, lanço mão das informações contidas sobre ela no calendário Afroativos 2021 (AFROATIVOS, 2021).

Figura 5 – Texto de apresentação sobre a escola Oliveira Silveira

Em 27 de novembro de 1962 através do decreto nº 338 o então Prefeito de Viamão Frederico Diehl cria salas de aula à Rua Sepé Tiaraju, Vila Panorama, Bairro Lomba do Pinheiro, que antes pertencia ao Município de Viamão. Assim, nasce a Escola [REDACTED] cujo nome faz referência ao [REDACTED] existente próximo de suas instalações. No ano de 1981 a escola muda de endereço, vindo para a Rua [REDACTED] onde em seu novo prédio conta com cinco salas de aula e passa a atender alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Em 27 de março de 1992 depois de ampla mobilização comunitária o Bairro Lomba do Pinheiro é anexado a Porto Alegre e a escola passa a integrar a Rede de Educação do Município. Atualmente a escola, que atende cerca de 1200 alunas/os incentiva, de forma efetiva, projetos nas áreas do esporte, pesquisa científica, educação para as relações étnico-raciais, proteção aos animais e leitura.

JANEIRO 2021						
S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

 **SOLTE O GABELO.
PRENDA O PREGONGEITO
AFROATIVOS**

Fonte: Afroativos (2021).

Atualmente, há dois projetos institucionalizados na EMEF Oliveira Silveira: o “Jiu jitsu na escola, quem luta não briga” e o “Afroativos – Solte o cabelo, prenda o preconceito”. De acordo com a coordenadora do coletivo, o Afroativos entrou para o currículo complementar da escola em 2018. Há ainda outras iniciativas como o Vira-Lata, o Construtores (Robótica), o Cientificando (iniciação científica) e o Grupo de Mediadores de Leitura Luisa Marques, grupo realizador de projetos como o “Adote um escritor” e “Mochiloteca” (SOUZA, Alana, 2020).

A escola também promove uma Feira Literária anualmente, a FLISH (Feira Literária Oliveira Silveira). Em 2019, Chico Buarque foi o grande homenageado, em 2020, o tema da FLISH foi “Um passeio virtual pela nossa memória afetiva”, evento remoto, e em 2021, “A literatura indígena é uma flecha que voa em várias direções”, atividade presencial. Em 2017, alunos de 10 a 14 anos desenvolveram três projetos que receberam destaque no Salão UFRGS

Jovem de 2017 – os projetos Mapa Ambiental, Expressões Idiomáticas e Desconstruindo Estereótipos – e o projeto Descobrimos os Microorganismos foi também destaque na Mostra Científica Mulheres na Ciência, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (DOS SANTOS, 2017). A partir do projeto Desconstruindo Estereótipos, as/os estudantes gravaram um curta-metragem chamado “Me aceita como sou”, que concorreu ao prêmio do Festival Primeiro Filme, ganhando um tablet pela menção (*ib.*).

Na EMEF Oliveira Silveira, não há autodeclaração e/ou declaração das/dos responsáveis pelas/pelos estudantes em relação à identidade étnico-racial das crianças e jovens. Por esse motivo, não há dados em relação à composição étnico-racial das/dos estudantes que frequentam a escola. No tempo-espaço do período desta pesquisa, ao fazer o “teste do pescoço”¹⁸, no pátio da instituição, havia um grande número de crianças brancas e negras convivendo na escola. Conforme o diretor da escola, já houve também indígenas aldeados na EJA. Em relação ao magistério, é escasso o número de docentes negras e negros que compõem o quadro. Em uma conversa entre as/os participantes da pesquisa no dia 20 de setembro de 2019, elas/eles chegaram a conclusão de que há três professoras negras e um professor negro na escola (de um total de 87). Atualmente, o número de docentes negras/os vem crescendo.

Enquanto na parte frontal da EMEF Oliveira Silveira, encontramos a rua asfaltada, nos fundos da instituição escolar, há uma rua de chão batido e vegetação em relevo, evidenciando-se o contraste da Lomba entre o rural e o urbano.

¹⁸ O teste do pescoço consiste em girar o pescoço no entorno para identificar quais grupos étnico-raciais há nos espaços em que estamos circulando e que lugares sociais esses grupos ocupam nesse espaço.

Figura 6 – Entrada e fundo da escola Oliveira Silveira



Fonte: Arquivo para geração de dados; registro fotográfico.

A escola conta com 21 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta e quadra de esportes descoberta, cozinha, refeitório, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a discentes com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto. Em relação aos aparelhos eletrônicos, ela dispõe de computadores, datashow, TV, aparelho de som e DVD. Na sala ‘multimeios’ da escola, é possível ver os seguintes cartazes colados.

Figura 7 – Cartazes e presentes na sala Multimédia da escola Oliveira Silveira



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de registro fotográfico.

A escola fornece três refeições pela manhã, duas pela tarde e uma pela noite. Embora a escola não tenha um site oficial, somente um blog que deixou de ser atualizado em 2011, é possível encontrar a sua página oficial de facebook com cerca de dois mil e trezentos seguidores e seu canal no Youtube com cerca de trezentos inscritos. Tanto nas postagens da rede, quanto em eventos culturais presenciais, a frase “Orgulho de ser Oliveira Silveira” é mencionada pelo diretor, coordenadora e outras/outras participantes e está, inclusive, em uma das paredes da escola com o grafite feito pelo coletivo Afroativos.

Figura 8 – Grafite do coletivo Afroativos no pátio da escola



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de registro fotográfico.

A EMEF Oliveira Silveira também aparece em vários veículos de comunicação da mídia. Listo, no quadro a seguir, apenas as manchetes de notícias que apareceram na primeira página do Google em meu acesso no mês de agosto de 2021.

Quadro 2 – Manchetes jornalísticas sobre a escola Oliveira Silveira

MANCHETE	FONTE
Escola aproxima gerações com educação antirracista - 01/08/2021 - Cotidiano - Folha (uol.com.br)	Reportagem da Folha de São Paulo (FERREIRA, COSTA, 2021).
Volta às aulas em Porto Alegre: 'Prefeitura quer que a gente se responsabilize por tudo o que ela não fez' - Sul 21	Matéria do Sul 21 (SUL 21, 2020).
Escola de Porto Alegre é finalista de prêmio em prol da igualdade racial com projeto de 'afroabetização' Rio Grande do Sul G1 (globo.com)	Notícia do G1 (LIMA; HEURICH, 2019)
Jornalista Rafael Guimaraens participa hoje do projeto 'Adote um Escritor' - Coletiva.net - Comunicação que marca.	Notícia do Coletiva.Net (COLETIVA.NET, 2020)
"Vídeo flagra mãe de aluna atropelando PM em frente a escola de Porto Alegre"	Notícia do G1 e RBS (G1; RBS TV, 2018)
Jovens de escola pública encontram o protagonismo através da ciência GZH (clicrbs.com.br)	Matéria da Zero Hora (DOS SANTOS, 2017)
Grupo de estudantes restaura biblioteca e estimula o gosto pela leitura no RS - PORVIR	Matéria de Porvir.Org (PORVIR.ORG, 2020)
Escola onde professores foram agredidos por mãe de estudante está sem aulas em Porto Alegre GZH (clicrbs.com.br)	Notícia da GZH (NUNES, 2018).

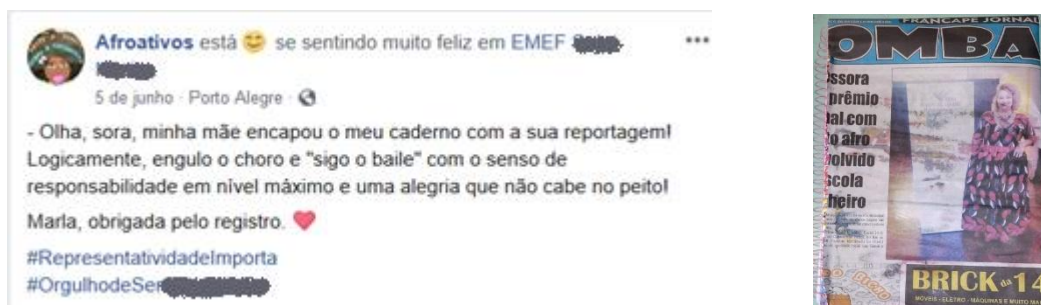
Fonte: Jornais indicados no quadro, acessados em agosto de 2021.

Encontram-se nos textos, tanto notícias positivas – relacionadas ao projeto Afroativos, projeto de incentivo à leitura e preservação da biblioteca, promoção da ciência – até notícias negativas que expõem a violência escolar sofrida por funcionárias/os da escola – entre elas/eles coordenador, orientadora e docentes. Conforme notícias sobre o ocorrido em outras fontes, esse era o quarto caso de agressão contra diretora e professoras em duas semanas em Porto Alegre. Em conversa com a coordenadora do projeto, descobri que um dos professores que sofreu racismo e homofobia de uma mãe de um estudante da escola ficou de licença após o ocorrido para cuidar de sua saúde mental. Quando ele retornou, as/os colegas deram uma festa em sua homenagem, a fim de que ele se sentisse bem-vindo novamente.

Em contraste a esse episódio de desvalorização do professor e de corpos negros e homossexuais, destaco outro acontecimento que ocorreu na escola um ano depois: uma mãe encadernou o caderno da filha com uma matéria relacionada ao coletivo Afroativos e a sua coordenadora. Chama também a atenção o fato de o texto encadernado ter sido publicado pelo *Jornal Lomba*, da Francapé Editora, veículo de comunicação com circulação mensal nos bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia. Esse jornal tem também uma página do Facebook com mais de mil curtidas. Na época, o coletivo Afroativos havia sido indicado para a maior premiação de

temática racial na América Latina, o prêmio “Sim à igualdade racial”. Na imagem abaixo, a publicação realizada na página do coletivo Afroativos sobre o ocorrido.

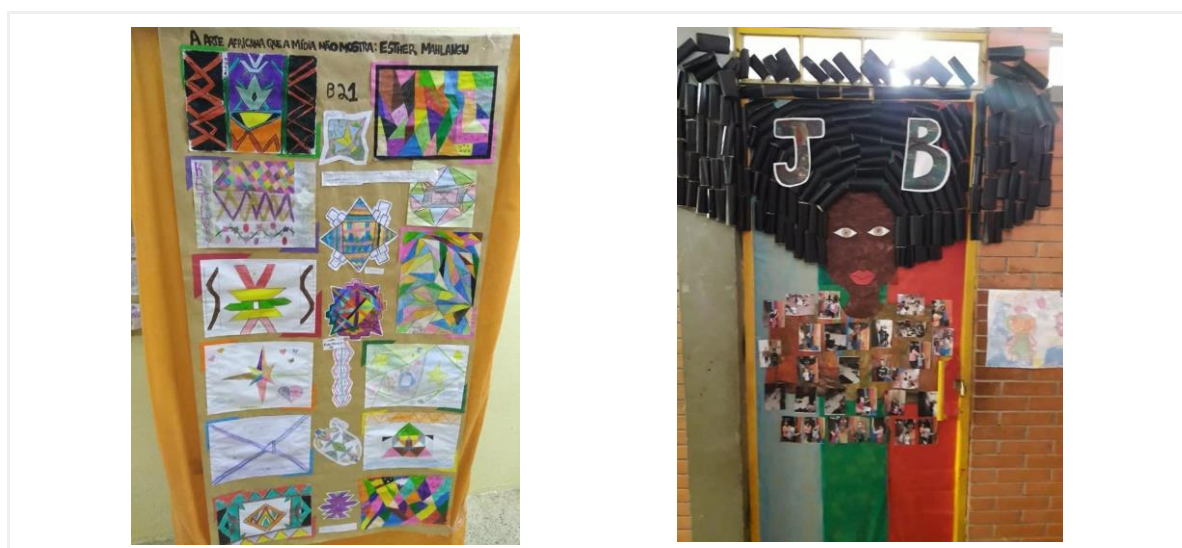
Figura 9 – Postagem na página do Facebook do coletivo Afroativos

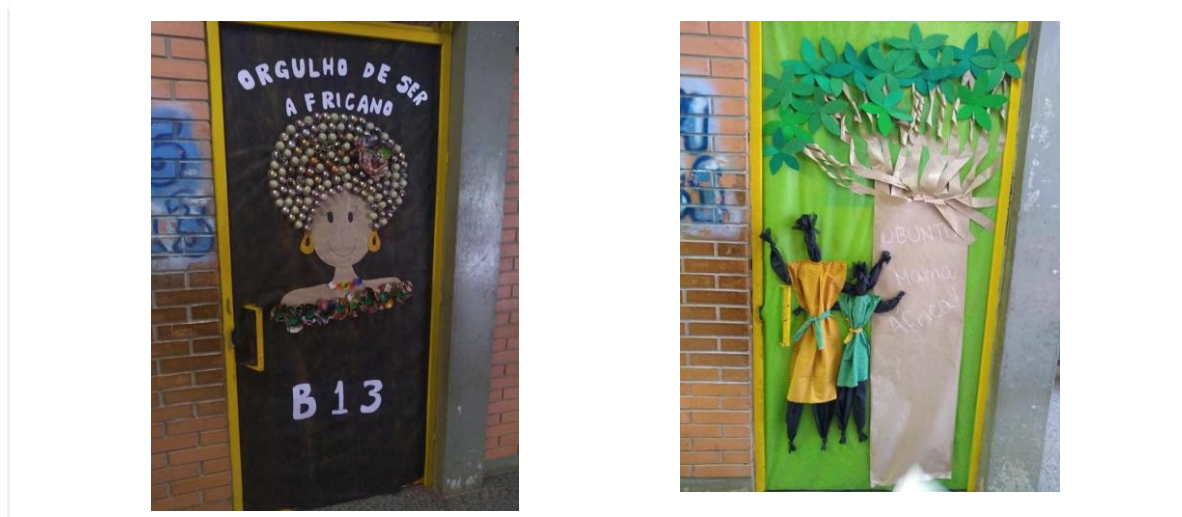


Fonte: Página do coletivo no Facebook em 06 de junho de 2019.

No meu primeiro contato com a escola e com o coletivo Afroativos, no dia 05 de junho de 2019, vi, nas portas das salas de aula, cartazes e painéis produzidos pelas turmas com trabalhos artísticos sobre a África. As turmas estavam participando do concurso “A África que a mídia não mostra”, projeto realizado nos meses de maio e junho de 2019 e promovido pelo coletivo com o objetivo de desmistificar a ideia de que o continente africano é um lugar em que só se encontra pobreza, animais selvagens e atrasos.

Figura 10 – Portas afrodecoradas pelas/os estudantes da E.M.E.F. Oliveira Silveira





Fonte: Facebook do Afroativos (Fotos de publicações dos dias 6, 7, 12 de junho e 20 de julho de 2019).

As portas decoradas e os desenhos realizados me mostravam uma escola totalmente diferente daquela na qual eu havia estudado e de outras em que já havia passado. Nesse primeiro encontro, de biblioteca com livros afrocentrados e africanidades que extrapolavam murais, eu tinha a impressão de que a escola respirava organicamente a negritude, e, em suas veias, circulavam culturas africanas e afro-brasileiras pelo corpo docente e estudantil. Conforme veremos no capítulo 7, isso é apenas uma meia verdade.

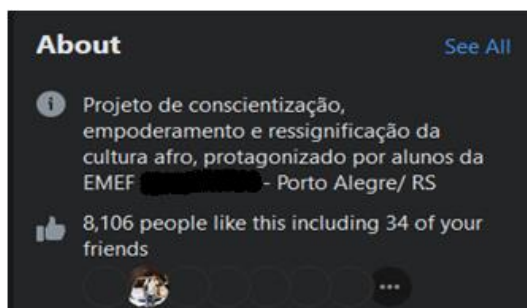
Nas próximas seções, realizo a apresentação do coletivo Afroativos – Solte o cabelo, prenda o preconceito – e das/dos integrantes da pesquisa.

DAS CORRENTEZAS: “SOMOS AFROATIVOS, SOMOS A MUDANÇA QUE QUEREMOS VER NO MUNDO”

Anteriormente ao meu primeiro contato presencial com o Afroativos, eu já havia ouvido falar do coletivo através de algumas notícias e reportagens que comentavam sobre a história de como começou o grupo e sobre a produção do Calendário Afroativos 2019, em que são exibidos alguns pontos da cidade de Porto Alegre que são significativos para a população negra, os grandes marcos das culturas associadas e filiadas à negritude, bem como as biografias e realizações de figuras negras proeminentes.

Nas páginas nas redes do Afroativos no Facebook, no Instagram e no site do coletivo (respectivamente, imagens 1, 2 e 3 da figura 10), temos a perspectiva das/dos integrantes sobre o que é o Afroativos, quem o compõe e o que ele representa.

Figura 11– Descrição sobre o Afroativos feita pelo grupo no Facebook, Instagram e site do coletivo



Fonte: Página do coletivo Afroativos no Facebook (www.facebook.com/afroativos)



Fonte: Instagram do coletivo Afroativos (www.instagram.com/afroativos)

História

Desde 2016 a iniciativa permite aos alunos abordarem questões como racismo, empoderamento e padrões sociais. Entretanto, não é só com papel e caneta que os alunos aprendem. Cerca de 125 alunos entre 1º e 9º ano protagonizam a luta pela implementação de uma cultura antirracista no cotidiano escolar e, em outros espaços.

Os alunos atuam de forma efetiva (dentro e fora dos muros da escola) através de palestras, oficinas, contações, participações, reuniões, estudos e, principalmente: AÇÕES. Eles são agentes diretos das mudanças que desejam na sociedade.

O projeto mantém-se através de recursos próprios e representa um ato de resistência e esforços coletivos. O que é motivo de orgulho para toda a comunidade escolar. Alunos de uma escola pública, na periferia da cidade, que inspiram, ajudam, libertam e encantam pessoas de todas as idades.

Fonte: Site Afroativos (<https://www.afroativos.com/historia>)

Atualmente, o projeto conta com três grupos de estudos nos turnos da manhã, tarde e noite, e a participação voluntária de discentes e ex-alunas e alunos da escola Oliveira Silveira, bem como familiares delas/deles. Para além dos grupos de estudo, o projeto também faz parte

do currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, em caráter de volância¹⁹ em 11 turmas da escola (2 turmas de Jardim B, 5 turmas de 4º ano e 4 de 5º ano), atingindo centenas de crianças e pré-adolescentes.

No período do trabalho de campo, em 2019, antes da pandemia, o coletivo reuniu em média 30 participantes em grupos de estudos que eram realizados duas vezes por semana pela manhã, além de ter, em sua composição, outras/outros integrantes que não participavam das reuniões (pois faziam estágio ou tinham outros compromissos), mas que estavam presentes em outras ações promovidas pelo coletivo fora dos muros escolares. Os grupos de estudo eram compostos por dois subgrupos: alunos de 5º ao 9º anos que participavam das reuniões em seu primeiro horário, das 10:30 ao 12:00, pois estudavam no turno da tarde, e o grupo de alunos do 3º a 4º anos, que saíam de suas aulas e permaneciam na escola por mais uma hora para participar desses encontros, pois não achavam justo que somente os mais velhos pudessem participar do coletivo – conforme relatou a coordenadora em algumas ocasiões.

Para além do grafite realizado em um dos muros da escola e da elaboração dos calendários Afroativos 2019 e 2021, o coletivo também já produziu o *Guia Prático Antirracista* em forma de quadrinhos (possível encontrar na página do coletivo no facebook: www.facebook.com/afroativos), O Calendário Afroativos 2022 e os livros “Desabafos poéticos: Projeto Afroativos” (MORAES, 2020), *Maiza Lemos: uma vida de escrevivências* (LEMOS, 2021) e *Maiza* (CORREIA, 2021).

No primeiro livro, temos cinco componentes do coletivo que participaram desta pesquisa (pré-adolescentes e a coordenadora) e a mãe e uma avó de duas participantes escrevendo seus desabafos em forma de poemas que estão, fundamentalmente, relacionados a identidades étnico-raciais das/dos integrantes e a questões que circundam a negritude e que são importantes para a vida cotidiana delas/deles. No segundo livro, *Maiza Lemos*, temos a anciã, a mais velha integrante do grupo escrevivendo sua história. Já *Maiza* foi escrita pela mais nova integrante do coletivo em homenagem à griote do grupo em uma produção infantil. De acordo com Nei Lopes (2014) – compositor, cantor, escritor e estudioso das culturas africanas no continente de origem e na diáspora africana, – griô é a “forma aportuguesada para griot, termo franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço”. Griote seria a forma feminina. “Dona Maiza”, como

¹⁹ Professoras e professores volantes atuam em parceria com as/os docentes titulares das turmas, ministrando aulas e atividades nos momentos em que as/os docentes titulares têm seus períodos de hora-atividade fora da sala de aula.

geralmente é chamada pelas/os participantes, é considerada a pessoa de grande sabedoria que difunde os conhecimentos, saberes e memórias do bairro e da cultura local.

No ano de 2019, o coletivo concorreu ao prêmio nacional “Sim à igualdade racial”, maior premiação de temática racial na América Latina, como destacado em reportagens²⁰, e, ao longo de seus anos de existência, o grupo tem tido uma atuação continuada em conferências, como por exemplo, TEDx Laçador, em apresentações em escolas (Projeto Âncora - SP) e em eventos acadêmicos, como o “O Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e a “2ª Jornada de Educação Linguística e Literária”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, o coletivo amadrinou um projeto na Guiné-Bissau que atende cento e cinquenta crianças. Há também na escola um evento anual, organizado pelo coletivo, chamado *Afrobetizando*, com o intuito de ressignificar as histórias e as culturas afro-brasileiras e africanas. Em 2020, o grupo homenageou o Sopapo Poético. Em 2021, a vida e a obra da dona Maiza Lemos, mestre griote do Afroativos, foram celebradas.

Durante o período da pandemia, o grupo também realizou inúmeras lives, entre elas, destaco uma sequência de encontros online que faziam parte do projeto “O continente africano que a mídia não mostra” (2020), organizado pela coordenadora do coletivo Afroativos e por mim, com convidadas e convidados de mais de treze países africanos, o projeto Práticas de Educação Antirracista (2020), com relatos e trocas de experiências educacionais vivenciados por coletivos e projetos que visam a educação antirracista no Rio Grande do Sul e o “Encontro Afroativos e Sopapinho Poético”. Essa experiência com o Sopapinho pode ser lida a partir da dissertação de Liziane Guedes Silva (2021), psicóloga que investigou as narrativas de crianças, pré-adolescentes e adolescentes negra/os participantes do projeto infantil Sopapinho Poético, vinculado ao Sarau Sopapo Poético e à Associação Negra de Cultura.

Passemos agora a conhecer as/os participantes da pesquisa.

AGENTES DO AFROATIVOS

A presente pesquisa conta com a participação das/dos integrantes do coletivo Afroativos que estudavam na escola Oliveira Silveira até 2018 (caso de um participante) ou estudaram no Ensino Fundamental II da escola e que participavam do grupo de estudo que ocorria duas vezes

²⁰ Ver [Prêmio Sim à Igualdade Racial 2019 – ID_BR \(simaigualdaderacial.com.br\)](https://www.premiosim.org.br/) e [Projeto Afroativos é finalista de prêmio sobre igualdade racial | Prefeitura de Porto Alegre.](#)

na semana pela manhã em setembro de 2019. Há ainda integrantes que não frequentaram os encontros do grupo de estudo, mas contribuíram com as ações e produções desenvolvidas no coletivo em outros espaços e que colaboraram para a história e a construção do grupo. Esses também são participantes desta pesquisa.

Embora eu tivesse a autorização das/dos participantes para usar seus nomes reais na tese, optei pela utilização de pseudônimos. Com a exceção de Lili, nome fictício que inventei para chamar uma parceira do coletivo Afroativos – que é coordenadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo –, a seleção dos nomes foi feita pelas/pelos integrantes do coletivo que fazem parte desta pesquisa tendo como base figuras públicas negras e/ou brancas aliadas à luta antirracista. O meu nome fictício na tese é tereza de benguela. Para evitar confusão com possíveis citações referentes às figuras reais, a partir de agora, as/os participantes serão citadas/os com letras minúsculas, assim como bell hooks fazia (ver mais sobre o uso de pseudônimos no capítulo 5). Assim sendo, quando a leitora e o leitor encontrarem “Conceição Evaristo” com as iniciais em maiúscula, estou me referindo à consagrada escritora, quando utilizar “conceição evaristo”, faço referência a uma das participantes do coletivo. Caso haja interesse da leitora e do leitor em conhecer as/os integrantes do coletivo com seus nomes reais, é possível encontrá-las/los nas publicações produzidas pelo grupo, nas redes sociais e na mídia. A explicação sobre os motivos pelos quais escolhi o grupo mais velho como participantes foco desta pesquisa, a motivação para o uso de pseudônimos e outras informações mais detalhadas do trabalho de campo estão explicitadas no capítulo 5.

O quadro a seguir apresenta as/os participantes com itens como pseudônimos, sexo, idade, ano escolar das/dos participantes da pesquisa na época da geração de dados e outras informações. Os dados relativos à idade e ao ano de escolaridade referem-se a 2019, ano em que o trabalho de campo foi realizado. Além deles, há também a síntese das ações em que as/os integrantes do coletivo participaram e uma apresentação, nas palavras delas/deles, do que as/os motivou a integrar o coletivo. Esses depoimentos advêm da apresentação das/dos integrantes quando recebiam pessoas convidadas que queriam conhecer o coletivo em rodas de conversa e de entrevistas concedidas a estudantes do curso de Jornalismo.

No caso de luísa mahín, seu relato foi feito em uma apresentação do coletivo em um evento em uma universidade. Os dados foram gerados a partir das anotações de diário de campo e transcrição dos áudios gravados, com exceção das respostas de lia schucman para explicar sua motivação para participar do coletivo (a resposta foi dada pelo *WhatsApp* em uma interação direta com a participante em momento posterior ao trabalho de campo). Entendendo que os

participantes não se limitam à participação no coletivo, na coluna da direita, há informações sobre seus interesses e atuações em outras atividades. Ênfase que o engajamento das/dos participantes ocorreu de distintos modos, bem como as suas participações nas atividades desenvolvidas. Por esse motivo, as informações apresentadas sobre as/os participantes também variam, algumas/alguns com apresentações mais robustas e outras/outros com apresentações mais reduzidas.

Quadro 3 – Perfil das/dos participantes do coletivo Afroativos

conceição evaristo		
Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 14 anos; 6º ano.	Participou do coletivo desde o seu início, em 2017. Declama poemas com outros participantes em eventos culturais e participa de apresentações sobre o grupo em eventos escolares/acadêmicos e de formações para outros públicos. Participou do calendário Afroativos 2019 e das oficinas de grafite e de serigrafia para a confecção de camisetas do coletivo em 2018.	Gostava de escrever poemas, geralmente, de cunho mais intimista e melancólico. Já foi monitora de turma. Viajou de avião pela primeira vez para São Paulo com outras/outros integrantes do coletivo para participar do Projeto Âncora, em São Paulo.
Motivação para participar do coletivo Afroativos		
<p>“Eu comecei o projeto com a sora luísa mahín. Em 2016, eu não gostava do meu cabelo, porque era muito preconceito, racismo dentro da minha sala e também na hora do recreio. Então eu não gostava muito do meu cabelo. Eu vivia deixando ele em coque, não deixava ele solto para nada, nem para sair. Só que daí um dia eu resolvi soltar um dia para ir para sala, para ir para o colégio. E nisso eu vim para o colégio, e não tinha acontecido quase nada, só que eu percebi que já tinha gente já me olhando. E nisso eu entrei dentro da minha sala, e tinham alguns grupos. Nisso, eu me sentei, meus colegas já começaram a me olhar com uma cara de nojo, e começaram, vieram em mim e começaram a colocar o dedo na minha cara, falaram um monte de coisa, que não era para eu estar assim com o meu cabelo, que eu tinha que voltar para casa para amarrar, e falando entre outras coisas. Depois eu fiquei meio com trauma disso e não quis mais soltar. Depois que eu fui falar com a professora luísa mahín, ela começou a fazer projeto na sala, e não só na nossa turma, como em todo o colégio. Ela fazia turbante, historinha afro, assim, fazia um monte de coisa. E depois que eu comecei a soltar e a sora depois que começou a transição [capilar] dela por causa da marielle franco.”</p>		

dandara		
Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 14 anos.	Participou do coletivo desde o seu início, em 2017. É frequentadora assídua dos grupos de estudo e das atividades realizadas pelo grupo fora da escola. Participou do Calendário Afroativos 2019 e do “ <i>Guia Prático Antirracista</i> ”. Foi uma das mediadoras da live “O continente africano que a mídia não mostra – encontro de jovens – em 2020, com pré-adolescentes e adolescentes de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Brasil.	É especialista em tranças afros. Trabalha em um salão. É irmã da marielle franco.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

“Meu nome é dandara, tenho 14 anos e entrei no projeto no ano retrasado (2017). Eu sofria muito preconceito, bullying, também por causa do meu cabelo, antes de eu começar a usar trança, e aí eu achei a sora, ela já foi minha professora antes de criar o projeto. Quando a sora fez o projeto, eu achei que entrar no Afroativos seria o primeiro passo de eu começar a superar tudo que estava acontecendo, e tal, e acho que as pessoas me olham de outro jeito. Aqui no Afroativos, eu consigo me identificar com bastante gurias, com as gurias, e eu acho que é isso.”

elisa larkin nascimento

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 12 anos; 6º ano.	Começou a participar do coletivo em 2019. Frequenta o grupo de estudo.	

Motivação para participar do coletivo Afroativos

“Eu entrei no projeto por causa que antes eu sofria muito por causa do meu cabelo. Aí eu vi vários vídeos da sora. Eu quero entrar por causa que eu posso me sentir, por causa do meu cabelo, porque todo mundo falava que meu cabelo era feio, que meu cabelo era muito cacheado. Eu aliso [fala rápido], eu já alisei uma vez o meu cabelo. Aí também falavam que eu tinha muito volume, que era pra eu ficar de cabelo sempre amarrado, por causa que, de cabelo solto, eu ficava muito feia, por causa do volume do meu cabelo, que eu era cacheada. Aí depois que eu entrei no projeto eu comecei a me sentir bem por causa do meu cabelo. Às vezes eu venho com o cabelo solto e fico até com o cabelo seco, por causa que antes eu saía com o meu cabelo molhado, porque ele ficava, tipo, bem baixinho. Aí depois eu comecei a vim de cabelo solto sem molhar o cabelo. Aí depois disso eu comecei a me sentir bem por causa do projeto. E aí por causa do projeto eu me sinto super mega bem. Eu fico mais, mais leve. Eu sofri bullying também. Eu sofri isso do segundo até o terceiro ano, aí depois foi só do meu cabelo. Aí depois pararam. Aí depois disso eu comecei a me sentir bem por causa do projeto. Se não existisse esse projeto, eu andaria sempre com o cabelo preso. Por causa dele, eu tô super mega bem.”

james zwerg

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Masculino; 13 anos; 7º ano.	Participou do coletivo desde o seu início, em 2017. É responsável por elaborar os cartazes digitais com a divulgação das atividades que serão realizadas pelo grupo e participa dos eventos realizados fora dos muros da escola. Participou das oficinas de grafite e de serigrafia para a confecção de camisetas do coletivo em 2018 e do “Guia Prático Antirracista” em 2019 e do livro “Desabafos poéticos” em 2020.	Apresentou os livros de Chimamanda Adichie para luísa mahín, que já os utilizou em sala de aula com diferentes turmas. Viajou de avião pela primeira vez para São Paulo com outras/outs integrantes do coletivo para participar do Projeto Âncora, em São Paulo.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

james zwerg: Eu era aluno da sora, e ela fez o projeto.

luísa mahín: É que assim, eu era professora de manhã e de tarde. Eu tinha um quarto ano de manhã e um quinto ano de tarde. E assim, ãhn, e o james zwerg era meu aluno dessa turma de quinto ano, logo que o Afroativos surgiu.

james zwerg: Eu era o mais antigo, quem não gostasse de ninguém, eu tirava. Fui bem acolhido? Eu fui o primeiro. Quando eu cheguei aqui nesse projeto minha rua não tinha asfalto.

lia schucman

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 12 anos; 7º ano.	Começou a participar do coletivo em 2018. Frequenta o grupo de estudo. Participou da oficina de grafite em 2018 e do “Guia Prático Antirracista” em 2019.	Participava também do “Cientificando”, projeto de iniciação científica da escola.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

“Quando eu conheci o projeto me interessei na hora, pra mim, era tudo novo, nunca tinha visto algo do tipo, pensei que seria uma experiência muito boa para mim, e foi. Quando iniciou as reuniões ouvi relato de alguns colegas até mesmo da professora luísa mahín, acontecimentos do passado etc. Tudo isso mexeu muito comigo, me fez refletir sobre muitas coisas, mudar minhas opiniões e até mesmo das pessoas que convivo.”

Lili – coordenadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino.	Conheceu pessoalmente o coletivo em setembro de 2019 em uma visita ao grupo de estudo. Desde então, desenvolveu parcerias com o grupo naquele ano e em anos seguintes.	Mediadora de leitura, fundadora e coordenadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo, da Rede de Leitura de Porto Alegre e integrante do Grupo de Incidência Política da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC).

Luísa Mahin

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 36 anos.	Coordenadora do coletivo Afroativos. No período de trabalho de campo, era graduanda em Pedagogia pela Universidade de Franca. Atualmente, além de professora na EMEF Oliveira Silveira, é também mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.	É mãe. Moradora da Lomba do Pinheiro. É também coordenadora regional (Sul) do Fórum Nacional da Educação Básica da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e conselheira suplente do Conselho Municipal dos Direitos do Povo Negro de Porto Alegre - RS (CNEGRO).

Motivação para participar do coletivo Afroativos

“E a nossa caminhada enquanto projeto começou através da carta de uma aluna, uma aluna de dez anos no ano de 2017. O conteúdo da carta, o que mais me chamou a atenção, o que mais me tocou dizia mais ou menos assim: ‘quando falam do meu cabelo, eu fico com um aperto no coração. Isso não me entra. Eu não consigo acreditar. Isso me machuca muito’. E a Kherollen²¹ finaliza perguntando: ‘O que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo’. Essa carta me levou direto para a infância. [mostra e apresenta sua família nos slides de Power Point com fotos de quando era criança]. É importante também dizer que não há como comparar eu, como uma mulher negra de pele branca, o sofrimento pelo qual eu passei não é nem um terço do que os meus alunos de pele mais escura passam. É importante a gente fazer essa diferenciação e não falar sobre uma dor que a gente não sente. É por isso que eles estão aqui para falar sobre isso. Nesse mesmo contexto, eu passei por mais de vinte anos alisando os meus cabelos e a marielle franco, levanta aí marielle franco, sempre agradeço ela, aplausos para ela. Aplausos. Um belo dia na sala de aula, ‘sora, adoro o seu projeto, sei que tenho que me aceitar, os turbantes são ótimos, mas eu continuo querendo ter o cabelo igual o da senhora’. Quem é que não se aceitava nessa história toda, né? Como a gente aprende com os nossos alunos. Comecei meu processo de transição capilar, porque aquilo que eu dizia já não combinava mais com o que eu estava fazendo, era hipocrisia pura. E graças à marielle franco eu pude iniciar o meu processo de libertação e inspirar outras meninas da nossa escola também a fazerem isso.”

²¹ O nome da Kherollen aparecerá em outros momentos do trabalho. Ela faz parte da história fundante do coletivo. Seu nome é sempre citado quando o grupo conta sobre o início de sua formação, e é possível encontrá-lo em artigos, reportagens, conferências e em outros textos que versam sobre o coletivo e sua origem. Por a Kherollen não ser uma das participantes da pesquisa, e em sintonia com a história construída pelo coletivo sobre sua origem, não será usado pseudônimo para ela.

malcolm x

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Masculino; 14 anos; 9º ano.	Começou a sua participação no coletivo Afro Ativos em 2018. Declama poemas com outras/outros participantes em eventos culturais e participa de apresentações sobre o grupo em eventos escolares/acadêmicos e de formações para outros públicos. Participou das oficinas de grafite e de serigrafia para a confecção de camisetas do coletivo em 2018, do “Calendário Afroativos 2019”, do “Guia Prático Antirracista” em 2019 do livro Desabafos poéticos em 2020. Atualiza o Instagram do grupo e atualmente (2022) é monitor do projeto. Foi um dos mediadores da live “O continente africano que a mídia não mostra” – encontro de jovens – em 2020, com pré-adolescentes e adolescentes de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Brasil.	Trabalha desde 2019. Viajou de avião pela primeira vez para São Paulo com outras/outros integrantes do coletivo para participar do Projeto Âncora. Ganhou o prêmio de agente cultural individual no Edital Ações Culturais na Comunidades da Rufa, RS Seguro por sua atuação no coletivo Afroativos.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

“Eu entrei no projeto porque eu descobri que tinha um projeto voltado à cultura afro. [brincadeira no meio enquanto todos comem, todos riem]. Enfim... eu vi que era um projeto voltado à cultura afro e foi quando eu deixei meu cabelo crescer, que eu ia deixar o cabelo crescer, e se tivesse problema, que eu ia falar com a sora, né? Não deu problema nenhum, pelo menos, não diretamente comigo. Então, deixei o cabelo crescer, primeiro, por empoderamento que eu entrei no projeto. Logo depois foi porque eu queria conhecer sobre a minha cultura, porque, nas aulas de história, pelo menos, na minha escola, os professores só falam sobre Europa, só Europa. E a única coisa que falam sobre negro é sobre escravidão, como se a história dos negros tivesse começado na escravidão, sobre engenho, não fala sobre impérios. Roma, Grécia, e a minha cultura, que é bom falar? nada! Então, tipo, depois que eu entrei no projeto, eu comecei a estudar, que nem o tim maia falou, a gente começou a estudar mais sobre a nossa cultura, a gente começou a ter mais consciência do que a gente tava fazendo, do que a gente fazia e quem veio antes da gente. Então, eu pelo menos, quando eu comecei, depois que entrei no projeto e comecei ir para as aulas, eu tava muito desaforado, afrontoso, os professores não aceitavam o meu posicionamento.”

marielle franco

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 13 anos; 7º ano.	Participa do coletivo desde o seu início. Frequenta o grupo de estudo assiduamente e participa dos eventos fora dos muros da escola. Participou do “Calendário Afroativos 2019” e do “Guia Prático Antirracista” em 2019.	É irmã da dandara. Após uma oficina de turbante, marielle franco disse para luísa mahín que tinha adorado a oficina, mas que queria ter o cabelo liso igual ao da professora. A partir daí, luísa mahín cortou o seu cabelo, parou de fazer relaxamento e assumiu o seu cabelo natural.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

Participante sem relato.

rihanna		
Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 13 anos; 7º ano.	Participa do coletivo desde 2019. Frequenta o grupo de estudo com regularidade. Participa de algumas atividades em outros espaços fora da escola.	Costumava ir para a escola no turno contrário para ficar com Luísa Mahin e suas turmas com crianças menores.
Motivação para participar do coletivo Afroativos		
<p>“Eu entrei no projeto, porque, antes de entrar no projeto, eu não me sentia bem, sabe, assim, com o cabelo, essas coisas, até hoje, assim, eu não me sinto muito, muito à vontade. Eu entrei mais no projeto por causa disso mesmo. E a sora me ajuda muito mesmo. Ela fica comigo.”</p>		

rosa parks		
Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 10-11 anos (fez aniversário durante o período de geração de dados); 5º ano	Começou a participar do coletivo em 2019. Participa dos dois grupos de estudo assiduamente. Declama poemas com outros participantes em eventos culturais e participa de apresentações sobre o grupo em eventos escolares/acadêmicos e de formações para outros públicos. Participou do “Guia Prático Antirracista” em 2019, do livro “Desabafos poéticos” em 2020 e do livro “Maiza” em 2021.	Participou de uma oficina de contos com a escritora Conceição Evaristo; gravou uma canção de rap com um rapper da Lomba do Pinheiro com a composição de um de seus textos autorais. Ganhou o prêmio de agente cultural individual no Edital Ações Culturais na Comunidades da Rufa, RS Seguro por sua atuação no coletivo Afroativos.
Motivação para participar do coletivo Afroativos		
<p>“Eu não estudava aqui, eu entrei na escola este ano. E, no meu outro colégio, tinha muito preconceito. Um guri encostou meu braço na grade, falou que meu cabelo era feio, falou que meu cabelo era duro, falou que parecia peruca, que eu era negra macaca e um monte de preconceito. Então teve um dia que eu falei para minha mãe que eu já não tava mais aguentando tanto preconceito que eu passava lá e tudo mais. E esse poema que eu fiz também mais tarde disso foi junto com as coisas que eu já vivia antes, porque eu falei ali que fazer o racismo mata, e, etcera, e, bah, tava a ponto de me matar mesmo. [Pausa] E eu falei para minha mãe que eu tava cansada de passar por tanto preconceito naquela escola, e a minha mãe correu pra achar o Oliveira Silveira. A gente foi em várias escolas, essa era a única que tinha vaga. Daí eu vim, no primeiro dia, eu vi o projeto Afroativos, daí eu falei pra minha mãe que eu queria entrar, que eu tinha gostado, já tinha várias pessoas na rodinha da sora, aí me enfiei dentro da roda, falei pra sora que queria fazer, e aí ela falou o horário e tudo mais. E quando eu cheguei aqui, já tinha a Conceição Evaristo, e ela tava com o cabelo solto, e eu vi que elas já eram empoderadas, coisa que eu não era. E eu pensei, naquele dia, que eu seria melhor se eu tivesse um pouco mais de empoderamento. Eu me achava muito feia e também por conta do preconceito que me ajudou a me deixar mais feia. E quando, depois do outro dia, a sora falou que nossos cabelos eram lindos, que nós éramos descendentes de reis, príncipes e princesas, e daí eu já vim com o cabelo solto. E eu tava de cabelo solto, só que hoje eu fiz trança, porque cabelo solto dá trabalho, mas é bonito, e é isso.”</p>		

taís aráujo

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 14 anos; 7º ano.	Começou a participar do coletivo em 2019. Participa do grupo de estudos e frequenta as atividades desenvolvidas em outros espaços da cidade. Participou do “Guia Prático Antirracista” em 2019.	Participa também do projeto da escola “Grupo de Mediadores de Leitura Luisa Marques” e “Construtor@s”, grupo de robótica. Em 2019, a equipe ‘Construtor@s’ ganhou primeiro lugar em pesquisa científica no Festival Marista de Robótica. Viajou para São Paulo com a Equipe Construtores XX. Namorava com o malcolm x.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

Metade do pessoal do Afroativos é tudo meu amigo. E a marielle franco vivia falando do Afroativos, porque no ano passado eu era a única da minha turma que não soltava o cabelo. E quando eu soltei, ah, tá louco [fala sorrindo]. Eu vim, todo mundo começou a falar muito bem, daí eu me irritei, meti a boca no sor XX. [...] Nós já sabemos tudo da Grécia Antiga, e da nossa cultura, a gente aprende porcarias nenhuma.”

tereza de benguela

Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 32 anos.	Conheceu o coletivo em 2019 em um momento de “exuzilhada”. Mesmo após o trabalho de campo desenvolvido em 2019, seguiu mantendo relações com o coletivo, desenvolvendo projetos como “O continente africano que a mídia não mostra”, com lives que reuniam pessoas do continente africano para falar sobre especificidades do seu país e outras atividades que serão expostas ao longo do trabalho.	Professora e poeta. Acredita que a arte e a educação são armas potentes para a transformação social. Vegetariana desde 2018 por decisão política. Em São Tomé e Príncipe, trabalha com a formação de docentes de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira e desenvolve diversas atividades e projetos que visam a criar espaços de diálogo entre pessoas do Brasil (especialmente pessoas negras) e de São Tomé e Príncipe e, às vezes, com outras pessoas de outros países da África.

Motivação para participar do coletivo Afroativos

Para além da escrita da tese, o que me motivou a estar com o coletivo Afroativos é saber que ali eu encontrei um lugar de fortalecimento coletivo. A criança que habita em mim gostaria de ter tido a oportunidade de ter crescido em um espaço assim. Como professora, ter a oportunidade de ver como a afrobetização é feita de perto no coletivo foi um privilégio. Conheci o grupo em um momento em que estava me sentindo solitária, a única professora na escola e estudante negra nas turmas em que frequentava na universidade. O silenciamento, a insegurança, o se sentir quebrada, tudo isso despertou em mim o desejo de transformação, de me reconstituir enquanto pessoa que estava sendo levada a embranquecer. Ler as teorias produzidas por autoras e autores negros me ajudou a me defender e entender os processos pelos quais tinha passado e estava passando, mas somente a teoria ainda não era o suficiente. Estar em um espaço de fortalecimento negro, dentro de um coletivo que contesta a narrativa única da branquitude sobre as histórias da população negra foi um divisor de águas na minha trajetória como pesquisadora, professora e na vida em geral.

tim maia		
Sexo/ idade/ ano escolar	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Masculino; 15 anos; 1º ano.	Começou a participar do projeto Cultura da Paz, projeto antibullying e anterior ao Afroativos. Posteriormente, em 2017, entrou no coletivo. Declama poemas com outros participantes em eventos culturais e participa de apresentações sobre o grupo em eventos escolares/acadêmicos e de formações para outros públicos. Participou das oficinas de grafite e de serigrafia para a confecção de camisetas do coletivo em 2018 e do “Calendário Afroativos 2019”.	Ex-aluno da escola Oliveira Silveira. Sua turma de 1º ano foi semifinalista nas Olimpíadas de Língua Portuguesa na categoria documentário. Viajou de avião pela primeira vez para Natal com luísa mahín para o evento “O Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência” na UFRN; participa de uma banda em que toca trombone.
Motivação para participar do coletivo Afroativos		
<p>tim maia: “Como a sora luísa mahín disse, né? Eu entrei num dado do Cultura da Paz, aí, a sora, eu até lembro, na escada do prédio A. Eu me interessei, achei que eu ia me encaixar bem no projeto. Como a sora luísa mahín trabalhou 2016, né? com a turma B14, né?”</p> <p>luísa mahín: em 20...eu já nem me lembro.</p> <p>james zwerg: 2017.</p> <p>luísa mahín: B14 foi 2017, mas o Cultura é de 2016, né?”</p> <p>tim maia: Isso.</p> <p>luísa mahín: Era um projeto para educação para paz, né? Antibullying e tal, bem legal.</p> <p>tim maia: Aí, entrando no projeto, eu descobri bastante coisa sobre que eu não fazia a menor ideia sobre os negros. Como também, como a maioria, né, dos adultos, a África é um país, eu também tava com essa ideia.</p> <p>james zwerg: A África é um bairro.</p> <p>tim maia: Depois eu descobri que é um continente, que eu sou descendente de esca..., não, sou descendente de...príncipe, de princesas, os reinos. Agora a sora veio agora com a matéria “O continente que a mídia não mostra”, viu? Amei aquilo. Bah, gostei muito de participar do projeto, até nós viramos uma família.</p>		

wendie renard		
Sexo/ idade	Participação no coletivo Afroativos	Outras informações
Feminino; 12 anos.	Começou a participar do coletivo Afroativos em 2019. Frequenta o grupo de estudo. Participou do calendário “Afroativos 2019”.	Participava também do projeto de jiu-jitsu da escola. Tornou-se mãe em 2022.
Motivação para participar do coletivo Afroativos		

wendie renard: “Prazer, wendie renard. Tenho 12 anos. Tava na sala de aula, ano passado. E daí meus colegas, de arreganho, vieram atrás de mim, e daí, como a minha colega começou a falar, que meu colega começou a mexer no cabelo da minha colega, daí ela falou que era para ele parar porque estava duro. Aí ele falou: “ai, que duro o quê, duro é isso aqui”, e aí ele fez assim (apontando para o cabelo dela). Bem na hora eu virei para trás, e ele fez assim. Fiquei triste, virei para frente, e daí eu não tinha falado para minha mãe, e a minha mãe ficou sabendo quando era o dia de entregar os boletins. Daí a minha profe [quis dizer mãe] falou com a sora luísa mahín, soube que a sora luísa tava dando umas palestras lá, né, sora? E daí... (voz ficando embargada) luísa mahín: A gente foi na outra turma, a gente convidou a outra turma para uma palestra sem muita segunda intenção.

wendie renard: E daí como a sora luísa começou a falar umas coisas, e ela falou que não precisava, e tal, tal, tal. (começa a chorar)

luísa mahín: É difícil de falar, né? Pode falar do teu jeito, a gente tá entendendo perfeitamente, a gente sabe o quanto é difícil. Eu estou bem feliz de tu já tá conseguindo falar, porque tu nem conseguia falar sobre isso. Isso também já é um avanço. Fico bem orgulhosa.

wendie renard: Aí a sora falou, conversou comigo se eu conseguia vim no projeto. E daí eu falei “tá”. Aí eu comecei no projeto, conversei, eu não conseguia falar, a sora falava por mim, e é isso.

luísa mahín: E agora já tá falando sozinha, eee! (bate palma levemente).

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e gravação de áudio.

Conforme vimos nos depoimentos, na sua maior parte as/os participantes do Afroativos entraram no coletivo devido ao racismo que sofreram e por não se sentirem confiantes e confortáveis para deixarem seus cabelos soltos (no caso das meninas) – consequência das opressões experienciadas. Ao longo da tese, veremos as estratégias mobilizadas pelo coletivo Afroativos para quebrar o ciclo de silenciamento e convivência-convivência com o racismo em suas práticas cotidianas, alterando a percepção das/dos participantes em relação a elas/elas mesmas/os e atuando ativamente para transformarem a realidade a sua volta com ações afroafirmativas e antirracistas. Nos próximos dois capítulos, apresento os principais conceitos e perspectivas teóricas que contribuíram para a reflexão analítica dos dados.

3. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIALIZADAS A PARTIR DO USO DA LINGUAGEM

“[...] mim linguá kulunguana dizi qui infeio mi petuguêis
esclaviza mia lingua cota mia lingua
mai mim cala naum
a voz de mia dedos canta
canta i lambi in tua pele mozamô” (kandandu pa’ela, Nina Rizzi)








A periferia é o quarto de despejo do mundo, assim escreveu, aproximadamente, a escritora Carolina Maria de Jesus, mas pode o **luxo** falar, escrever, circular numa boa²²? Para fazer esse capítulo teórico, precisei ir e vir nas perguntas e nos dados gerados para decidir quais conceitos e referenciais teóricos seriam mobilizados para potencializar a análise dos dados. Busquei fazer o exercício do que o coletivo “Afroativos: Solte o cabelo, prenda o preconceito” poderia dizer para a teoria utilizada e o que a teoria poderia dizer sobre as ações do coletivo.

Vanessa Andrade (2018), psicóloga e criadora do coletivo Afrobetizar, afirma que “uma criança branca, ela está crescendo numa sociedade que é preparada para que ela reine, uma criança negra, ela está crescendo numa sociedade que está sendo preparada para que ela se submeta”. Vanessa ouvia das crianças negras, no morro do Cantagalo, no Rio de Janeiro, que seu cabelo era feio e de bruxa. Por conta disso, criou o Afrobetizar, para “trabalhar uma pedagogia diferente, que fizesse com que as crianças descobrissem o próprio corpo através de reconhecer a beleza de ser negro” (ANDRADE, 2015).

Translocando-nos para o sul do país, no coletivo Afroativos, conforme veremos de modo aprofundado no capítulo 8, o início do coletivo ocorreu através da produção de uma carta que versava sobre um desabafo envolvendo um episódio de racismo que se manifestou a partir da ojeriza ao cabelo crespo. Sendo o racismo um fenômeno globalizado, essa é uma realidade no Brasil e em outros cantos do mundo, conforme algumas manchetes da mídia recente que apresento a seguir:

²² Referência à fala da intelectual, professora e antropóloga Lélia Gonzalez em seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (GONZALEZ, 1989, p. 285) em que a autora proclama: “Ora, na medida em que nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”.

Figura 12 – Manchetes de notícias sobre racismo envolvendo cabelo afro em diferentes partes do mundo

 <p>Escola militar na BA barra aluna de 13 anos por causa de cabelo 'inchado'</p> <p>Ed Rodrigues Colaboração para Universa, de Recife 28/03/2022 17h10</p> <p>Colégio afirmou que garota não seguiu regras, mãe aponta racismo Imagem: Getty Images</p> <p>Fonte: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/28/escola-na-ba-expulsa-aluna-de-13-anos-por-causa-de-cabelo-crespo.htm. Acesso em: 14/11/2022.</p>	<p>Angola: Alunos com cabelo crespo proibidos de assistir às aulas</p> <p>Dois casos de discriminação por uso de cabelo crespo estão a gerar uma onda de contestação em Angola e já há uma manifestação agendada. Alunos foram proibidos de entrar na sala de aulas por causa do cabelo natural.</p> <p></p>  <p>Milena Ernesto, porta-voz da manifestação em Luanda no próximo dia 8 de outubro © Marciel Lumbá/OM</p> <p>Fonte: https://www.dw.com/pt-002/angola-alunos-com-cabelo-crespo-proibidos-de-assistir-%C3%A0s-aulas/a-63275829. Acesso em: 14/11/2022.</p>
<p>Denuncian impiden entrada a escuela a niña por tener el pelo rizo</p> <p>EL PAÍS</p> <p>Hoy 22 marzo, 2019</p> <p></p>  <p>Fonte: https://hoj.com.do/denuncian-impiden-entrada-a-escuela-a-nina-por-tener-el-pelo-rizo/. Acesso em: 14/11/2022.</p>	<p>South African students protest against school's alleged racist hair policy</p> <p>By Thabile Vilakazi, for CNN © Updated: 14:58 GMT (22:58 HKT) September 1, 2016</p>  <p>Fonte: https://edition.cnn.com/2016/08/31/africa/south-africa-school-racism/index.html. Acesso em: 14/11/2022.</p>
<p>Pupil repeatedly sent home from school over afro hair wins £8,500 payout</p> <p>Exclusive: Teenager's father claims head of school cited Kevin Keegan's hairstyle when he defended accusations of racial discrimination</p>  <p>Fonte: https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/afro-hair-discrimination-student-legal-action-payout-ruby-williams-urswick-school-a9323466.html. Acesso em: 14/11/2022.</p>	

Como Neusa Santos Souza (1983, p. 29) afirma, “é a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: ‘o negro é

o outro do belo’”. Embora algumas pessoas creiam que essa seja apenas uma questão de estética, não alisar o cabelo e não se submeter aos padrões da branquitude, implica, em muitos casos, em ser barrada/o, banida/o de frequentar determinados espaços, como vimos nas manchetes jornalísticas, inclusive, nos espaços escolares.

Em oposição a essa lógica racista, no coletivo Afroativos, há um momento de suas formações antirracistas em que as/os integrantes coroam uma menina ou mulher negra ao declamarem o poema “O pequeno Príncipe Preto”, do escritor Marcelo Serralva. Essa coroação é simbólica e significativa, pois, com isso, o grupo renega esse lugar que a branquitude tenta impor a pessoas negras e diz implicitamente “NÃO ORBITO O TEU CENTRO, TENHO O MEU PRÓPRIO REFERENCIAL DE REINO. SOU DESCENDENTE DE REIS E RAINHAS”. Além disso, essa atividade visa à promoção da autoestima de meninas/mulheres negras, que são atingidas duplamente pelas opressões de gênero e de raça (GONZALEZ, 1989; CRENSHAW, 2002). Reflexionar sobre essas questões foi importante para definir os principais conceitos mobilizados e que serão aprofundados também em diálogo com a análise.

Na tese, reflito sobre os letramentos considerando a inter-relação entre linguagem e raça como um fenômeno colonialmente constituído (ROSA, 2019), sem romantizar que pessoas subalternizadas podem tudo contra essa lógica de dominação – ignorando as repressões e tentativas de controle da supremacia branca – e sem conformar, como se não tivéssemos agência para fazer a diferença, uma vez que nossos passos vêm de longe – anterior a enredos que nos essencializam/escravizam –, e esse embate sobre as narrativas em relação a nossas histórias ainda está em disputa. Lima e Nascimento (2019, p. 145) afirmam que “a linguagem foi um dos aparelhos utilizados para excluir, subsumir e explorar os povos cujas terras foram invadidas pelos colonizadores”, daí a importância de considerarmos a relação entre linguagem e colonialidade, quem são aquelas/es que são excluídos e quem são aquelas/aqueles que se beneficiam com a exclusão e com o racismo.

Tendo em conta esses aspectos, neste capítulo abordo os conceitos de raça, racismo e racialização para, concomitante e posteriormente, discutir a interconexão entre raça e linguagem a partir da perspectiva da raciolinguística, que não apenas teoriza sobre esses conceitos, como também considera possibilidades decoloniais e anticoloniais para desestabilizar normas normativas de governança, institucionalidade, identidade e expressividade (ROSA, 2019). Por fim, verso brevemente sobre como a linguagem impacta a construção das nossas identidades. Neste capítulo, serão dadas apenas pinceladas de conceitos e discussões que serão mobilizados e aprofundados na descrição etnográfica do trabalho.

RAÇA

Era uma vez uma história antiga sobre raças humanas. Encurtando o enredo, podemos, grosso modo, resumi-la a quatro palavras: Colonialismo. Racialização. Nacionalismo Capitalismo. Esses termos amplamente utilizados carregam uma complexa construção de usos e sentidos de raça ao longo dos séculos da história humana. Raça não é uma propriedade que está presente nos corpos em si, mas, como aponta o teórico cultural e intelectual Stuart Hall (2006, p. 63), uma construção discursiva sobre corpos: “a raça é uma categoria discursiva, e não uma categoria biológica” – produzida por meio de relações e interações sociais que envolvem toda essa complexa teia que se entrecruza com outras categorias como gênero, classe, nacionalidade, território, religião, etc. em uma rede emaranhada às estruturas sociais²³ (CRENSHAW, 2002; COLLINS, BILGE, 2021).

Atrair a história humana à construção de raças em conjunto com a criação da Modernidade – oriunda do colonialismo e do nascimento do capitalismo e dos estados-nações – é partir do entendimento de que a produção das nações foi sustentada em relações sociais de base escravocrata e colonial, e que a própria língua faz parte de uma construção de uma comunidade imaginada dessa Modernidade, utilizada por europeus para produzir diferença em sua trajetória de dominação colonial (LIMA; NASCIMENTO, 2019). O capitalismo, então, que se sustenta a partir da reprodução das desigualdades (territorial, racial, de classe, gênero, etc.), concebe raça como um negócio que organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão: o racismo (HALL, 2006). Conseqüentemente, o direito aos bens culturais, materiais, linguísticos, simbólicos e econômicos não é assegurado a todos os grupos étnicos-raciais, impedidos de exercer plenamente a cidadania. Enquanto a condição cidadã não for para toda a população, teremos um sistema educacional também desigual – nos currículos, nos materiais didáticos, nos grupos que frequentam a escola e que nela permanecem, nas relações interpessoais no interior das instituições, etc.

Para o filósofo, professor e ministro Silvio Almeida (2018, p. 38), o racismo pode ser considerado como estrutural: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até

²³ Para as intelectuais Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021, p. 19-20), “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”.

familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. O autor enfatiza que “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, S., 2018, p. 39).

Gabriel Nascimento (2019), pesquisador e autor do livro “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo”, ajuda-nos a avançar na discussão pretendida ao traçar uma relação entre o racismo estrutural e linguagem: “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua[gem]²⁴ que ele materializa suas formas de dominação” (NASCIMENTO, 2019, p. 19) – ou uma das formas, diria eu. Longe de ser apenas um discurso, o racismo é a estrutura de onde germinam os discursos da colonialidade (NASCIMENTO, 2019, p. 19) que operam de modos distintos a depender da historicidade de cada local.

No nosso “Brasil moreno” (referência à canção de mesmo nome de Ary Barroso), buscou-se construir ao longo da sua história uma imagem tanto interna quanto externa de lugar em que prevalece a harmonia étnico-racial e em que a fluidez das fronteiras raciais é a prova de que aqui a democracia racial persevera. Conforme Windle e Muniz (2018), há um discurso popular e acadêmico dominante que vê o Brasil pelas lentes do excepcionalismo racial, em que a identidade nacional unificada é baseada na mestiçagem. Nesse terreno arenoso e movediço da linguagem, o discurso de que o Brasil é um país de mestiças/os contribuiu e contribui para a construção de produção de sentidos de uma nação unificada e fundida – se apagando as especificidades –, sendo que esses “discursos da cultura nacional constroem identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro” (HALL, 2006, p. 56). Durante os séculos XIX e XX, o que se viu no Brasil foi a adoção, pelo Estado brasileiro de métodos eugenistas como processo de formação da identidade nacional que intencionavam um projeto de embranquecimento da sociedade (MUNANGA, 1998). Um eugenista diria: “É a mestiçagem do negro que destrói a nossa capacidade construtiva. [...] País de mestiços onde branco não tem força para organizar um Klu-klux-klan, é um país perdido para altos destinos”²⁵.

²⁴ No texto original, o autor utiliza o termo “língua”. A forma língua[gem] é um acréscimo editorial de minha parte. Ao longo da tese, uso “língua” apenas para remeter a ideologias que a veem como um sistema claramente delimitado, como parte de imaginações sobre a linguagem e para falar de itens de repertório linguístico que são nomeados. Nos demais casos, utilizo o termo “linguagem”, fenômeno que está sendo investigado na sua relação com raça e colonialidade.

²⁵ Asserção feita por Monteiro Lobato em uma carta destinada ao escritor Arthur Neiva em 10 de abril de 1928. Ver Leal (2020; 2022).

Analisar as teias e tramas da relação entre essa estrutura racista que origina discursividades sobre raça e seus impactos nas práticas sociais torna-se relevante, pois os processos de racialização afetam as interdições ou acessos a participações e circulações sociais de certos grupos a determinados espaços. Consequentemente, impactam o modo como construímos as nossas identidades, como concebemos as ideias que temos sobre a linguagem e a raça e como nos engajamos em nossas práticas sociais. No processo de racialização, a linguagem tem papel central para a construção, continuação e transformação das identidades étnico-raciais (ALIM, 2016, p. 7).

Valter Silvério (1999), professor, pesquisador e tradutor de oito volumes da *General History of Africa*, destaca os principais sentidos atribuídos à racialização:

Em um primeiro uso, o conceito aparece com referência a um processo representacional através do qual o significado social é atribuído a certas características biológicas humanas (usualmente fenotípicas) que se constituem na base a partir da qual aquelas pessoas que possuem tais características são designadas como uma coletividade distinta. O segundo uso do conceito se refere àquelas práticas científicas e político institucionais que perpetuam a competição entre raças e ou etnias. Por último, a racialização aparece como um processo lógico-ideal constitutivo da própria modernidade. (SILVÉRIO, 1999, p. 89)

No primeiro caso, considera-se a utilização da ideia de raça atrelada a uma essencialização de grupo étnico-raciais por traços fenotípicos. Assim, “certas populações são identificadas por meio da referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica” (CASHMORE, 2000, p. 456). No segundo uso, a racialização é utilizada em âmbitos científicos, institucionais, políticos para seguir hierarquizando grupos sociais para a manutenção e privilégio de grupos políticos. No último uso do termo, a racialização aparece como algo que é fundante e estrutural da Modernidade – algo defendido por Frantz Fanon (1967) – criador do conceito de racialização – e pelo também filósofo e intelectual Achille Mbembe (2014), por exemplo.

A racialização será utilizada neste trabalho também “para se referir a qualquer processo ou situação em que a ideia de raça seja introduzida para definir e qualificar uma população específica, suas características e suas ações” (CASHMORE, 2000, p. 456), ela só pode existir localizada em uma agenda da história, que, no nosso caso, é o colonialismo e o capitalismo (NASCIMENTO, 2019). Nesse sentido, levando em conta as práticas sociais estruturadas, “a racialização é a enunciação que forma raça enquanto enunciado nas hierarquias de poder do sistema mundo” (*ib.*, p. 67). Partimos da ideia de que ela está conectada a um processo de

socialização na e pela linguagem, um projeto contínuo de se tornar, e não de ser (ALIM, 2016), que pode ser um processo dinâmico não só de tradução de si e de outros, como também de transgressão (*ib.*). Assim sendo, deve-se encontrar maneiras de analisar reproduções e transformações, articulações e desarticulações nesse processo (RATTANSI, 2005).

A racialização não pode ser compreendida, indiscriminadamente, como sinônimo de racismo, dado que grupos da maioria minorizada têm ressignificado a ideia de raça e utilizado o processo de racialização para propósitos diferentes²⁶ dos que fazem dela uma engrenagem para a reprodução e naturalização das desigualdades entre grupos étnico-raciais. Por esse motivo, acredito que analisar as produções de racialização dentro das práticas sociais do coletivo Afroativos pode contribuir para o entendimento da questão, algo que será escrutinado nos próximos capítulos de nossa pesquisa ao buscarmos analisar a relação entre identidades racializadas e os letramentos construídos dentro do grupo.

Esse modo de entendimento sobre raça como unidade biológica essencializada, da qual falava antes, está englobado no que Mbembe alcunhou de “delírio irracional da Modernidade” do pensamento europeu, que hierarquizou, classificou, desumanizou e dominou grupos sociais (MBEMBE, 2014), definindo de maneira deturpada o que era o negro, vinculando-o ao correspondente de raça, e convertendo essa ficção/fixação a uma categoria originária, material e fantasmagórica (*ib.*). Nessa cosmovisão, a identidade de pessoas negras foi aprisionada, essencializada e negada na sua multiplicidade, relegando-se um olhar fantasioso e disforme sobre o outro, visto como “outro” a partir de um eu que se crê/creu como centro do mundo. Nesse sentido, urge escurecer que a noção de raça, enquanto construto social, foi originada em um processo exterior a pessoas negras e não interior a elas (MBEMBE, 2014; NASCIMENTO, 2019), utilizada, como visto, de modo baixo para rebaixá-las à sub-humanidade ou animalizá-las.

Enquanto raça foi uma criação moderna dos séculos XV e XVI, atrelada à extensão do sistema-mundo moderno para África, América e Ásia (BONILLA-SILVA, 1997), a etnicidade é uma criação mais recente, relacionado aos séculos XVIII e XIX no processo europeu de construção de estados-nações (*ib.*). A etnia, pois, “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma

²⁶ Conforme Banton (2005), na contemporaneidade, existe, por exemplo, um processo de racialização quando palavras como ‘raça’ e ‘racial’ são empregadas em políticas para reduzir a discriminação. Esse é o caso, por exemplo, de políticas da saúde voltadas para a população negra no Brasil, a qual tem mais probabilidade de contrair doenças como anemia falciforme, diabetes mellitus, hipertensão arterial etc., por exemplo, e políticas da saúde da população indígena para atender as especificidades desses grupos.

religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Para o autor, o racismo praticado atualmente nas sociedades contemporâneas não necessita mais do conceito de raça ou da variante biológica para sua reatualização e manutenção, dado que sua efetividade ocorre tendo como base os conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, embora esses conceitos também sejam utilizados na luta antirracista. Nas suas palavras: “as raças de ontem são as etnias de hoje” (*ib.*, p.12). O reconhecimento da existência da diversidade não se converte em distribuição de poder entre os grupos, e nem implica na valoração e apreciação social dessas diferenças aos “olhos, boca e ouvidos do poder”.

Neste lugar social de privilégios simbólicos, subjetivos e de materiais palpáveis, que é a branquitude, maquia-se o racismo enquanto se retroalimenta a supremacia branca; devora-se os discursos de defesa à inclusão, multiculturalidade, multilinguismo, pluricentrismos sem que, de fato, a unha da colonialidade seja arranhada; apaga-se de modo seletivo e intencional as especificidades dos grupos étnico-raciais para enfraquecer a tomada de protagonismo de grupos não brancos no enredo de suas próprias histórias; foca-se na diversidade como aquilo que difere do branco – ainda lido como universal – sem que brancos/brancas sejam marcados/marcadas racialmente, e sem que eles/elas se encarem como responsável pela perpetuação das desigualdades étnico-raciais/linguísticas/culturais/sociais (BENTO, 2002). Repagina-se a capa do livro ao contar enredos similares com os mesmos ou diferentes narradores que sirvam aos propósitos de manter a supremacia branca, permanentemente inabalável.

Para sobrevivermos a novas configurações, (re)atualizações e sofisticações do que, na peça *A Resistível Ascensão de Arturo Ui*, Brecht chamou de “besta imunda”²⁷ – em que não há trégua nem régua para o incessante genocídio das populações não brancas –, precisamos buscar estratégias, dado que há um mundo de interesses para destruição de outras/outros, e que se vale da discursividade de narrativas também para esses propósitos. O que está em jogo são disputas de mundos que estão sendo e serão jogados, negociados, construídos. Para pensar sobre o assunto, apresento a perspectiva raciolinguística, pois ela será uma importante chave de leitura que nos auxiliará nas análises dos dados da pesquisa e que nos aponta caminhos para uma busca de justiça social.

²⁷ A expressão “besta imunda” foi utilizada por Brecht na peça *A Resistível Ascensão de Arturo Ui*, uma paródia sobre Hitler escrita durante seu exílio na Finlândia, em 1941.

RAÇA + LINGUAGEM

Na introdução ao livro “Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race”, Alim (2016), explica o que é e o que se propõe a ser a raciolinguística. Conforme o autor, essa perspectiva tem como objetivo entender a raça através das lentes da linguagem e a linguagem pelo viés da raça, prestando atenção nessa inter-relação e constituição, dado que a linguagem tem papel central nos processos de racialização e de produção de identidades.

Como já definimos a noção de raça, convém explicitar, antes de tudo, o nosso alinhamento e entendimentos sobre a linguagem. Para além de um fenômeno de múltiplas semioticidades, assim como raça, a linguagem também pode ser pensada como uma estrutura, como prática social (HELLER em OLIVEN, GARCEZ, 2020), “mas, tal como a prática social é estruturada, também os recursos comunicativos que são parte dessa prática social” o são (*ib.*, p. 333). A linguagem é uma estrutura que fornece ferramentas para fazer sentido do mundo, atrelada à produção de diferença social e desigualdade social (OLIVEN, GARCEZ, 2020).

Neste trabalho, assim como a escritora, psicóloga, teórica e artista Grada Kilomba, entendemos que “a língua[gem] nos informa diariamente quem é normal, quem pode representar a verdadeira condição humana e quem são os outros que não podem fazer isso. Temos que repensar a língua[gem] e perceber como ela tem essa função importante de produzir racismo, opressão” (KILOMBA, 2019a). Ela vem servindo muito mais do que para nomear e promover a exclusão, mas também para instituir políticas que seguem essa linha (NASCIMENTO, 2019). A proibição do uso e do ensino do tupi e a instituição do português como única *língua* do Brasil pelo governo de Marquês de Pombal (NASCIMENTO, 2019), a falta de representatividade das pessoas negras e o alto índice de branquitude, ou seja, de pessoas brancas vistas como norma nos livros didáticos (FERREIRA, 2022), o apagamento do pretuguês (GONZALEZ, 1989; CASTRO, 2011) e seu combate nos compêndios gramaticais são exemplos dessas políticas.

Quando associamos a raciolinguística com esses modos de raça e linguagem se constituírem mutuamente, é importante considerar que o objetivo se torna não somente descrever e analisar essa interconexão, como também discutir e desenvolver estratégias contra-hegemônicas que resistam e desarticulem narrativas dominantes de raça, etnicidade e

linguagem. Jonathan Rosa (2019), um dos criadores do conceito de raciolinguística²⁸, no livro “Looking like a language, sounding like a race”, afirma:

Uma perspectiva raciolinguística necessita estar informada por uma teoria de mudanças que esteja focada na reconstituição ou erradicação de sistemas de dominação, como o capitalismo racial, supremacia branca e modos normativos de formação do sujeito colonial que organiza esses sistemas em vez de modificar os comportamentos comunicativos incorporado por pessoas racialmente minoritizadas²⁹. (ROSA, 2019, p. 6)

A perspectiva raciolinguística entende a co-naturalização de raça e linguagem como parte de uma formação colonial da Modernidade, e a sua desnaturalização e desestabilização como parte de um projeto de contestação à supremacia branca em escala global. Nos trabalhos de Rosa e Flores (2017) e Rosa (2019), as empreitadas teórico-analíticas, muito mais do que focalizarem em ações individuais e práticas comunicativas como espaços na produção e negociação de categorias de raça e linguagem, analisam de que modo as hierarquias de legitimidade racial e linguística são postas em marcha no processo de formação de sujeitos modernos (ROSA; FLORES, 2017). Para além da reconstituição das formações raciais e linguísticas, ela também (re)imagina a formação de estruturas históricas, políticas, econômicas, socioculturais, buscando examinar não somente os olhos da branquitude, mas sua “boca” e “ouvido”.

Por esse motivo, nessa perspectiva, há a ideia de que as pessoas são avaliadas racialmente não apenas pelo seu fenótipo, mas também por como soam, como falam (ROTH-GORDON, 2016; ALIM, 2016; ROSA, 2019) e como mobilizam outros elementos para performar suas identidades, entendidas nesta tese como um contínuo processo de se tornar, de vir a ser, sendo – não de forma dada, mas de modo sustentado, performatizado, construído, politizado (HALL, 2006). Nesse sentido, “a negritude é definida pelas experiências contextualizadas e racializadas que nós vivemos enquanto temos pele preta, e não a pele por si só” (ANYA, 2016, p. 3). Mais especificamente, as identidades raciais podem mudar/variá-las a

²⁸ Embora a intersecção entre raça, linguagem e cultura não seja novidade nos estudos acadêmicos, a perspectiva raciolinguística foi popularizada por Jonathan Rosa e Nelson Flores em seu artigo “Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education” (ROSA, FLORES; 2015). Posteriormente, em 2016, H. Samy Alim, John R. Rickford e Arnetta F. Ball publicaram um livro com um compilado de pesquisas sobre a raciolinguística. Ver Alim (2016).

²⁹ Do original: “A raciolinguistics perspective must be informed by a theory of change that is focused on reconstituting or eradicating systems of domination, such as racial capitalism, White Supremacy, and the normative models of colonial subject formation that organize these systems rather than modifying the embodied communicative behaviour of racially minoritized individuals” (ROSA, 2019, p. 6).

depender do contexto e mesmo em interações específicas, elas dizem respeito não somente a como nos traduzimos, mas também como somos traduzidos e traduzimos outras/outros racialmente (ALIM, 2016).

Um exemplo de pesquisa em raciolinguística que, posteriormente, dialogará com o que será apresentado na análise da presente pesquisa é o trabalho de Roth-Gordon (2016). A pesquisadora se vale do conceito de maleabilidade racial para analisar como a juventude masculina negra de uma periferia brasileira negocia e mobiliza raça mediante linguagem para criar uma imagem positiva deles mesmos, seja mobilizando práticas da branquitude para garantir direitos, seja evocando a negritude para se filiar ao movimento hip-hop politicamente consciente do final da década de 90.

Com base em diferentes dados, a pesquisadora evidencia a impossibilidade de separarmos como as pessoas “soam” das informações visuais que normalmente associamos à raça. Mais do que a tonalidade da cor da pele de alguém, mobilizar raça é considerar como esse traço identitário é utilizado nas práticas sociais em associação com roupas, produto de consumo, estética e recursos linguísticos (ROTH-GORDON, 2016). Nesse sentido, no terreno da linguagem, a semioticidade também está presente na construção dos sentidos dos signos, dado que “as dimensões icônicas e indiciais dos signos tornam-se parte do contexto em que os sinais operam” (BLOMMAERT, 2006, p. 511). Podemos dizer que raça, na qualidade de signo, é vivo, móvel, flexível – afastando-se do entendimento de signo linguístico para Saussure (2006), pois a palavra, o signo ideológico por excelência – como dito por Bakhtin, ocorre em contextos de enunciações situadas, carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial, presente no campo da experiência humana (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material [...]. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33)

Na perspectiva bakhtiniana, no signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios, daí a necessidade de termos em conta no signo a dimensão da historicidade e das relações de poder desiguais da estrutura global e das práticas sociais estruturadas que regem os contextos de interação. Nascimento (2019) comenta que Bakhtin não analisa e organiza a estrutura do signo tendo em conta um mundo colonizado – algo que não era a proposta de seu trabalho intelectual, o que nos ajuda a entender até onde Bakhtin pode nos auxiliar a pensar a

raça enquanto signo, desde a perspectiva de linguagem que estamos adotando no trabalho: aquela que considera linguagem atrelada a questões da colonialidade. Escurecendo as lentes, Nascimento afirma:

[...] se entendermos que raça é construída na racialização enquanto enunciação, ela só pode ser enquadrada em um contexto de interação em que a linguagem produza signos, sujeitos e se refira (ainda não de maneira marcada) a uma história de dores e tormentos, a um passado não resolvido, como é o caso do colonialismo, da escravidão e dizimação dos negros (NASCIMENTO, 2019, p. 61).

Nesse sentido, enquadrar os contextos de interação diz respeito a considerar as indicialidades que fornecem sua ancoragem para a atribuição de sentido aos enunciados (BLOMMAERT, 2006), uma vez que a "contextualização"³⁰ integra dicas implantadas dialogicamente na dimensão texto-contexto (p. 513).

Os enunciados são, portanto, revestidos de significados indiciais: todo enunciado se realiza em gêneros [discursivos], topicamente organizado, linguisticamente codificado, generificado, com sotaque, estilizado etc. Todos esses recursos ocorrem simultaneamente e oferecem aglomerados densos de pistas de contextualização, implantadas dialogicamente no desenvolvimento linha a linha do evento.³¹ (BLOMMAERT, 2006, p. 513- 514)

Assim como Ricardo Almeida (2021), entendemos que esse conceito de indicialidade é pujante para a desnaturalização das categorias de raça, gênero, sexualidade, classe social, dentre outras. Por os signos não serem fixos, nem os discursos – como agrupamento dos signos (MOITA LOPES; FABRÍCIO 2018) – é que é possível descentrá-los e recolocá-los em outro contexto. Conforme Bauman e Briggs (2006): “a entextualização é o processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional (p. 206). No coletivo Afroativos, a entextualização ocorre, por exemplo, quando o coletivo utiliza uma carta escrita em um cenário interacional X e recicla seu discurso para usá-lo em outros ambientes semânticos, no caso, para fazer formações antirracistas com públicos diversos (ver capítulo 8) ou quando declama a canção “Linda Negra” do grupo musical Afroentes (ver capítulo 8).

³⁰ “Contextos comunicativos não são ditados pelo cenário social e físico, mas emergem de negociações entre os participantes das interações sociais. O processo contínuo de contextualização pode ser percebido ao atentarmos para os ‘indicadores de contextualização’ que sinalizam quais elementos do cenário são usados pelos participantes na interação para produzir os enquadres interpretativos” (BAUMAN, BRIGGS, 2006, p. 200).

³¹ “Utterances are therefore packed with indexical meanings: every utterance is genred, topically organized, linguistically coded, gendered, accented, stylized, and so forth. All of these features occur simultaneously and offer dense clusters of contextualization cues, deployed dialogically in the line-by-line development of the event” (Blommaert, 2006, p. 513-514).

Como veremos ao longo da tese, os discursos-ações do coletivo Afroativos contrastam e afrontam narrativas homogêneas de construção de identidade regional e nacional em relação às representações do que é ser negra/o, renegando o reforço de uma essencialização racial, negando a “raça” como signo imutável e neutro, lutando contra as ideologias raciolinguísticas. De acordo com Heller e McElhinny (2017, p. 7), a noção de ideologia é mais útil quando usada para discutir relações de poder; para os autores, ela está associada à legitimação de qualquer forma (ou tentativa) de poder, e conectada necessariamente a discursos e práticas que constituem sua expressão e funcionamento, sejam elas explícitas ou implícitas, sejam elas mantidas por certos grupos que mais se beneficiam ou por aqueles que não se beneficiam muito dessas relações.

Segundo Flores e Rosa (2015), a construção ideológica e o valor das práticas de linguagem padronizadas se fundamentam em ideologias raciolinguísticas ao vincular certos corpos racializados a deficiência linguística sem que esse déficit tenha relações quaisquer com alguma prática linguística concreta. As ideologias raciais são indissociáveis das ideologias linguísticas (e vice-versa) (ALIM, 2016, p. 12). Para Flores e Rosa (2015, p. 150), essas ideologias raciolinguísticas “produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviantes linguisticamente mesmo quando se engajam em práticas de linguagem posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados”³². Assim, temos o “sujeito falante branco” (“white speaking subject) e o “sujeito ouvinte branco” (white listening subject)³³ que se empenham nas práticas de linguagem idealizadas da branquitude (sujeito branco falante) – tidas como “A” norma e as apropriadas – e que escuta e interpreta (sujeito de escuta branca) como desviante e inapropriada as práticas de linguagem de grupos minoritarizados tendo como base a leitura que faz dela/dele racialmente.

Flores e Rosa (2015) chamam a atenção para o fato de não estarem falando de pessoas biográficas, mas de modos de percepção que moldam nossa sociedade e que podem ser operacionalizados por pessoas de qualquer grupo étnico-racial que se afilie a branquitude nas suas práticas de linguagem. Eles evidenciam que a branquitude normativiza normas linguísticas com fins de excluir pessoas racializadas. Independentemente do que falem e como falem,

³² Do original: Raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects (ROSA; FLORES, 2015, p. 150).

³³ Conforme Nascimento (2019, p. 38): “No caso do inglês, língua em que o uso de maiúsculas acompanha adjetivos pátrios, em vários usos White passou a designar, com sua letra maiúscula inicial, mais do que uma nacionalidade, mas uma posição de superioridade”. Por esse motivo, na tese, a escrita de “white” está em minúscula.

seguindo ou não as normas regidas pela branquitude, suas práticas de linguagem serão consideradas, ainda assim, como insuficientes e deficitárias. Os pesquisadores, ao examinarem como as ideologias raciolinguísticas afetam a educação de discentes racializados que estudam inglês há um longo tempo, de estudantes de línguas de herança e de alunas/os de inglês padrão, concluem que o que conecta os grupos da pesquisa não é a falta de proficiência de suas práticas de linguagem, mas o seu posicionamento racial na sociedade e como essas posições afetam o modo como essas práticas são ouvidas e interpretadas. Desse modo, a solução sugerida por Flores e Rosa não seria expandir seus repertórios de práticas de linguagem tendo como norma as leis da branquitude, mas confrontar e dismantelar as hierarquias raciais. Esse confronto perpassa, antes de tudo, pela tomada de consciência dessas questões para que consigamos ressignificar as identidades dos grupos étnico-raciais na sociedade.

Em outro texto, os autores ressaltam ainda que

[...] as interpretações linguísticas de sujeitos ouvintes brancos são parte de uma semiótica racializada mais ampla de sujeitos perceptivos brancos. Ou seja, a sobredeterminação das práticas da língua falada através de ideologias raciolinguísticas está ligada à sobredeterminação de vários sinais não falados e não linguísticos associados a sujeitos racializados, incluindo práticas de letramento, características físicas, comportamento corporal e estilo de indumentária³⁴ (ROSA; FLORES, 2017, p. 9).

Como exemplo, os autores citam o caso de violência policial em Ferguson, Missouri, Estados Unidos, episódio em que o policial branco Darren Wilson matou o jovem afro-americano Michael Brown alegando que ele tinha uma estatura monstruosa e ameaçadora, ainda que os dois tivessem a mesma altura e que Wilson fosse o único dos dois que estivesse armado. Rosa e Flores mencionam outro episódio em que um adolescente negro foi morto por um homem reconhecido como latino não branco que “confundiu” os doces e refrigerantes que ele trazia com uma arma. Um comentarista político sugeriu que o moletom com capuz que o adolescente usava era de bandido, quando este é um estilo frequentemente utilizado por jovens. Ambos os casos evidenciam a percepção do sujeito branco em relação a pessoas que vêm sendo historicamente racializadas.

³⁴ Do original: the linguistic interpretations of white listening subjects are part of a broader, racialized semiotics of white perceiving subjects. That is, the overdetermination of spoken language practices through raciolinguistic ideologies is tied to the overdetermination of various nonspoken and nonlinguistic signs associated with racialized subjects, including literacy practices, physical features, bodily comportment, and sartorial style (ROSA; FLORES, 2017, p. 9).

A partir dos casos apresentados, os autores sustentam que: a) as percepções racialmente hegemônicas são performadas pela branquitude como posição de sujeito histórico e contemporâneo que pode ser incorporada situacionalmente tanto por indivíduos reconhecidos como brancos quanto por não brancos; b) devemos situar os sujeitos ouvintes brancos dentro de uma análise mais abrangente dos sujeitos perceptivos brancos que alvejam tanto os signos linguísticos quanto formas semióticas mais amplas.

No Brasil, a título de exemplo de como o sujeito perceptivo branco opera, podemos pensar na repercussão da instauração das políticas de ações afirmativas nas universidades. Um dos discursos recorrentes para deslegitimar essa política pública era afirmar que o nível da educação nas universidades decairia. Nessa ideologia, pessoas negras e indígenas não teriam a mesma capacidade intelectual, e suas práticas de linguagem, suas culturas e valores seriam inferiores aos da branquitude, ainda que não houvesse qualquer evidência empírica de que a qualidade acadêmica estaria ameaçada. Após mais de doze anos de políticas afirmativas na universidade, há pesquisas que mostram que a qualidade no ensino não somente cresceu, como garantiu maior diversidade a esse espaço institucional (SENKEVICS; MELLO, 2019). Não é, pois, a inserção de pessoas negras e indígenas na universidade pública que faz o nível da universidade diminuir, mas a monoglossia branconcêntrica que, ao sustentar a posição estrutural da branquitude, busca, a todo custo, apagar a sua racialidade enquanto tenta essencializar outros grupos étnico-raciais na sociedade.

Avessa a uma perspectiva essencialista e fixa sobre as identidades, neste trabalho, entendo que as identidades não são neutras, são parte de uma produção que nunca está acabada, construídas dentro dos discursos, nas nossas interações com outras pessoas: elas fazem parte de um trabalho empreendido conjuntamente nas atividades do dia a dia, nas práticas discursivas, na performatividade dos corpos, “em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

No processo de constituição de quem estamos nos tornando, para além das interações entre pessoas, há também o caráter sócio-histórico-cultural e político-econômico das identidades, tendo em vista que o vir a ser está inscrito em relações de poder, interações materiais e simbólicas (HALL, 2000). Essa marcação simbólica, de acordo com o autor, ocorre através dos modos pelos quais atribuímos sentidos às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Desse modo, “sou, porque nós somos” é

também construído em contraste a o quê e a quem nos diferenciamos e com quem nos relacionamos (em relação a; manter relações com) e nos identificamos.

A identificação se configura como “o ponto inaugural do processo de formação das identidades” (IBRAHIM, 2014, p. 50), e essas são (re)criadas repetidamente através do uso da linguagem (ALIM, 2016, p. 5). A identidade, então, “são os momentos acumulativos de identificação” (IBRAHIM, 2014, p. 50), e grupos subalternizados ora têm se valido das práticas de linguagem para atuarem no mundo de modos outros do que a lógica do sujeito falante branco/sujeito ouvinte branco consegue captar, registrar, ouvir, fixar, ora tem usado a linguagem para se assimilar aos padrões da branquitude para sobreviver na colonialidade (NASCIMENTO, 2019). Vejamos, no próximo capítulo, como os letramentos e a discussão no âmbito educacional desde uma perspectiva decolonial podem nos auxiliar a pensar mais sobre esses aspectos.

4. A CONSTRUÇÃO DOS LETRAMENTOS A PARTIR DA RAÇA

No capítulo anterior, abordamos as noções de raça e linguagem para pensarmos sobre a sua inter-relação, atrelando-as a um enquadramento de sistema-mundo calcado na formação colonial da Modernidade. Vimos que o processo de racialização tem papel preponderante para a construção das identidades étnico-raciais e como ele pode impactar as nossas participações e posições sociais na sociedade. Entendendo que as práticas de linguagem estão atreladas à circulação e à participação das pessoas nas esferas sociais em que se engajam e são engajadas, enquanto docentes e cidadãos/cidadãs, importa refletir: quais são as participações e circulações possíveis a corpos considerados como marginais, indesejados, não autorizados no enquadre de uma sociedade racista? Onde e como encontrar a autoria em um mundo feito para pessoas identificadas, associadas e filiadas à branquitude? Como erguer a voz e atuar se valendo de outros modos de expressão, enegrecendo o tom, o som da voz, a letra, os gestos, os letramentos na escola? Quais são os usos sociais da escrita que inscrevem uma autoria fora de uma autoridade branca?

Começaremos versando sobre letramentos, para, enfim, pensar na sua articulação com o âmbito educacional e a afrobetização, buscando articular essas teorias a perspectivas decoloniais. Conforme o pesquisador Hernández-Zamora (2019, p. 17), “o pensamento decolonial ou pós-colonial não é outra coisa que o mundo visto desde as lentes de outras/outros colonizadas/os, inferiorizadas/os, silenciadas/os, ignoradas/os ou negadas/os”. Assim como no capítulo anterior, nossa proposta é apresentar reflexões iniciais e conceitos que irão ser aprofundados no capítulo de análise dos dados.

LETRAMENTOS DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

No artigo “Dos Novos Estudos do Letramento às perspectivas decoloniais na investigação sobre letramento”, Hernández-Zamora (2019) faz um panorama da história dos Novos Estudos do Letramento (NLS), considerando desde sua origem no mundo anglo-saxão na década de 1980 até a virada decolonial que desponta na contemporaneidade na América Latina. Para o autor, os NLS, desde o seu início, rompem as barreiras da universidade, estando conectados a questões que abeiram o atual pensamento pós-colonial ou decolonial. Nesse pensamento, há um contestamento de políticas e discursos que desconsideram, rebaixam ou

rejeitam as práticas culturais de grupos subalternizados na sociedade e reivindicação de suas posicionalidades, identidades, práticas e seus saberes.

Os *Novos Estudos do Letramento* entendem as práticas da escrita como socialmente situadas, articuladas aos elementos culturais e às relações de poder constitutivas através da/na/pela linguagem (STREET, 2014; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; HAMILTON, 2000). Em oposição a pesquisas e perspectivas que entendiam as práticas da escrita como um conjunto de hábitos e habilidades, como uma tecnologia neutra e independente de seu contexto social – os letramentos autônomos –, os NLS as consideram como um conjunto plural de práticas sociais situadas, e “questiona[m] o etnocentrismo que contempla um único tipo de tecnologia letrada (a escrita alfa-bética), um único gênero de escritura (o ensaio), um único uso social (escolar ou acadêmico), e um único contexto cultural (Europa e América do Norte)” (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019, p. 4). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve participar de diversas práticas sociais que usam a escrita, e não exclusivamente a apropriação de uma tecnologia ou habilidades para decifrar código(s) linguístico(s). Outra contribuição importante dos NLS apontada por Hernández-Zamora é a constatação de que não há dicotomias nem hierarquias entre as modalidades oral e escrita, tampouco há oralidades e letramentos puros: nas práticas de linguagem, o fenômeno do letramento pode se valer da oralidade para seu processo de constituição (STREET, 2014).

Barton (1994) identifica dois componentes que são indissociáveis desse fenômeno: os eventos de letramento e as práticas de letramento. Os eventos de letramento são caracterizados como ocasiões sociais situadas e visíveis, em que os textos ocupam papel central em atividades relacionadas à escrita e a leitura e que são moldados pelas práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Hamilton (2000) propõe quatro elementos básicos presentes nos eventos de letramento: participantes, ambientes, artefatos e atividades. Para a autora, as/os participantes constituem o grupo de pessoas que interagem fazendo uso de textos escritos, já os ambientes dizem respeito às circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação acontece. Enquanto os artefatos são definidos como as ferramentas materiais e os acessórios utilizados nas práticas sociais (incluindo os textos), as atividades são caracterizadas como as ações realizadas pelos participantes nos eventos de letramento. Como veremos de modo mais aprofundado no capítulo 7, a coordenadora do coletivo Afroativos, conjuntamente com algumas integrantes do coletivo (**participantes**), realizaram uma leitura em voz alta do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, da escritora Conceição Evaristo (**atividade**) a partir do livro impresso *Olhos d'água* (**artefato**) em uma reunião do grupo de estudos na sala de informática da escola

(**ambiente**). Esse é um exemplo de evento de letramento em que os discursos provenientes do texto escrito fizeram parte das ações que são realizadas pelas/pelos integrantes.

As práticas de letramento, por sua vez, dizem respeito às vivências resultantes da relação entre pessoas dentro de grupos e comunidades que envolvem usos da escrita e modos culturais de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (BARTON; HAMILTON, 2000; VIANNA, SITO et al., 2016). Essas práticas são constituídas por preceitos que regimentam usos e distribuições de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles (HAMILTON, 2000). Nesse sentido, nas práticas de letramento, estão em jogo os valores ideológicos e as relações de poder que abarcam as práticas de linguagem. Em contraste a um episódio em que uma professora negra foi afastada da instituição escolar porque as/os estudantes “não queriam lidar com uma dor que não era deles”³⁵ e em que o livro da Conceição Evaristo foi interditado, no evento de letramento do coletivo Afroativos mencionado acima, as participantes se envolveram na atividade da leitura/escuta do conto de um livro de uma escritora também negra, construindo coletivamente a representatividade como um valor importante. O modo atento como ouviram a história, a maneira contada (em voz alta, em conjunto, com gestos e pausas) são **modos culturais de vivenciar o texto** (com o texto) e construir relações com outras/os a partir dele, bem como mostrar uma afiliação e uma atitude positivada em relação à autora, à sua obra e às temáticas que abordam questões que são caras para a população negra (**valorização**).

Em relação à **posição ideológica**, como teremos a oportunidade de ver em diversos dados ao longo dos capítulos de análise, o coletivo está em consonância com o que afirma a própria Conceição Evaristo, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘*ninar os da casa grande*’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007). Nesse sentido, os usos da escrita, nesse evento de letramento, são afroafirmativos e servem também para desestabilizar a lógica racista, denunciando o racismo, a violência e o genocídio da população negra.

Nesse jogo de poder, estão os discursos que são dominantes e os discursos que não são dominantes. Como aponta Hernández-Zamora (2019, p. 5), “um problema das classes sociais subalternas é a sua dificuldade para acessar espaços sociais onde os discursos dominantes circulam, se usam, se ensinam e se aprendem de maneira competente e fluída”. Para o autor, há uma distinção entre as/os pesquisantes dos NLS que se preocupam apenas com a descrição das práticas cotidianas de letramento e aquelas/aqueles que interrogam e questionam as práticas

³⁵ Link para a notícia: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/22/professora-e-afastada-apos-abordar-livro-de-conceicao-evaristo-em-aula.htm>. Acesso em 04/12/2022.

desde uma perspectiva decolonial, analisando as relações de poder e a legitimidade social dessas práticas, os processos sociohistóricos e políticos que auxiliam a entender por que certos grupos sociais têm acesso a determinados tipos de práticas e não a outras. Na minha pesquisa, através de uma lente decolonial, proponho-me não somente a descrever, como a interrogar as relações de poder que ali se fazem presentes nas práticas de linguagem. No caso do evento de letramento literário vivenciado pelas/os integrantes do Afroativos a partir do conto de Conceição Evaristo e de outros textos literários, conforme mostrarei nos capítulos de análise dos dados, os letramentos valorizados pelo coletivo estão longe de reproduzirem uma educação bancária (FREIRE, P., 1996) e tecnicista; eles vão na contramão de determinados letramentos projetados para subalternizar as pessoas, podando a criatividade, criticidade e autoria. Na análise dos dados, na medida do possível, busco relacionar como o racismo e outras lógicas de opressão estruturais são atualizadas e/ou rompidas nas práticas de linguagem situadas.

Evocando Grada Kilomba (2019b), artista e pesquisadora alinhada ao pensamento decolonial, o ato da escrita pode potencializar e vir a ser uma oposição ao que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019b, p. 28), pois, sendo a escrita um ato de se tornar, quando escrevemos, nós nos tornamos os narradores e escritores da nossa própria realidade, autores e autoridades da nossa própria história (*ib.*). Os letramentos, ao construírem identidades, podem se configurar como um processo de construção vigorosa para a transformação de lugares possíveis de enunciação, de vir a ser, de ser sujeita/o sem ser assujeitada/o, agente de nossas histórias, protagonistas de nossos enredos³⁶.

Por entender que as identidades são parte de uma produção que nunca está acabada, “de um vir a ser”, é que utilizarei o termo “letramentos enegrescentes” quando me referir a construção de identidades étnico-raciais relacionadas a um se tornar negra/o a partir de interações envolvendo práticas letradas. Valho-me do termo “letramentos enegrescentes” em detrimento de “letramentos negros”, “letramento racial” e/ou outros que podem dar a ideia de algo mais determinante e fixo – sem marcar essa possibilidade de transformação e/ou movimento –, embora me inspire em pesquisadoras/es que se valem desses conceitos, por entender que seus trabalhos são extremamente valiosos, potencializadores e necessários na luta antirracista, como, por exemplo, as produções da professora e pesquisadora Aparecida Ferreira (2014; FERREIRA, S.; FERREIRA, A., 2015; FRAGA; FERREIRA, 2021).

³⁶ Reelaboração da fala da professora Ana Lúcia de Souza na live da “XVI Semana de Letras da UFOP III: Simpósio Nacional de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem” no dia 06 de abril de 2021. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7pPsQQ79xXg>. Acesso em 05/04/2022.

A agentividade, por estar atrelada aos processos de historicidade, não se dá de modo independente e nem individualmente: ela está conectada à produção das histórias da humanidade, aprendida através da interação e da conexão que as pessoas constroem umas com as outras. Nesse sentido, buscar conhecimentos que são invisibilizados, como é o caso de saberes produzidos por africanos e afrodescendentes da diáspora, se torna essencial para a descolonização do saber (BOAVENTURA, MENESES, 2009; MIGNOLO, 2003; SOUZA, Ana, 2011) e para a construção de novos letramentos que levem em conta a produção histórica e cultural a partir de outras perspectivas enunciativas. Essa (trans)formação pode ter impacto no modo como atuamos no mundo, no modo como participamos das práticas sociais em que os saberes produzidos por diversos povos são mobilizados e constitutivos das práticas sociais em que nos engajamos.

No Brasil, as pesquisas que se dedicam a estudar letramentos na periferia com um viés decolonial vem crescendo cada vez mais, e aqui destacamos o trabalho desenvolvido por Windle, Souza et al. (2020) para auxiliar nessa reflexão. As/os pesquisantes utilizam a noção de “transperiferia” para evocar a construção de espaços de diálogo e solidariedade entre territórios periféricos translocais e transnacionais em sua invencível relação com centros de toda ordem para refletir sobre outros modos de se constituir a globalização que se dê de baixo para cima (SANTOS, M., 2000) para a elaboração de identidades e experiências envolvendo questões de raça, classe social, gênero e sexualidade (WINDLE, SOUZA et al, 2020). Os letramentos transperiféricos, então, contribuem para o fortalecimento dessa noção, dado que, neles, há a apropriação, reelaboração e contestação das práticas de linguagem para uma agenda de luta que prioriza as necessidades, posicionalidades, posicionamentos e atuação de grupos subalternizados.

Conforme os autores, a pesquisa de Ana Lúcia Souza (2011) sobre letramentos de reexistência é um exemplo de abordagem dos letramentos transperiféricos, pois trata de como ativistas do hip-hop, movimento que se tornou transnacional, incorporam, criam, ressignificam os usos sociais da linguagem para se engajarem em múltiplas esferas sociais, especialmente aquelas relacionadas às questões raciais, sociais e políticas no Brasil. No trabalho, Souza (2011) mostra como o movimento hip-hop se torna uma agência de letramento e as/os ativistas de sua pesquisa – e de outras/outros – suas/seus agentes. Muito mais do que resistir a modelos de letramentos excludentes, as/os participantes criam outros modos de dizer o dito para imprimir e produzir suas identidades sociais.

Outra abordagem dos letramentos trazidos por Windle, Souza et al (2020) que também dialoga com as periferias são os letramentos de sobrevivência (LOPES; SILVA; FACINA; CALAZANS; TAVARES, 2017; MAIA, 2017), que fazem parte dos letramentos transperiféricos. A análise dos usos sociais da escrita nessas pesquisas mostra os modos como os letramentos de pessoas que vivem na favela são impactados pelas urgências da vida cotidiana para sobreviver na periferia e elaborar soluções coletivas para viver, “entendendo que sobreviver seja uma ação que se estabelece no limiar entre a vida e a morte” (WINDLE, SOUZA et al, 2020, p. 1568).

Para explicitar melhor o que são letramentos de sobrevivência, os autores utilizam o exemplo da ativista Mariluce Mariá, que utiliza seu perfil no Facebook para enviar “fogos digitais” com mensagens orientando pessoas que circulam pelo morro sobre tiroteios no Complexo do Alemão e qual caminho seguir (MAIA, 2017; MACHADO DA SILVA; MENEZES, 2019). Ao usar a escrita para esse propósito, ela denuncia a violência policial no território e apresenta outras rotas narrativas – para além das mídias corporativas brasileiras – sobre quais pautas são importantes para moradoras/es da favela, ultrapassando o interesse local e ganhando projeção internacional, com correspondentes de mídias de outras partes do mundo que acompanham a página de Facebook de Mariluce.

Para pensar sobre a noção de transperiferia, Windle, Souza et al (2020) também versam sobre as projeções transperiféricas. Elas se referem ao estabelecimento de fluxos desafiadores de produção de conhecimento e de efetiva institucionalização se valendo de práticas da linguagem que desestabilizam e subvertem a branquitude e que se apropriem de recursos linguísticos e discursivos diversos, bem como sua transformação. Essa projeção transperiférica também acontece quando pessoas negras que estejam em lugares fronteiriços conseguem produzir novos modos de saber em espaços de grupos dominantes, como, por exemplo, a academia³⁷. As/os autores comentam, ao final do trabalho, que o conceito de transperiferia ainda é incipiente e que desejam dialogar com outras/outros pesquisadores para refletir mais sobre o tema. Meu trabalho busca dialogar também com essa linha de pesquisa, mostrando como a noção de transperiferia pode estar atrelada ao ensino de escola pública. Conforme Rosa (2019), as escolas e comunidades em seu entorno podem se tornar locais chaves para rearticulação e contestação de relações de poder linguística e socialmente organizadas, por isso, abordaremos

³⁷ Windle, Souza et al. (2020) utilizam diversos conceitos relacionados a ideologias linguísticas e de aprendizagem no que tange a questões de raça para explicar o que são as projeções transperiféricas. Estratégias mandingueiras (MUNIZ, 2020), *outsider within* (COLLINS, 2016) são exemplos dessas projeções. Para saber mais, consultar as/os autoras/es.

a seguir a noção de pedagogia engajada (hooks, 2013), educação antirracista (CAVALLEIRO, 2000), educação linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e afrobetização (MORAES, 2021; MOURA; MOTA, 2016, JUSTINO; ROBERTO, 2014) em uma perspectiva decolonial.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Intelectuais como Neusa Santos Souza (1983), bell hooks (2013; 2019), Ana Lúcia Silva Souza (2011) mostram em seus trabalhos que a educação, para a população negra e pessoas exploradas, é uma questão política. Como vimos, a linguagem também serve para estabelecer políticas de exclusão (NASCIMENTO, 2019), e a população negra no Brasil e em outras partes da América Latina e América do Norte foi excluída dos bancos escolares durante os séculos de dominação colonial – e até hoje. A pesquisadora e professora Ana Lúcia Silva Souza (2011) afirma:

[...] para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responder às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não tem lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (p. 40).

No Brasil, uma das políticas públicas educacionais mais importantes e impactantes para a população negra e indígena no país nas últimas décadas e que influenciou as políticas feitas por agentes educacionais foi a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Sancionadas pelo governo Lula nos dias 9 de janeiro de 2003 e 10 de março de 2008, essas leis personalizam anos de reivindicação do Movimento Negro e do Movimento Indígena, encorpendo algumas das principais demandas desses grupos que tiveram historicamente seus direitos aviltados na sociedade brasileira e que apostam na educação como uma das pedras basilares para a luta por igualdade e justiça racial.

Educar para as relações étnico-raciais está para além de um simples conceito ou termo a ser utilizado: implica em desenvolver um projeto de sociedade de respeito e valorização às diferenças na luta por equidade racial e social; implica em um trabalho que perpassa a abordagem de temas e conteúdos a serem dados em uma aula específica; exige um trabalho de descontinuidade – ao colocar em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira (ROCHA, 2006) para combatê-las –, e de continuidade – ao saber que essa

não é uma briga, mas sim, uma luta, e, como diz Sérgio Vaz (2011), luta é para a vida toda. Há muito o que se percorrer, pois entre o que é prescrito na lei e o que dela decorre corre um rio.

De acordo com Rocha (2006), a reivindicação do Movimento Negro para a criação de políticas que tornassem obrigatório o ensino das histórias e das culturas afro-brasileira, africana e indígena no sistema de ensino público e privado do país em seus diferentes níveis educacionais expõe um dilema central do capitalismo: a falsa noção de igualdade³⁸. A atuação do Movimento Negro e também do Movimento Indígena foi e prossegue sendo, portanto, preponderante para o enfrentamento face à desigualdade racial e social, assim como para os avanços conquistados em diferentes setores da sociedade brasileira. Explicitar o papel desses agentes para que essas políticas públicas se efetivassem configura-se como um modo de, primeiramente, reconhecer que não estamos inventando a roda – pois muitos e muitas lutaram antes de nós para chegarmos onde estamos – e também de não manter o apagamento da atuação ativa da população negra e indígena, vistas, por diversas vezes, na história oficial, como passivas e débeis, com toda a carga negativa que esses termos carregam em sua polissemia. Em relação ao Movimento Negro, a professora e intelectual Nilma Gomes (2017) reitera:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (p. 18-19).

Um ano após a instauração da lei 10.639/03, que faz parte dessa política de promoção de igualdade racial, o Conselho Nacional de Educação, nos termos do parecer 03/2004 e da resolução 01/04, elaborou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)*. Os princípios suleares para a educação das relações étnico-raciais são baseados na

³⁸ Em sua pesquisa, Rocha (2006) analisa documentos como a proposta do Banco Mundial para a educação no Brasil dos anos de 1995, 2002 e 2003, e constata que, para o banco, a educação é um instrumento necessário para adequar o ser humano à economia de mercado: seu intuito é aliviar a pobreza, mas sem mexer nas estruturas profundas (p. 45), pretendendo “dar tratamento diferenciado às especificidades e diferenças, não para superar as desigualdades de ordem social, mas para mantê-las” (p. 46). O autor afirma que as políticas afirmativas exigidas pelo Movimento Negro ganharam terreno fértil no Brasil no momento em que foram corporificadas nos discursos de organismos financeiros internacionais – como é o caso do Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário Internacional e de organizações multilaterais como a ONU e a UNESCO, levando em conta as diferenças desses organismos. O que me chamou a atenção em sua pesquisa e que não pretendo perder de horizonte foram esses três aspectos: 1) a relevância de refletirmos sobre como as políticas de Estado têm convergido para sustentar a lógica capitalista; 2) em que medida essas políticas de reparação serão utilizadas para questionar a ordem vigente ou ficarão restritas aos discursos da diversidade cultural; 3) a reivindicação do Movimento Negro expõe um dilema central do capitalismo: a falsa noção de igualdade.

consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e em ações de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004). De acordo com essas diretrizes, as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens de questões étnico-raciais são um dos critérios para o êxito de políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas que visam a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros (id.).

Após a implementação da lei 11.645/08, também foi regimentado o parecer CNE/CEB 14/2015, estabelecendo-se as *Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica* (BRASIL, 2015), e há ainda outros documentos que foram criados depois da lei 10.639/03 para elucidar os princípios que regem as legislações que dão ainda mais aporte às instituições de ensino na complexa e densa tarefa de implantação efetiva das leis, como é o caso das *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006) e do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e o Ensino de História Afro-Brasileira* (BRASIL, 2009)³⁹.

Esses regimentos buscam contribuir para o empoderamento e a construção de uma imagem positiva de pessoas negras e indígenas, a superação de uma visão eurocêntrica, a valorização do legado dos povos originários e africanos, bem como favorecer, como dito, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação raciais. Propõe-se, assim, desenvolver uma educação que não torne a diversidade equivalente à deformidade, a igualdade à homogeneidade, e a diferença à desigualdade de oportunidades.

Embora as culturas e as histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas apareçam na forma singular nas leis (“história e cultura africana e afro-brasileira”; “história e cultura indígena”), essas culturas e histórias fazem parte da multiplicidade dos diversos Brasis – incluindo aqueles invisibilizados e silenciados. Elas não são, portanto, um bloco homogêneo, tampouco apresentam e representam uma história única (ADICHIE, 2019).

Não há dúvidas de que o combate ao racismo não é um compromisso exclusivo das instituições escolares, dado que essa mazela social já existia muito antes da criação da escola.

³⁹ Alguns outros exemplos de políticas de regulamentação da lei 10.639/03 são: 1) criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que tem como objetivo formular, coordenar e articular políticas, diretrizes, programas e implementar legislações para promoção da igualdade racial; 2) criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a fim de efetivar políticas públicas de valorização da diversidade; 3) Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, que busca estimular a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. 4) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que objetiva organizar a formação inicial e continuada; 6) Estatuto da Igualdade Racial, que tem como objetivo proteger os direitos da população negra. Para uma apresentação e discussão sobre essas políticas, ver Almeida e Sanches (2017).

Contudo, é também nos estabelecimentos de ensino que os conflitos étnico-raciais aparecem, devido ao fato de a escola não estar despedada da sociedade e de que também há, em seu interior, a reprodução dos preconceitos e das opressões que existem fora de seus muros. Sendo assim, o corpo escolar – constituído não só por docentes e estudantes – se torna responsável por ofertar um ensino que respeite as diferenças raciais em seus discursos, e também nas práticas do seu fazer do dia a dia, desenvolvendo condições que propiciem a convivência positiva entre os grupos (CAVALLEIRO, 2001). Para isso, é necessário que desconstruamos também a colonialidade construída nas nossas relações e práticas sociais, o que só se torna possível quando “voltamos atrás para buscar o que esquecemos”⁴⁰.

Ao denunciar um projeto de nação antinegro/a e anunciar medidas de justiça de reparação em forma de política pública, as leis 10.639/03 e 11.645 carregaram em seu bojo tensões e resistências: “De um lado políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia racial. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos” (DIAS, 2005, p.14). Portanto, é necessário entender: “É desejo da sociedade brasileira ver construída no Brasil uma democracia em que seja possível a todo cidadão [e a toda cidadã] usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social?” (CAVALLEIRO, 2001, p. 143). Só haverá democracia, de fato, se a população negra e a população indígena estiverem presentes no projeto de país que se quer construir, quando o direito aos bens sociais seja uma realidade para todos os grupos étnico-raciais.

Do mesmo modo como Schlatter e Garcez (2017), acredito no exercício da cidadania como princípio geral que orienta a educação e como princípio fundamental também na educação linguística, presente em todas as áreas de conhecimento. A educação linguística, então, tem como propósito formar:

[...] um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Portuguesa e em Línguas Adicionais, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural, isto é, o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos. Trata-se, portanto, de algo muito mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico. Nesses termos, os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 131).

⁴⁰ Referência à Sankofa, filosofia do povo Akan em Gana (ver capítulo 7).

Em uma educação linguística comprometida com o desenvolvimento da cidadania para todas as/todos os estudantes que dela fazem parte há de se considerar também uma educação que seja antirracista, dado que o que vem sendo normalizado socialmente é a manutenção do projeto colonial que, em sua formação, já está embutido o racismo. Por esse motivo, nos capítulos de análises dos dados da tese, utilizo o conceito de **educação linguística antirracista** para refletir como podemos promover uma educação que vise a participação em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem em diferentes cenários da vida tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento de uma sociedade justa racialmente, e, que, por isso mesmo, leve em conta a luta antirracista.

Em consonância com as leis, planos e diretrizes, há diversos pesquisadores e profissionais do campo educacional que se dedicam a investigar a educação antirracista com vistas à sua promoção nos espaços escolares. Esse conceito também se torna relevante, pois ele “explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2012, p. 278). Djamila Ribeiro (2019), filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, apresenta sugestões para aquelas/aqueles que buscam ser antirracistas em suas práticas sociais. A autora comenta sobre a importância de nos informarmos sobre o racismo, reconhecermos os privilégios da branquitude, percebermos o racismo internalizado que há em nós, apoiarmos políticas educacionais afirmativas, dentre outras ações que podem ser implementadas em nossos cotidianos. Para Eliane Cavalleiro (2001), a educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (p. 158).

Anteriormente a essa publicação, Cavalleiro (2000) realizou uma etnografia em uma escola municipal de educação infantil localizada na região central de São Paulo com crianças de 4 a 6 anos, por supor que as crianças negras já nessa idade apresentam uma imagem negativa de si e de seu grupo étnico-racial, o que é confirmado em seu trabalho. Em uma observação de oito meses em três salas de aulas e em outros ambientes da escola, a pesquisadora analisou as interações verbais, as práticas não verbais e as práticas pedagógicas entre professoras e crianças e entre crianças, e realizou entrevistas com os familiares delas/deles com vistas a compreender as relações entre família e escola para a manutenção do racismo e seu sistemático silenciamento.

Em seu trabalho, a autora apresenta dados consistentes para evidenciar o despreparo das professoras e dos funcionários da escola em relação à educação para as relações étnico-raciais. Na escola, não são vistos cartazes, revistas ou livros infantis com rostos de crianças não brancas, as professoras fazem comentários que contribuem negativamente para a autoestima das crianças negras, além de tratar de modo diferenciado as/os pequenas/os a depender da cor de suas peles, como o excerto de seu trabalho mostra:

Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): “Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!”. Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças. [...]. Em outra sala, a professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: “Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e armado! Precisa ficar preso!”. Em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 64-65).

Cavalleiro denuncia também em seu trabalho o silêncio dos adultos frente a situações de discriminação – aliás, o silêncio é utilizado como indicador da inexistência do racismo na instituição. Lá, a convivência e o fomento para práticas agressivas, tanto verbais quanto físicas, fazem parte do cotidiano escolar. Em sua formação, as crianças negras estão sendo educadas para serem submissas, receberem menos afeto e se calarem frente à opressão enquanto as crianças brancas são formadas para naturalizarem e praticarem o racismo, além de terem suas imagens positivadas, representadas e receberem mais demonstração de afeto. Eliane Cavalleiro nos provoca a reflexão: “A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” (CAVALLEIRO, 2000, p. 35). Como veremos no capítulo 8, na escola Oliveira Silveira, as crianças também sofriam agressões físicas e verbais por racismo, motivo pelo qual o coletivo Afroativos foi criado. Diferentemente do contexto da escola que Cavalleiro investigou, houve uma intervenção da coordenadora do coletivo e da instituição para trabalhar com a educação para as relações étnico-

raciais de modo contínuo e sistemático, algo fundamental para romper com o silenciamento escolar e a manutenção da colonialidade.

Para pensarmos sobre esses aspectos, trazemos a intelectual, ativista, feminista bell hooks para a discussão. hooks (2013, 2019) reflete sobre os impactos do colonialismo na educação e sobre a relevância de considerarmos gênero, raça e classe no âmbito educacional para fazermos emergir um ensino como prática da liberdade (hooks, 2003, FREIRE, P., 1989), aquele que transforme nossa sala de aula – de um espaço de reforço de dominação – para que ela seja um ambiente para todo mundo que dela faz parte, um ensino emancipador não somente no conteúdo e no currículo, mas nas atitudes e nas práticas de ensino dentro e fora da sala de aula, que transgrida os modos tradicionais e verticais de sala de aula que muito se assemelham a uma linha de produção, de reprodução, e que encoraje o pensamento crítico, que transforme nossa consciência, nosso próprio ser.

hooks (2013) defende a pedagogia engajada e a necessidade de criarmos, como um de seus pilares, comunidades de aprendizagem entusiasmadas, em que, nós, docentes, participemos do crescimento intelectual e espiritual de nossas/os estudantes, levando em conta suas experiências, corporeidades, trajetórias. A autora salienta a importância de darmos ênfase à expressão e ao bem-estar das/dos estudantes, bem como proporcionar espaços para a construção de comunidades de aprendizagem onde a posicionalidade de cada integrante seja reconhecida e valorizada, em que o afeto seja considerado nas relações. Na pedagogia engajada, há a construção de um local de crescimento que se dá não somente para as/os estudantes, mas também para as/os docentes.

A educação como prática da liberdade vai contra uma abordagem assimilacionista – a qual hooks (2019), no livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, chama de “exigência da autonegação” –, que assegura a entrada bem-sucedida de grupos subalternizados no meio dominante, mas que se constrói na desumanização das pessoas através do apagamento de suas diferenças, de suas singularidades (hooks, 2019). Conforme hooks (2019, p. 74) “somos assimilados, mesmo que lentamente, à hegemonia dominante, ao convencional. Tem sido extremamente difícil caminhar para além dessa versão rasa, vazia, do que podemos fazer – meros imitadores de nossos opressores”. Em outra passagem, a autora afirma: “Necessitamos de uma educação que não faça a pessoa negra adotar mais facilmente os valores e as atitudes do opressor” (hooks, 2019, p. 207). Por isso, a autora defende a busca da **autorrecuperação**, conceito que abordaremos aqui, pois será mobilizado posteriormente no trabalho. Segundo bell hooks (2019):

No meu pensamento, eu conectava inúmeras vezes autorrecuperação com todo o esforço do oprimido, do dominado, para desenvolver consciência daquelas forças que exploram e oprimem; com os esforços de educar para uma consciência crítica, para criar resistência efetiva e significativa, para fazer a transformação revolucionária. (p. 76).

bell hooks diz ter compreendido o sentido de autorrecuperação a partir da experiência de escrita, a escrita como um ato de restauração, de recuperação. A autorrecuperação está emaranhada ao uso da linguagem como lugar de luta “para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar” (p. 73). Em outro momento, bell hooks afirma que a autorrecuperação e a linguagem se conjugam como lugar de luta “para ler a si mesmo”, ser de palavra. Como veremos adiante, os letramentos construídos no coletivo Afroativos buscam a autorrecuperação das/dos participantes e de daquelas/daqueles com quem dialogam, visando a uma outra possibilidade de se constituir e de ser no mundo e de passar a limpo a história para (re)construir e escrever de outros modos a narrativa de sua própria história.

Tendo em vista que o conceito e a prática da afrobetização também podem se conectar à ideia de autorrecuperação, e também por ser um conceito central para o coletivo Afroativos, passo agora a explicitar à leitora e ao leitor o sentido do termo. Afrobetizar envolve levar pessoas que são racializadas “ao reconhecimento e autoconhecimento de si a partir do que lhe é próprio, para se inserirem socialmente diante de uma condição de empoderamento de sua condição de cidadão” (JUSTINO; ROBERTO, 2014, p. 100). O conceito de afrobetização, então, embora remeta à alfabetização pela proximidade e referenciação das palavras, está longe de uma ideia de um domínio de uma técnica ou de decodificação de informações ou saberes abstratos. Ela está muito mais próxima a uma visão de letramento associada ao mundo do conhecimento, um mundo que valorize os saberes de populações associadas e filiadas à negritude. Evocando Paulo Freire (1989, p. 13), podemos afirmar que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Essa leitura faz parte na nossa inserção e inscrição enquanto sujeitas e sujeitos no mundo, capazes de mudar os rumos da nossa própria história e de construir outras possibilidades de existência. Portanto, a afrobetização não significa se “alfabetizar” sobre racismo e sobre conhecimentos ligados à população negra, está atrelada a algo muito mais profundo que isso, implica uma transformação, a possibilidade de se inserir a uma condição cidadã, de se considerar e ser considerada/o gente (JUSTINO; ROBERTO, 2014), – e aqui acrescento – sem precisar se tornar agente da branquitude.

Moraes (2021a, p. 181), coordenadora do Afroativos, ao trazer um relato de experiência sobre o coletivo, define afrobetização como o “desenvolvimento de consciência e empoderamento em prol do respeito às diversidades, através da busca por conhecimentos, promovendo, assim, a ressignificação da história africana e afro-brasileira”. A partir de uma construção coletiva do grupo sobre o termo – discutido no capítulo 7 -, a autora também traz a definição de “resgatar um lado da história que foi omitido” (id., 2021, p. 188). No trabalho de afrobetização, importa refletirmos não somente sobre a ressignificação das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras em si, mas como elas são construídas através de usos da linguagem para a produção das identidades étnico-raciais e participação e circulação das/dos integrantes em atividades sociais contextualizadas. Tanto nos trabalhos de Justino e Roberto (2014) quanto no de Moraes (2021a), a palavra “empoderamento” aparece, bem como na fala das/dos jovens do coletivo Afroativos. Por esse motivo, na análise dos dados, retomaremos o tema.

O conceito de afrobetização é usado nos trabalhos acadêmicos em diversos contextos e algumas áreas do conhecimento, como na geografia (MOURA, MOTA, 2016), na literatura (PEIXOTO, 2011) para diferentes públicos: EJA (SANTOS; DANTAS, 2020), Educação Infantil (JUSTINO; ROBERTO, 2014; VANESSA, 2015, MORAES, 2021a), Ensino Médio (PEIXOTO, 2011 MOURA, MOTA; 2016) e estágio de vivência em comunidades quilombolas do território Velho Chico (ARAÚJO, 2020).

A partir dos trabalhos destacados, presumimos e resumimos que a afrobetização está atrelada à visibilização de epistemes associadas à negritude, ao protagonismo de pessoas negras, ao trabalho para o desenvolvimento da consciência e do empoderamento, assim como do senso crítico sobre a história, à construção para o exercício da cidadania e à ressignificação do que é ser, se tornar negro/a. Conforme podemos ver, o conceito de afrobetizar foi migrando para diferentes espaços de luta social do país – escola, quilombos, favelas – e, em todos eles, a afrobetização é um processo ligado à educação. A partir da análise empreendida, como veremos no capítulo 7, a afrobetização pode ser também entendida como um processo de transformação afroafirmativa que se dá na socialização através da produção, estilização e performatização das identidades étnico-raciais, constituídas, sustentadas e politizadas colaborativamente.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na presente tese, destacando algumas reflexões sobre o fazer etnográfico e o meu processo de construção etnográfica, bem como discutindo sobre questões éticas, de métodos de pesquisa e da relação que estabeleci com as/os integrantes do coletivo.

5. DAS SEMENTINHAS QUE VÃO À TERRA: O PLANTAR DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

“Mas devia conhecer o primeiro Rei Momo negro, pô! Foi um fenômeno...O que, Rolando? Ah, sim, Orlando...O que 'cê falou? Desfile de Carnaval é alienação? [...] Que calma o que, Roberto! Esse lance de que escola de samba é alienação tá por fora. [...] Já vi que teu amigo aqui não é muito chegado nas coisas da raça. O Orlando tá se aproximando do meio, Joel... Iiiii... Se aproximar já numas de criticar, sem tá por dentro? Vai se dar mal. Desse jeito essa tua tese, meu chapa, a rapaziada vai limpar o cu com ela”.

Cuti (Luiz Silva)

No conto “Enquanto o pagode não vem”, do livro “Contos Crespos” do escritor Cuti (2012), Roberto, Joel e Orlando estão em um bar esperando o samba começar. Na história⁴¹, há um diálogo entre os personagens, em que temos acesso direto somente às vozes de Joel (escrito em itálico pelo autor) e Roberto – personagens identificados como negros – e em que inferimos o que é dito por Orlando, personagem identificado como branco –, através da fala dos outros dois. Orlando irá pesquisar sobre samba em seu mestrado, e está querendo ter mais experiências com o “tema”. Roberto é seu colega de curso.

Enquanto o samba não toca, os três conversam (Joel e Roberto bebendo cerveja enquanto Orlando não), e, em meio à narrativa, é mostrado às/aos leitoras/leitores a conexão entre a história do samba com negritude, religiões de matriz africana, escolas de samba, cultura medieval (ao falar sobre Rei Momo) e pagode (pela referência no título). Ao longo do conto, percebemos que Joel tem vivência no mundo do samba e se identifica com ele, enquanto Orlando, além de estar imensamente desconectado desse universo, tece comentários preconceituosos sobre o Carnaval e sobre quem o produz. Roberto, ainda que seja identificado como negro, passa o tempo todo tentando defender o colega de mestrado, evidenciando que “ser negro” vai além do fenótipo.

A história de Cuti me intrigou, pois temi, por um bom tempo, assumir essa posição de “pesquisador branco colonizador”, dado que, a etnografia, historicamente foi construída pela branquitude e foi fundada com raiz colonialista, e que ser associada/identificada como negra não implica necessariamente em não ser assimilada à hegemonia dominante, como discutido no capítulo 4 sobre a exigência da autonegação (hooks, 2019). Eu tinha receio de fazer uma pesquisa que “a rapaziada limpasse o cu com ela”. Eu, que estava investigando

⁴¹ No conto, Cuti (2012) não faz uso de narrador externo e nem de travessões para marcar o diálogo entre os personagens. As falas de Joel aparecem em itálico, enquanto não há nenhuma marcação diferenciada para as falas de Roberto. Orlando, personagem branco, não tem voz direta no conto. A construção do conto e o estilo utilizado de Cuti neste conto, particularmente, são de “tirar o chapéu”.

etnograficamente sobre a relação entre identidades étnico-raciais e práticas de linguagem, estava refletindo também sobre qual tipo de pesquisadora eu estava me tornando e almejando me tornar.

Como estabelecer vínculos outros com a pesquisa e com as/os participantes com quem me relacionei que não fosse um “pesquisar sobre” era um dos meus desafios. Ginga, ginga e ginga. Era também um compromisso que assumi comigo mesma, refletindo sobre outros modos possíveis de se construir a relação entre pesquisante e participantes da pesquisa. Para além de uma posição interpretativista e de reflexividade⁴², busquei me relacionar de modo ético, sensível e empático para com as/os participantes da pesquisa, conversando, sempre que necessário e/ou perguntado sobre o que iria ou não na pesquisa (ver capítulo 8, seção “O nosso projeto é um projeto afrolibertador’: a estilização da linguagem nas práticas de linguagem do coletivo”, item d), conversando com as/os participantes para conhecer melhor cada uma/um, tentando entender suas ações sem pressa para não me precipitar, estabelecendo outros vínculos com elas/eles para além da pesquisa, como mostrarei a seguir.

Ao longo do percurso, fui entendendo também que falar do lugar em que falo – como uma mulher negra, professora, que também veio da periferia de um sul de maioria branca no país – e, com a consciência racial que vinha nutrindo cada vez mais, faz e fez a diferença na construção da pesquisa realizada. Na época, não sabia, mas, assim como as/os integrantes da pesquisa, estava também realizando o processo de autorrecuperação (hooks, 2019). Nos elos que construo, duelo e confronto modos de fazer pesquisa. E, neste percurso, também me grafo e sou grafada, me autobiografo, me encho de “bio”. Ao etnografar, caio em um labirinto, arrisco o risco, arrasto para o lado as certezas prévias, desenrasco com os imprevistos, eu me visto com o meu chapéu de pesquisadora, mas antes de tudo, uma negra pesquisante – negra vem na frente e sem chapéu – que entende na pele e nas vivências que a vida da população negra neste e em outros países não são feitas só de maravilhas, mas também – e muitas das vezes –, de armadilhas que nos capturaram, além de nos moldar a seguir um *modus operandi* da branquitude, inclusive nos modos de constituir e conceber uma investigação acadêmica, e decolonizar é preciso!

⁴² De acordo com Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018, p. 10), esse princípio requer que a/o pesquisante seja a primeira pessoa a examinar e a explicar a posição de onde fala enquanto cientista social e seu lugar social enquanto pessoa de seu tempo, espaço e história; também envolve assumir as afiliações teóricas e políticas, as quais informam a temática que se escolhe analisar e a perspectiva de onde se analisa. Ademais, esse princípio auxilia pesquisantes a identificarem suas posições ontológicas perante as questões em análise e o lugar social das/dos participantes da pesquisa também. Esse processo é realizado constantemente ao longo do trabalho, e implica refletir criticamente e ativamente, fazendo-se um balanço sobre o seu papel no processo de pesquisa, aquilo que se faz e os motivos que os leva a fazer, confrontando e desafiando as próprias premissas, e reconhecendo que nossos pensamentos, ações e decisões esculpem a nossa pesquisa e percepções (MASON, 2002).

Por muito tempo, em inúmeras pesquisas antropológicas, as populações negras e indígenas foram tratadas como sujeitos investigados – mas não investigantes –, participantes das/dos quais se falava, fato que nos fazia desacreditar que a/o subalterna/o pudesse, de fato, falar, tendo suas posicionalidades e posicionamentos representados em escritas que não (n)os representavam, dissonando e destoando de seus/nossos valores e de suas produções de sentidos. Com a produção de pesquisas pós-coloniais, decoloniais e anticoloniais, outros modelos teóricos e modos de saber/fazer pesquisa etnográfica foram elaborados. Ademais, a entrada, pós ações afirmativas na universidade, de grupos que eram estudados, mas que, geralmente, não estudavam na academia, tem modificado de modo significativo essas instituições, e novos questionamentos estão sendo feitos sobre os letramentos acadêmicos, bem como sobre as epistemologias e ideologias que permeiam o universo acadêmico e seus modos de constituir pesquisas.

Neste capítulo, apresento, então, a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados para a geração de dados da pesquisa. Na seção “Conhecendo o terreno: o campo etnográfico e a plantação das relações”, relato a relação que constituí com as/os participantes do coletivo Afroativos e discorro sobre algumas reflexões sobre o fazer etnográfico para os fins da tese. Na seção “As sementes da pesquisa etnográfica são as perguntas”, apresento as perguntas e subperguntas de pesquisa que dão fundamento ao que está sendo desenvolvido no trabalho. Na seção “A ética que rega o terreno da pesquisa”, trato da ética na pesquisa e a escolha por pseudônimos, e, na seção “Na pesquisa etnográfica, o que se planta não se colhe, dado plantado é dado gerado”, abordo a metodologia utilizada para a geração dos dados. Por fim, na seção “Análise do plantio dos dados”, discorro acerca das decisões tomadas para proceder à análise em relação a identidades étnico-raciais dos participantes e a maneira como suas ações estão articuladas à promoção de uma educação antirracista.

CONHECENDO O TERRENO: O CAMPO ETNOGRÁFICO E A PLANTAÇÃO DAS RELAÇÕES

Pesquisar os letramentos de modo situado (HEATH, 1983; STREET, 2014), situar-me no que estava acontecendo nas interações constituídas pelas/pelos integrantes do coletivo Afroativos, privilegiando as perspectivas do grupo e os sentidos que dão para as suas ações foram objetivos do meu fazer etnográfico, valendo-me da metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002; HELLER, PIETIKÄINEN, PUJOLAR,

2018). Embora já tivesse o desejo de investigar sobre as relações étnico-raciais na escola, as minhas perguntas de pesquisa foram modificadas após conhecer o grupo por entender que as questões suleares de um trabalho etnográfico precisam ser sensíveis ao seu contexto, estando adequadas e coerentes ao cenário e participantes da pesquisa. Quando mudei meu projeto de investigação, como relatei na introdução, tinha o desejo genuíno de aprender com quem já tinha mais experiência do que eu em fazer valer as leis 10.639/03 e 11.645/03 e de estar junto de pessoas que também estão lutando por justiça social e racial em seus fazeres cotidianos. Esse feliz encontro com o grupo, então, conseguiu me proporcionar o que almejava.

Na pesquisa qualitativa interpretativa, não está a vida das pessoas em si, mas recortes de partes da vida em dados gerados e analisados. Tenho a consciência de que a minha etnografia não rompe com a relação de que sou eu como pesquisadora a descrever e interpretar as ações do coletivo – ainda que buscando privilegiar suas perspectivas –, pois, na pesquisa qualitativa interpretativa, não há espaço para neutralidades: as perguntas de pesquisa, as descrições e análises envolvem escolhas e interpretações que são seletivas, e, nelas, está presente a ótica de quem pesquisa, implícita ou explicitamente, a sua maneira de ver o mundo social e o seu modo particular de lógica explicativa (MASON, 2002).

A construção que estabeleci/estabeleço com o grupo foram de laços que estão para além da pesquisa. Aprendi e aprendo MUITO MAIS COM eles do que tenho a FALAR SOBRE elas/eles. A título de ilustração desta relação, antes de vir para São Tomé e Príncipe, o grupo fez uma festa de despedida para mim, e, na sala em que estávamos, uma integrante do coletivo do segundo grupo de estudo assim escreveu:

Figura 13 – Demonstração de afeto de participante do coletivo com a pesquisadora



Foto: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de registro fotográfico.

Conforme dito na introdução, meu primeiro contato presencial com o coletivo foi em junho de 2019, porém, só retornei a encontrar o grupo um mês mais tarde. Como havia desistido de fazer a pesquisa na escola Oliveira Silveira, e depois desisti de ter desistido, fiquei com receio de que as/os participantes não quisessem mais a minha presença lá com elas e eles. Essa sensação foi esvanecendo aos poucos, conforme fui constituindo relações com as/os integrantes e fazendo parte de suas rotinas⁴³.

Minha preocupação, especialmente quando estava conhecendo mais sobre o coletivo Afroativos através das mídias e pelos primeiros contatos pessoais com o grupo era: “O que poderia eu dizer na minha tese sobre o coletivo Afroativos na sua luta antirracista que elas próprias e eles próprios não pudessem falar sem mim?”. Afinal, o grupo já usava o seu corpo-voz para contar ao mundo a sua própria perspectiva, tinha sua própria página do Facebook para informar aos seus seguidores as ações que desenvolviam, realizavam apresentações/formações em escolas e universidades, apareciam em jornais e na televisão, participaram do TEDx Laçador e a própria coordenadora escreveu artigos para falar sobre o coletivo e suas ações (MORAES, 2021a; MORAES, 2021b), bem como entrou no mestrado para pesquisar com/sobre o coletivo.

No entanto, no dia 18 de setembro de 2019, enquanto almoçava com a idealizadora do projeto no refeitório da escola, ela me disse: “Nós fazemos tantas coisas que nem conseguimos dar conta de tudo que acontece durante nossos encontros. Que bom que tu tá aqui com a gente para registrar e poder contar o que tu tá vendo”.

A minha expectativa, com a tese, então, além de dar meu testemunho, é conectar saberes a partir das interpretações de situações particulares da vida social do coletivo Afroativos em cenários naturais, não controláveis, de modo a buscar entender o sentido das ações realizadas pelo grupo, inclusive aquelas que talvez não estejam sendo tão acentuadas pelo coletivo. No processo de etnografar, fui entendendo que todas as participações e relatos do Afroativos em outros espaços poderiam me auxiliar de modo substancial a compreender melhor a perspectiva do grupo, e isso era um bônus e não um ônus para a realização da pesquisa, era algo que poderia contribuir para a dialogicidade da pesquisa.

O fato de eu ser uma mulher negra com o cabelo natural, isto é, sem a utilização de produto químico nas madeixas, fez a diferença em termos de recepção e de acolhimento do

⁴³ A certeza de que era muito bem-vinda no grupo foi quando, no teatro Renascença, no final do mês de julho, fui coroada como rainha por Malcolm X quando declamou o poema “O pequeno príncipe preto”, de Marcelo Serralva. Eu que nunca havia sido princesa ou rainha em nenhuma festividade escolar, senti-me bonita e alegre com esse gesto simbólico. Fui para casa ainda tentando processar o que tinha acontecido, e fiquei ainda um bom tempo com a coroa na cabeça.

grupo para que eu pudesse acompanhá-lo tanto dentro como fora da escola. Acredito que se fosse uma pesquisadora branca, talvez muitas das ações e dos discursos que tenha observado não teriam sido feitas e ditos na minha frente, e a relação que estabeleci com o grupo seria outra. Evidentemente, minhas interpretações, experiências e maneiras de ver o mundo e de realizar esta pesquisa seriam muito diferentes também. Com isso, não estou querendo dizer que a categoria raça é o único fator que conta nesses casos e nem que as pessoas negras enxergam o mundo do mesmo modo, mas explicitar que ser uma pesquisadora negra em um espaço em que pessoas – em sua maioria negra – pensam sobre sua negritude e lutam por construir uma sociedade antirracista contribuiu para que as/os participantes me abrissem as portas e para ganhar a confiança do grupo.

Há pessoas que creem que pesquisas realizadas por pessoas negras para falar sobre questões relacionadas à negritude carecem de objetividade e são subjetivas em demasia. A elas, contesto, evocando Kilomba (2019b, p. 51), que “tais comentários são como uma máscara que silenciam nossas vozes”. Kilomba (2019b) nos faz lembrar que, na ordem colonial, nosso conhecimento, tido como desviante, é taxado como específico, subjetivo, pessoal, emocional, opinativo, com base na experiência, enquanto trabalhos acadêmicos com o lócus enunciativo branco são tidos como universal, objetivo, neutro, racional, imparcial, fatural e com conhecimento. Nas palavras da autora: “as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida” são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais” (KILOMBA, 2019b, p. 52). Na pesquisa interpretativa, a subjetividade é um componente da análise (ANDRÉ, 1995), sem que isso implique falta de sistematicidade e rigor na condução das etapas, e sem que isso signifique falta de flexibilidade e sensibilidade para potenciais mudanças por contingências do próprio processo investigativo e/ou devido ao cenário e aos participantes da pesquisa (MASON, 2002).

Embora não tivesse envolvimento pessoal prévio com o cenário da pesquisa, a identificação étnico-racial, as ações em prol de uma educação antirracista, os relatos que ouvia do grupo, as situações pelas quais passavam, faziam-me sentir identificada, conectada e mais próxima ao grupo. Em algumas situações, eu senti vontade de chorar, por exemplo, quando Wendie Renard e outras/outras jovens contaram sobre o motivo pelo qual entraram no coletivo (ver capítulo 2). Nessas situações, a dororidade nos unia⁴⁴. Assim como Windle e Muniz (2018),

⁴⁴ Dororidade é um termo-conceito elaborado pela pesquisadora Vilma Piedade para designar a dor causada não somente pelo machismo, mas também pelo racismo, abarcando a noção de sororidade e ampliando o entendimento de que há certas dores que só podem ser sentidas a depender da cor da pele (PIEDADE, 2017, p. 17). A autora

acredito que a perspectiva teórica possa ser mais do que meramente descritiva, pois pode fornecer ferramentas para emancipação que ofereça agência tanto para a/o pesquisante quanto para o grupo da pesquisa. “Esta é uma preocupação urgente quando pesquisantes e participantes da pesquisa compartilham as experiências vividas de relações sociais racializadas sendo analisadas” (id., 2018, p. 318).

As etnografias de Cavalleiro (2000) e Ana Souza (2011) são exemplos que mostram o papel central da raça (e de outros traços identitários) para as práticas de linguagem em que as/os participantes se engajam e os modos como o uso da linguagem nas práticas sociais constroem as identidades étnico-raciais das/dos participantes. Além disso, também expõem como a escola e outras instituições de ensino têm servido para a manutenção do silenciamento e da submissão de pessoas negras, e como esses espaços, muitas vezes, não valorizam as experiências das/dos discentes, menosprezando os letramentos realizados por elas/eles em outras esferas sociais e descartando outros modos de pensar/produzir o conhecimento.

Para além da pesquisa, a minha relação com o coletivo Afroativos foi marcada por uma série de parcerias realizadas em conjunto: em 2020, através do Programa Leitorado Brasileiro, organizei um sarau chamado “Sabrau – sarau São Tomé e Príncipe – Brasil”, em que alunos e alunas da Universidade de São Tomé e Príncipe e integrantes do coletivo Afroativos declamaram poemas são-tomenses e afro-gaúchos, e também seus próprios poemas autorais. No mesmo ano, nos meses de junho e julho, realizamos uma sequência de lives em que pessoas de diferentes partes do continente africano⁴⁵ falavam sobre as especificidades do seu país, parte do projeto “O continente africano que a mídia não mostra”. Também fizemos uma edição especial em homenagem ao dia da mulher negra latina e caribenha, dia 25 de julho, com mulheres do Caribe e da América Latina⁴⁶. Em todas as sessões, o diretor da escola participou nos bastidores, auxiliando com a parte tecnológica/técnica das transmissões.

A coordenadora do coletivo e eu iniciamos, ainda, a escrita de um artigo acadêmico em conjunto, que foi interrompido por demandas das nossas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais, mas que será parte dos nossos próximos passos⁴⁷. No ano de 2021, realizamos também

afirma: “Quanto mais preta, mais racismo, mais dor”. Nesse sentido, a dororidade é um modo de abraçar as dores e vivências das mulheres negras, unindo-as para construir pontes e fortalecer a potência feminina preta.

⁴⁵ Participaram pessoas oriundas de Angola, África do Sul, Benin, Cabo Verde, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa e Togo.

⁴⁶ Participaram mulheres oriundas do Chile, Jamaica, Trinidad e Tobago, Cuba, Colômbia e Haiti.

⁴⁷ Tentamos ainda em 2020, através de um edital, financiamento para uma pesquisa que tinha como objetivo analisar e sistematizar experiências de conexão de conhecimentos e saberes em ações realizadas pelo coletivo Afroativos nos diferentes espaços em que atuam, em especial nas relações que se estabelecem entre escola, comunidade e universidade visando a sensibilização para a vivência de atividades afroafirmativas. Faríamos uma pesquisa qualitativa de natureza participativa e inclusiva através de escrita de diário reflexivo pelos próprios

um novo sarau para o projeto “O Brasil que lê”⁴⁸ da Rede Nacional das Bibliotecas, com estudantes santomenses e integrantes do coletivo Afroativos declamando poemas dos dois países e de suas autorias. Em 15 de outubro de 2022, no dia dos professores, em um sábado, a coordenadora do coletivo Afroativos e eu nos reunimos via aplicativo de reunião online e compartilhamos nossas pesquisas (ela, o projeto de dissertação, eu os capítulos da tese quase concluídos naquela altura) em modo “apresentação de trabalho”. Ter o feedback positivo dela sobre as análises dos dados que estava fazendo e a sua percepção sobre a tese foi importante para saber que estava/estou no caminho certo.

AS SEMENTES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA SÃO AS PERGUNTAS

Embora ocupem um espaço ínfimo no trabalho acadêmico, as perguntas de pesquisa são a peça chave para a construção das etapas a serem desenvolvidas, pois, como afirmam Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018, p. 23), tudo deriva delas: os tipos de evidência que irão contar como relevante para responder as perguntas, a reunião dessas evidências, o modo como daremos sentido a elas e todas as etapas subsequentes, como a escolha bibliográfica, os tipos de dados utilizados no trabalho etc. As perguntas de pesquisa têm uma história por trás delas, daí a importância de estarmos cientes do que elas significam no contexto das nossas vidas e no modo como aprendemos a entender o mundo ao nosso redor. Neste trabalho, as questões derivaram de uma série de percursos feitos até chegar a elas e se entrecruzam de diversas maneiras, como começo contando no primeiro capítulo e complemento na próxima seção, ao abordar a geração de dados. A seguir, reapresento-as conjuntamente com as subperguntas que auxiliarão a encontrar os índices para identificar os elementos que busco na pesquisa.

participantes do coletivo, coleta de produções e de materiais desenvolvidos pelo grupo a partir de suas ações dentro e fora dos muros escolares e realização e gravação de reuniões de estudo e de trabalho entre os integrantes da pesquisa: a coordenadora do coletivo Afroativos e as/os outras/outros participantes do grupo, eu, a professora Margarete Schlatter, orientadora deste trabalho, e o professor Pedro de Moraes Garcez. Algumas das produções com reflexões decoloniais e formação docente realizadas por Schlatter e Garcez: Schlatter; Garcez (2020); Carvalho; Schlatter (2022); Dilli, Morelo, Schlatter (2019); Garcez (2013). O projeto não se concretizou, pois não fomos contemplados. Esse seria um passo importante para a evolução da pesquisa que realizei, incluindo um grupo maior, com novos desafios e maior agentividade das/dos participantes nas reflexões escritas sobre suas ações.

⁴⁸ Para saber mais sobre o projeto “O Brasil que lê: biblioteca comunitárias e resistência cultural na formação de leitores”, ver Fernandez, Machado e Rosa (2018).

Como as identidades étnico-raciais são estilizadas, exercidas e construídas no coletivo Afroativos a partir das práticas de linguagem nas quais suas/seus integrantes se envolvem?

Para responder à questão, elaborei quatro perguntas específicas, apresentadas a seguir com as respectivas subperguntas, que apontam para os índices que se tornaram relevantes nos dados gerados para respondê-las. As perguntas específicas têm como objetivo tanto explicitar o que busco com a questão principal, como procurar conhecer e dar a conhecer em mais profundidade o que é feito pelo coletivo, com vistas ainda a sulear o olhar investigativo para esses aspectos ao analisar as ações dos participantes.

a. Quais eventos de letramento estão atrelados a questões identitárias étnico-raciais e vinculados à participação das/dos integrantes do coletivo Afroativos?

- Quais eventos de letramento atrelados a questões étnico-raciais estão sendo realizados dentro da escola no coletivo Afroativos?
- Quais eventos de letramento estão articulados ao que está sendo feito fora dos muros da escola no coletivo Afroativos?
- Há articulação entre esses eventos de letramento realizados dentro e fora dos muros da escola no coletivo Afroativos? Se sim, quais atividades e ações são realizadas pelas/pelos participantes para que essa articulação aconteça?

b. Como são construídos os eventos de letramento atrelados às identidades étnico-raciais no coletivo Afroativos?

- Quem participa dos eventos de letramento atrelados a questões étnico-raciais no grupo Afroativos?
- Quais são os papéis e ações desempenhados pelas/pelos participantes?
- Com quem o coletivo dialoga quando são realizados esses eventos de letramento?
- Para quais propósitos são realizados os eventos de letramento atrelados a questões étnico-raciais no grupo Afroativos?
- Quais artefatos são utilizados nos eventos de letramento?

c. Ao construírem suas identidades étnico-raciais, como as/os integrantes do coletivo Afroativos se posicionam e posicionam outras pessoas em relação a elas?

- Em que atividades as/os participantes se colocam e são colocados em relação a suas identidades étnico-raciais?
- Com quais propósitos as/os participantes fazem isso?

d. Quais são os valores e compreensões das ações pretendidas pelo projeto, tais quais: ações de resistência, afirmação, empoderamento, transformação e ressignificação da cultura afro?

- Essas ações pretendidas no projeto Afroativos estão vinculadas aos eventos de letramentos atrelados a questões identitárias étnico-raciais? Se sim, de que maneira? Se não, quais ações estão relacionadas a esses eventos de letramento atrelados a questões étnico-raciais?
- Como essas ações estão sendo valoradas e entendidas pelas/pelos participantes da pesquisa?
- Para quais propósitos essas ações estão sendo realizadas?

As práticas de linguagem que observei são as que mobilizam questões identitárias étnico-raciais e, entendendo que essas práticas são construídas – e assim devem ser compreendidas – a partir das relações estabelecidas pelos participantes naquele tempo-espaco específico, examinei os papéis das/dos participantes, os propósitos, os artefatos utilizados e os grupos com quem dialogaram. Analisei ainda como os participantes se posicionaram e quais valores foram mobilizados em suas ações. Embora as perguntas específicas e suas respectivas subperguntas fragmentem o que acontece de modo integrado, na análise, busco trazer as questões que são mais pertinentes para a discussão do dado em foco, tratando dos aspectos destacados pelos próprios participantes naquele evento específico e buscando realizar uma análise com as lentes em uma perspectiva raciolinguística. Para isso, comprometo-me a estar vigilante em relação à maneira como sistemas de dominação, como aqueles citados por Rosa (2019) – o capitalismo racial, supremacia branca e outros modos normativos de formação do sujeito colonial – são mobilizados ou desestabilizados nas práticas de linguagem do coletivo Afroativos.

A ÉTICA QUE REGA O TERRENO DA PESQUISA

Antes de iniciar a geração de dados do trabalho, acompanhei o coletivo Afroativos em diferentes períodos do primeiro semestre de 2019. O período de julho e agosto foram momentos de conhecer melhor o Afroativos e a escola, assim como também de as/os participantes me conhecerem e se familiarizarem com a minha presença nas práticas em que realizavam. Ademais, esse tempo foi aproveitado para a reestruturação do projeto de doutorado – mais coerente com as ações sociais realizadas no coletivo – e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (aprovado no dia 12 de setembro de 2019). Além do crivo do Comitê de Ética, fez-se necessária a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, do diretor da escola, das/dos participantes do coletivo Afroativos e suas/seus responsáveis legais, que também assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (ver anexos A e B) e de assentimento livre e esclarecido (ver anexo C), no caso do grupo de crianças e pré-adolescentes⁴⁹.

Embora um dos procedimentos eticamente recomendáveis para a pesquisa seja o uso de pseudônimos, nas conversas que tive com as/os participantes, ficou evidente que elas/eles não faziam questão de omitir ou mudar o nome do coletivo na pesquisa, uma vez que as ações desenvolvidas são publicadas em suas redes, estão presentes na mídia, e o propósito do grupo é atingir um maior número de pessoas com as suas práticas de educação antirracista. Não faria sentido, pois, realizar a pesquisa ocultando essa informação, que é considerada por eles extremamente relevante para a divulgação e o reconhecimento de grupos/coletivos/pessoas que fazem valer a lei 10.639/03.

Na conversa com o grupo, percebi que as/os integrantes também gostariam de ter seus verdadeiros nomes na pesquisa e que eu conseguiria autorização para isso. Optei, no entanto, por não os revelar e usar pseudônimos, como comentarei adiante. Ao explicar para as/os integrantes sobre o que era um pseudônimo na pesquisa e seu objetivo, pedi a elas/eles que pensassem em alguns critérios para fazermos a seleção dos nomes que iriam ser utilizados na pesquisa. Fizemos uma chuva de ideias em conjunto, e conversamos sobre a possibilidade de adoção de nomes que as/os participantes gostassem, nomes africanos (ex: Zuri, Chiamaka etc.) ou de personalidades negras inspiradoras para as/os integrantes do coletivo – esta última como sugestão minha. As/os participantes abraçaram a minha ideia e escolheram seus nomes, alguns

⁴⁹ Por se tratar de um grupo com crianças, pré-adolescentes e adolescentes, ajustei o termo de assentimento livre e esclarecido para que ficasse mais fácil para as/os jovens entenderem o documento, como a leitora e o leitor podem constatar nos anexos da tese.

rapidamente, outros ficaram de pensar a definição em outro momento de encontro. Quando nenhuma das possibilidades anteriores ocorreu, a seleção foi realizada pela coordenadora, como nos casos de eliane larkin nascimento, lia schucman, james zwerg e wendie renard. Evocar o nome e sobrenome de pessoas inspiradoras e comprometidas coma luta antirracista é um modo, então, de fazer reavivar a memória e homenagear o legado delas, como também de convidar – e afrobetizar – leitoras e leitores menos familiarizadas/os com as epistemes e as histórias africanas e afro-diáspóricas – e também do próprio coletivo – a conhecê-las/los.

A minha escolha pelo uso de pseudônimos se deu, em um primeiro momento, pelos seguintes motivos: a) preservar a identidade de crianças e pré-adolescentes em um trabalho acadêmico, com intuito de reduzir os riscos de qualquer dano por equívoco de interpretação da minha parte ou de julgamentos maldosos por terceiros; b) ficcionalizar a descrição e análise das ações para lembrar às/aos leitoras/es que os dados são gerados e chamar a atenção para as minhas lentes que estão operando sobre o que é descrito nas análises realizadas. Para diferenciá-la das/dos integrantes do Afroativos, Lili, a idealizadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo, é a única participante cujo pseudônimo não está em letra minúscula e não provém de alguma personalidade inspiradora. Usar o pseudônimo em letra minúscula, tal qual bell hooks, foi, primeiramente, para distinguir as/os participantes do coletivo das figuras públicas, como Conceição Evaristo, Rosa Parks e outras que são citadas ao longo da tese.

Posteriormente, lendo hooks (2019), essa escolha me pareceu ainda mais “aCertiva”. Ela comenta que reivindicar o nome de sua bisavó materna “era uma maneira de vincular minha voz a um legado ancestral da fala das mulheres – do poder da mulher” (hooks, 2019, p. 326), “um lembrete constante de que minhas ideias eram expressões de mim, mas não eram a imagem completa [...] para “fazer a separação entre ideias e identidade para poder estar aberta ao desafio e à mudança” (id., 2019, p. 330). As letras iniciais minúsculas são usadas para dar enfoque mais ao seu trabalho do que a sua pessoa. Na tese, esse uso de pseudônimos com letras iniciais minúsculas também busca isto: destacar que as/os participantes são muito mais complexos e dinâmicos do que cabe na tese, que as minhas lentes não dão conta de abraçar tudo o que cada uma/um é, representa no grupo e faz/fez no coletivo, que os pseudônimos são muito mais as ideias e menos o que elas/eles são (de um modo estático, desconsiderando-se as transformações), que, embora destaque o papel que cada uma/um tem no coletivo, o foco maior é o trabalho que o coletivo, enquanto grupo, desenvolve.

Em determinados momentos da etnografia, algumas/alguns participantes relataram casos de racismo sofridos na escola, o que suscitou algumas questões éticas durante o percurso

do trabalho. Pessoas negras, de modo sistemático, precisam enfrentar a dúvida, o descrédito e a invalidação de seus relatos ao exporem episódios de racismo sofridos. Em vez de um lugar de escuta, respeito, aliança e de rompimento com o racismo, são colocadas em um lugar de desconfiança, minimização, má interpretação, acusadas de sensibilidade em demasia (vide o famoso discurso: “desculpem-me a todos que se sentiram ofendidos, minha intenção nunca foi...” e, em muitos casos, de vítimas, tornam-se réus, precisando justificar-se, tirando o foco da situação de racismo e de quem o pratica para o questionamento da veracidade e da legitimidade do relato. Mesmo na validação da narrativa, há quem diminua seu teor, colocando-o meramente no campo emocional, enquanto as “narrativas brancas” tendem a ser ouvidas e lidas como algo que perpassa a emoção. Pelo meu lugar de fala, a de quem já passou por situações de descrédito ou de invalidação do racismo sofrido, e por ser uma negra pesquisante (e reitero: o negra vem na frente), a minha postura, diante dos relatos, foi de confiar naquilo que estava sendo exposto, e, na tese, busquei não somente expor as narrativas, mas também refletir sobre possibilidades do que nós enquanto docentes podemos fazer a partir de relatos de opressão vivenciadas.

Outras camadas também precisam ser discutidas quando tratamos de episódios de racismo contra crianças e adolescentes. Quando encaramos esses relatos com a seriedade que merecem, medidas devem ser tomadas. A lei 7.716/89, art. 1º postula que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível, e a lei nº 13.185, de 2015, em seu artigo 5º, prevê que “é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)”. A intimidação sistemática se refere a:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (lei 13.185/artigo 1º, § 1º).

Embora a lei não cite explicitamente a palavra racismo, podemos inferir que episódios racistas podem ser enquadrados na descrição de atos violentos físicos e psicológicos descritos na legislação, ainda que tais brechas interpretativas contribuam para a impunidade em relação ao racismo. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao apresentar suas normas regulatórias

dos direitos humanos de crianças e adolescentes, postula em seu artigo 5º que haverá punição na forma da lei por qualquer atentado, por ação ou omissão à qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão contra crianças e adolescentes. Os dilemas éticos e legais da pesquisa então ressurgem: quais medidas tomar? Em casos de relatos de racismo e/ou práticas testemunhadas de racismo contra crianças e adolescentes, a quem cabe a denúncia: aos responsáveis pelas/pelos menores de idade, à escola, aos docentes, a mim – enquanto pesquisadora, a mim – enquanto cidadã? Que medidas a sociedade tomará para impedir que o racismo aconteça sem que seja impune?

Os relatos de racismo cruzam questões éticas e legais que ultrapassam o campo da pesquisa e nos colocam em uma exuzilhada de decisões morais e legais de como proceder. Enquanto pesquisadora, busquei, nos casos de relatos de racismo, trazer as posicionalidades das/dos participantes, analisando-as desde a minha posicionalidade e meus esquemas de interpretação, para tentar combater sistemas de opressão e suscitar uma reflexão sobre esses dilemas éticos e sobre que medidas tomaremos no âmbito educacional e em outros quando episódios de racismo forem relatados e vivenciados por quem o sofre. No capítulo 6, essas questões serão retomadas, e, ao longo da tese, mostro o que é feito pelo coletivo Afroativos para combater o racismo sofrido pelas/pelos participantes e para contribuir na sua missão afrobetizadora na escola e fora dela.

NA PESQUISA ETNOGRÁFICA, O QUE SE PLANTA NÃO SE COLHE, DADO PLANTADO É DADO GERADO

O trabalho de campo intenso ocorreu do dia 13 ao dia 28 de setembro de 2019 dentro da escola e em outros espaços com as/os quinze participantes, incluindo a coordenadora do projeto, a coordenadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo e eu. A observação participante incluiu reuniões de grupos de estudos realizadas na escola duas vezes por semana, bem como atividades realizadas fora dela: duas visitas a uma biblioteca comunitária, ida a uma escola particular e a uma universidade federal para o evento “Ubuntu de A a Z”. Em todos os dias de observação, as atividades realizadas giraram em torno das identidades étnico-raciais, e também de outros temas mais amplos, mas que estão circundados também por essas identidades: educação humanitária e participação em fórum sobre projetos relacionados à cidadania e que visam a um mundo melhor para pessoas que são invisibilizadas socialmente.

A seleção das/dos participantes focais da pesquisa foi feita com base nos seguintes critérios: participação da primeira reunião do coletivo e/ou nos encontros do projeto que são realizadas fora dos muros escolares; disponibilidade para participar da pesquisa (mediante permissão da família através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE); contribuição nas ações e produções textuais desenvolvidas no coletivo.

Durante o tempo em que acompanhei o grupo para conhecer mais o campo e em que fiquei à espera da autorização do Comitê de Ética, além das reuniões realizadas no grupo de estudo nas quartas e nas sextas, as/os participantes também participaram dos seguintes eventos: “Negra em movimento”, evento realizado no Teatro Renascença, em que a coordenadora do coletivo recebeu um dos prêmios por sua atuação com o coletivo⁵⁰, Festa Agostina na própria escola (a Festa Junina ocorreu no mês de agosto), dois participantes foram para Natal, RN, para o “II Simpósio Nacional do Obijuv/UFRN”⁵¹, Sopapo Poético, Câmara dos Deputados e ida a APAE - Gravata⁵².

Abaixo, apresento o quadro com o calendário das observações feitas após a aprovação do Comitê de Ética:

Quadro 4 – Calendário de observações da pesquisa

13/09/2019	18/09/2019	20/09/2019
<p>Local: Laboratório de informática da escola.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín, rosa parks, rihanna, elisa larkin nascimento.</p> <p>Outras participantes: Duas jornalistas do curso de jornalismo da UFRGS.</p>	<p>Local: Laboratório de informática da escola.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín, dandara, marielle franco, wendie renard, james zwerg, rihanna, lia schucman, taís araujo, rosa parks.</p> <p>Outra participante: Coordenadora do projeto “Vira-Lata” da escola Oliveira Silveira.</p>	<p>Local: Biblioteca Comunitária do Arvoredo.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín, james zwerg, dandara, marielle franco, rosa parks, tim maia, malcolm x, taís araujo, wendie renard, conceição evaristo.</p> <p>Outra participante: Idealizadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo, localizada na Lomba do Pinheiro.</p>
23/09/2019	25/09/2019	27/09/2019
<p>Local: Uma escola particular de Porto Alegre.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín e rosa parks.</p> <p>Outras/outros participantes: Estudantes da escola e professor da turma.</p>	<p>Local: Laboratório de Informática da escola.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín, rosa parks, dandara, wendie renard, taís araujo, elisa larkin nascimento, rihanna, lia schucman e dandara.</p>	<p>Local: Biblioteca Comunitária do Arvoredo.</p> <p>Participantes do coletivo: luísa mahín, malcolm x e rosa parks.</p> <p>Outras/outros participantes: Estudantes de uma escola da Rede Pública Municipal localizada na Lomba do Pinheiro.</p>

⁵⁰ Este evento foi organizado pelo “Becos e Velas” com o apoio do Fórum Permanente de Hip Hop RS e da Comissão de Educadores do Hip Hop Restinga.

⁵¹ Link do evento: <https://obijuvface.wixsite.com/obijuv/programacao>.

⁵² Atividades divulgadas na página do coletivo no Facebook (www.facebook.com/afroativos).

28/09/2019

Local: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Evento: Ubuntu de A a Z.

Participantes do coletivo: luísa mahín, rosa parks, malcolm x, dandara, marielle franco, taís araujo, rihanna, elisa larkin nascimento, conceição evaristo, lia schucman e mais seis participantes do coletivo do grupo mais novo e 1 integrante mais velha que era mais ativa anteriormente.

Outras/outros participantes: Danielle Rosa (Levanta Favela), Eduardo Oliveira (Projeto Gadidas), Cristal Rocha (slam), Celson Rodrigues (Instituto Pensar), Renata Tavares (Viver de Rir), Claudio Roberto (Vó Chica), Vanessa Silveira (Anjas de Batom), Kayse Abi (Cozinheiros do Bem), Tiago Schmitz (Charlie Brownie), público em geral.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

A geração de dados contou com os seguintes métodos de investigação: 1) observação-participante de diversos eventos realizados pelo grupo na escola e em outros espaços com registro de notas de campo; 2) registro audiovisual e em áudio das reuniões pedagógicas e de eventos dos quais o grupo participou; 3) registro fotográfico de espaços da escola, de atividades realizadas pelo grupo dentro e fora da escola, de materiais e cartazes produzidos pelo grupo; 4) coleta de documentos e cópia de documentos diversos utilizados durante os eventos observados (como por exemplo: textos escritos pelos participantes do coletivo, textos trabalhados durante os encontros dos grupos, etc.). Textos que circulam na imprensa e nas páginas do coletivo em ambientes digitais, anteriormente e posteriormente ao período de trabalho de campo, também foram utilizados para tornar a análise mais robusta.

Através desses métodos, busquei reunir um conjunto de materiais de diferentes naturezas que me permitissem ter um olhar abrangente sobre as atividades realizadas com vista a analisar como as identidades étnico-raciais são estilizadas, exercidas e construídas no projeto Afroativos a partir de usos da leitura e da escrita e de discursos que se organizam conjuntamente com o texto escrito. Em relação ao método de observação-participante⁵³, ele me auxiliou no registro detalhado do que foi observado, e as notas do diário de campo foram segmentadas, além de eu ter transcrito excertos relevantes para a análise, com o auxílio da gravação em áudio e dos registros fotográficos. Além disso, utilizei registros em diário de campo e gravação audiovisual, focalizando meu olhar para: a) realização dos eventos de letramento, no espaço da escola e em outros locais, atrelados a questões étnico-raciais; b) participação e engajamento dos integrantes nessas atividades; c) expressão verbal, corporal e semiótica; d) posição étnico-racial

⁵³ Segundo Bernard (2011, p. 258), “a observação participante envolve imergir-se em uma cultura e aprender a se afastar todos os dias dessa imersão, de modo a intelectualizar o que se viu e se ouviu, colocando o visto e escutado em perspectiva, e escrevendo sobre isso convincentemente”; ela implica presenciar ou experienciar o que está acontecendo em um cenário (MASON, 2002), engajando-se em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2).

de si e de outros; e) ações de resistência, afirmação, empoderamento, transformação e ressignificação da cultura afro e seu vínculo com eventos de letramento e questões identitárias.

Para as anotações em diário de campo, utilizei cadernos, anotando informações como data, participantes do dia, horário com as atividades realizadas, assuntos abordados, discursos/ações empreendidos pelas/pelos participantes do coletivo que eram relevantes para a pesquisa, além de escrever comentários sobre impressões e aspectos que julgava pertinente para refletir sobre as perguntas da tese. Posteriormente, redigi as anotações do caderno para o computador com maior riqueza de detalhes (também auxiliada pelas gravações em vídeo e em áudio) e com a inclusão de transcrições que foram sendo feitas ao longo do tempo de trabalho de campo e após esse período.

A utilização de um gravador de áudio foi fundamental para o trabalho de transcrição de fala das/dos participantes. Para as gravações em vídeo, utilizei uma câmera gravadora e, em alguns momentos, a própria câmera do meu celular, sendo que os posicionamentos da gravação dependiam da organização das atividades que eram realizadas. A opção por gravações audiovisuais – e não somente em áudio – se deve ao fato de que, em minha pesquisa, os participantes interagiam face a face, valendo-se de elementos multimodais (ver Garcez, Bulla e Loder, 2014) que serviram como índices para identificar os modos como os participantes se engajaram nas práticas de linguagem.

O registro audiovisual contribuiu significativamente na busca por responder às problemáticas de pesquisa que envolvem as ações realizadas pelos participantes, auxiliando a enxergar com “outros olhos” (a lente da câmera) as ações feitas pelos interagentes naqueles momentos e permitindo que, como pesquisadora, eu pudesse revisitar os eventos sempre que necessário. Como o grupo já está acostumado à exposição de fotos, entrevistas, gravações audiovisuais realizadas, inclusive, pela própria escola, não observei desconforto por parte do coletivo com a gravação em áudio e com os registros que fiz das ações realizadas pelas/os participantes.

Quando fazia as transcrições, e não entendia algo que foi dito pelas/pelos participantes e que julgava comprometer o entendimento global das falas – seja pela qualidade do som, seja por buscar entender o valor que aquilo tinha para a/o integrante do coletivo –, eu perguntava para as/os participantes, como no exemplo a seguir, que será melhor esmiuçado no capítulo 6 de análise.

Quadro 5 – Exemplo de explicação de segmento em áudio

Segmento	Explicação do segmento pela participante
<p>Ontem eu tava na sala, aí tinham umas gurias. E elas me chamaram e perguntaram “qual tu achou mais bonito”. E a outra guria não gostou. Ela não gostou porque eu escolhi o da outra. Aí elas não gostaram e começaram a me xingar de um monte de coisa. E aí eu não gostei e eu falei para elas parar, porque eu não faço isso com ninguém. E elas continuaram. E aí eu contei tudo pra sora. (Gravação em áudio, 13/09/2019).</p> <p>rihanna fala tão baixinho que quase não deu para ouvir o que ela dizia.</p>	<p>No dia 25/09, peço para conversar com ela e peço para que me explique o que aconteceu, porque não consegui ouvir no áudio e entender o que tinha acontecido. Ela então me conta:</p> <p>rihanna: “Ó, eu tava na sala, Aí tinha a minha colega, né, a XXXXX, ela pegou e perguntou para mim quê que eu achei mais bonito. Aí eu respondi, daí ela não gostou.</p> <p>tereza de benguela: Mas em relação a o quê?</p> <p>rihanna: Era do caderno. Ela e a minha outra colega estavam escrevendo e decorando o caderno, né. Aí elas perguntaram qual ficou mais bonito, e aí eu respondi, né. E aí ela ficou me xingando, aí eu falei para ela parar, porque eu não queria discutir, né. Que eu tava fazendo o meu trabalho, aí ela falou que meu cabelo era um ninho e era duro. Aí eu falei para o professor, e ele me tirou na sala. Depois ele levou a gente lá para cima, e aí a sora XXXX só deu bilhete para mim, e não deu bilhete para elas.</p> <p>tereza de benguela: E ele te tirou por quê?</p> <p>rihanna: Ué, porque ele quis me tirar da sala, ele disse que é para mim me acalmar.</p>

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e registros em áudio.

Além das gravações audiovisuais, foram realizados registros fotográficos⁵⁴, coleta e cópias de documentos e textos produzidos pelos estudantes que versavam sobre questões étnico-raciais e que tinham relevância para o coletivo Afroativos. Os registros fotográficos foram feitos nos momentos em que considerei que poderiam auxiliar na descrição do contexto da pesquisa e também quando se tratavam de elementos visíveis dos eventos de letramento (participantes, ambientes, artefatos e atividades) e de outros aspectos relevantes para a pesquisa: foram fotografados espaços da escola, formas espaciais de organização dos participantes, cartazes produzidos, produções textuais realizadas pelos participantes, os cadernos de alguns participantes, página do coletivo Afroativos, cartazes colados na escola. Imagens de publicações feitas pelo coletivo em suas redes sociais, transcrição de trechos de entrevistas cedidas em canal do youtube e em outros meios de comunicação também foram utilizados para os fins da tese.

A utilização de diferentes métodos e recursos de dados possibilitou, na maior parte das vezes, a triangulação de dados, que se refere ao uso de combinações de tipos de dados ou ângulos e posições diferentes para investigar o mesmo fenômeno (MASON, 2002). Nesse tipo de combinações, busca-se reunir percepções diversas que contribuam para a sustentação das asserções e que sejam consideradas importantes para a validade da pesquisa, a fim de apresentar

⁵⁴ De acordo com Hamilton (2000), as fotografias são particularmente apropriadas por documentarem aspectos do letramento, uma vez que são capazes de capturar momentos em que as interações através de texto acontecem.

a perspectiva dos/das participantes com mais subsídios para que leitoras/leitores do relatório final consigam ser coanalistas em sua leitura.

ANÁLISE DO PLANTIO DOS DADOS

Anteriormente à produção da prosa analítica e durante o meu trabalho de campo, além de nutrir o diário, separei as fotos, áudios e vídeos em pastas que foram organizadas por dia de encontro com o grupo. Após a geração, realizei a segmentação dos dados, que são “marcos divisórios relevantes na interação” (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 266) e que servem como unidade analítica (id., 2014), considerando momentos interacionais entre as/os participantes em que elas/eles mostrassem como co-construíam e como posicionavam a si e outras/outros em relação às identidades étnico-raciais nas práticas de linguagem em que se envolviam. Trabalhei ainda com as transcrições que faltavam serem transcritas e revisei o diário de notas com mais detalhamentos e inclusões de documentos e/ou fotos que auxiliaram a refletir sobre os dados. Também destaquei com cores diferentes os elementos do texto que me auxiliaram a refletir sobre as perguntas que suleiam a tese⁵⁵.

Para os fins da pesquisa, e considerando as perguntas e subperguntas de pesquisa e tópicos salientes que emergiram nas interações entre as/os participantes, elaborei quadros – separados por datas – com os seguintes elementos a partir dos diários de campo: eventos de letramento realizados pelas/pelos participantes, posicionamentos em relação a identidade étnico-racial, características e valores associados a identidades étnico-raciais, comentários sobre a circulação das/dos participantes por onde andaram e com quem se envolveram, outras identidades que são explicitadas e entram em jogo, relatos de racismo, relação com a escola, identidade visual, discursos sobre empoderamento e conscientização, afrobetização, estilização da linguagem, dentre outros.

Com as tabelas montadas por data, em outro documento, comparei os itens presentes em uma mesma categoria e os agrupei (com as datas entre parênteses) levando em consideração suas similitudes, e não mais o dia de ocorrência. Desse modo, identifiquei os tipos de eventos

⁵⁵ Mason (2002) chama a atenção para a importância da classificação, catalogação e ordenação de dados para a análise interpretativa realizada em pesquisas qualitativas. O processo de indexação, segundo a autora, não é analiticamente neutro, dado que a escolha por um modo particular de catalogar e sistematizar os dados apresenta suposições sobre os tipos de fenômenos que estão sendo catalogados e os tipos que não são (e o que conta como dado e o que não conta), tendo como consequência possibilidades analíticas que se abrem e outras que se fecham, impactando a construção de análises e interpretações realizadas.

de letramento realizados pelo grupo, quem eram as/os participantes que posicionavam a si e a outras/outros em relação a suas identidades étnico-raciais e o que diziam/escreviam, quais eram as ações e valores destacados pelo coletivo, tópicos que eram recorrentes etc. Essa etapa da pesquisa foi essencial para observar a recorrência dos itens agrupados e para a tomada de decisão sobre a organização dos capítulos analíticos e quais dados seriam utilizados a partir das asserções construídas através da análise.

Após esse percurso, iniciei a escrita analítica dos dados, revisitando o quadro de análise, o diário de campo, transcrições, registros fotográficos e audiovisuais sempre quando necessário. A prosa analítica da tese contará com a descrição de ações do coletivo Afroativos e as asserções da pesquisa com comentários analíticos e afrobetizadores, trechos de diário de campo, vinhetas narrativas, excertos de falas das/dos participantes, quadros de imagem para auxiliar nos propósitos analíticos em pauta (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014) e adinkras (explicado abaixo), contribuindo para a compreensão das ações realizadas pelos/pelas participantes ao se envolverem em eventos de letramento atrelados a questões étnico-raciais e/ou outros aspectos em foco. Pela intenção de a tese ser afrobetizadora, em diversos momentos, na prosa analítica, há a minha posicionalidade em prol da luta antirracista, e, por esse motivo, em alguns momentos em que apresento e discuto os dados, eu trago algo além da prosa analítica: há reflexões mais intervencionistas de como podemos combater o racismo no ensino. Conforme já me posicionei, a minha autoridade enquanto mulher negra vem junto da minha autoridade enquanto etnógrafa. Provavelmente, há quem considere essa posicionalidade na análise um problema, sem considerar que, em outras análises – que também apresentam posicionalidades – os posicionamentos só estão ocultados e não problematizados na pesquisa, trazendo um efeito de neutralidade, ainda que elas possam estar lá na própria ausência ou no modo como a análise está construída.

Nas imagens, a fim de preservar a identidade das/dos participantes, utilizei um programa de edição de imagens para dificultar a identificação das/dos integrantes do projeto Afroativos, valendo-me do uso do “modo spray” como uma analogia e homenagem ao grafite, um dos elementos do hip hop e que tem relação com o coletivo Afroativos (ver capítulo 8, item g). Por uma opção política, ao usar o programa de edição, não tapei a boca das/dos participantes, em referência ao que Grada Kilomba (2019b) fala sobre a boca: “No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado” (KILOMBA, 2019b, p. 34). Não tapar a boca é, pois, um modo simbólico de não

silenciar a voz e posicionalidades das/dos participantes na tese e de ouvir o que falam para buscar compreender suas ações e sentidos/valores que dão ao que fazem.

Na prosa analítica também, em vez de usar linhas de tempo, que permite quem lê “localizar-se temporalmente no universo situacional em que foram geradas as gravações, bem como situar, na totalidade das gravações, determinado segmento a ser analisado” (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 279), faço uso de adinkras para situar leitoras/leitores das atividades realizadas anteriormente e posteriormente aos excertos e segmentos focais apresentados. Conforme Elisa Larkin Nascimento, curadora do acervo de Abdias Nascimento e diretora do Ipeafro (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros), os adinkras são símbolos gráficos, escrita dos povos Akan. Neles, há saberes milenares, e nos mais de oitenta adinkras, há conteúdo epistemológico simbólico (NASCIMENTO, GÁ, 2022).

A escolha por eles e não pela tradicional linearidade dos acontecimentos trazidas em linha do tempo se deve por acreditar que o tempo não decorre em linha reta, com uma separação temporal em que passado, presente e futuro estão apartados linearmente. Utilizo, então, na tese, adinkras que apresentem filosoficamente sentidos que dialoguem com o que é feito pelo coletivo e/ou que apresentem um formato mais circular, privilegiando a perspectiva das/dos integrantes de evocarem a circularidade para as ações que realizam no grupo de estudo (ver capítulo 7) e simbolizando uma temporalidade mais cíclica, algo que retorna em novas composições, dias e ações, com diferentes movimentos.

Conforme dito acima, a observação participante envolveu ir em reuniões de grupos de estudos realizadas na escola, realizadas duas vezes na semana, além de participação em atividades do grupo que ocorreram em outros espaços fora da escola: duas visitas a uma biblioteca comunitária localizada no mesmo bairro, ida a uma escola particular situada na zona Norte de Porto Alegre e a uma universidade do centro da cidade para o evento “Ubuntu de A a Z”. Além disso, em alguns momentos específicos da análise, utilizei algumas conversas informais que tive com as/os participantes – ocasiões em que estava sozinha com uma/um integrante do coletivo – e imagens com publicações feitas pelo coletivo em redes sociais para complementar e adensar informações.

Ao longo da segmentação dos dados, encontrei mais de cem ocorrências nas transcrições e nas notas de diários de campo em que há valores e ações associadas a identidades étnico-raciais, nem todas relacionadas aos eventos de letramento. Elas estão atreladas às ações ou explicitação de entendimentos sobre as ações realizadas. Na exposição e análise dos dados gerados, focalizado em apresentar: a) modos de construção, efetuação e estilização das

identidades étnico-raciais a partir de eventos de letramento realizados; b) posicionamentos das/dos participantes do coletivo Afroativos em relação a suas identidades étnico-raciais e a de outras/outros interagentes nos eventos de letramentos constituídos e de como são posicionados por outras/outros interagentes; c) valores e características associados a identidades étnico-raciais pelo grupo e sua articulação com uma educação linguística antirracista; d) manutenção e ruptura de lógicas de dominação atreladas à linguagem e as identidades étnico-raciais e outras envolvendo interseccionalidade. A prosa analítica, como dito, também contará com reflexões afrobetizadoras com base na descrição e discussão proposta.

Ao longo do processo de análise dos dados, foram contabilizados 35 eventos de letramento relacionados a questões étnico-raciais no período de 13 a 28 de setembro de 2019. Os eventos de letramento estão associados, como vimos, às situações comunicativas irrepetíveis e situadas em que mais de um(a) participante utiliza a leitura e a escrita, de acordo com os propósitos sociais, para interagir – oralmente e/ou através da escrita – a partir de texto(s) escrito(s), e abrangem também as categorias identitárias como, por exemplo, a raça e o gênero. De modo mais abrangente, o conceito de eventos de letramento também pode ser definido como

[...] uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido (KLEIMAN, ASSIS, 2016, p. 13).

Ao proceder à análise dos dados gerados entre os dias 13 a 28 de setembro de 2019, identifiquei diferentes tipos de eventos de letramento realizados pelas/pelos integrantes do coletivo que estão vinculados às suas identidades étnico-raciais. Categorizei-os levando em conta os gêneros discursivos presentes nas atividades propostas pelas/os participantes do coletivo Afroativos para desempenhar as atividades as quais se propunham e a quais domínios discursivos⁵⁶ esses gêneros poderiam pertencer. A escolha por esse critério partiu do pressuposto de que os textos são parte constitutiva das atividades em foco e ajudam a construir a compreensão do que está acontecendo em uma determinada prática social mediada pelo texto escrito. Nesse sentido, categorizar as atividades a partir dos textos mobilizados poderia auxiliar a compreender por quais esferas discursivas o grupo transitou durante as três semanas de trabalho de campo ao realizar suas ações. Apresento a seguir, os tipos de eventos de letramento

⁵⁶ Marcuschi designa como domínio “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 23, grifo do autor). Exemplos: domínios jurídico, jornalístico, didático, artístico, etc.

identificados: a) eventos de letramento literário, relacionados a situações comunicativas em que o coletivo fez uso de textos que compõem gêneros presentes na literatura para participar de determinadas atividades; b) eventos de letramento acadêmico, conectados a situações comunicativas em que o coletivo fez uso de textos do domínio acadêmico para participar de determinadas atividades; c) eventos de letramento jornalístico, associados a situações comunicativas em que o coletivo fez uso de textos do domínio jornalístico – versão impressa ou digital – para participar de determinadas atividades; d) eventos de letramento lúdico, atrelado a situações comunicativas em que o coletivo fez uso de textos que envolviam jogos e/ou brincadeiras para participar de determinadas atividades; e) eventos de letramento de humor, vinculados a situações comunicativas em que o coletivo fez uso de textos do domínio do humor.

Quadro 6 – Eventos de letramento observados entre os dias 13 a 28 de setembro de 2019

TIPOS	EXEMPLOS	OCORRÊNCIAS
Eventos de letramento literário	Leituras de poemas escrito por participante(s) para uma pessoa; declamação de poemas para pequeno ou grande público; comentários sobre obras literárias e resenha de obras; leitura coletiva de conto, prefácio e notas de editor de livros seguido de comentários; circulação e folheamento de livros.	23
Eventos de letramento acadêmico	Apresentação oral com power point em escolas, bibliotecas e universidade; participação como ouvinte em evento escolar/acadêmico.	5
Eventos de letramento jornalístico	Assistência de documentário com narração em português/inglês e com legendas; pesquisa em blog sobre instituto de educação humanitária na África do Sul; comentários sobre matéria jornalística; circulação e folheamento de jornal; pesquisa e conversa sobre genocídio da população negra e sobre histórias em quadrinhos.	5
Eventos de letramento lúdico	Jogo em visita a uma escola.	1
Eventos de letramento de humor	Leitura de memes e comentários sobre eles.	1

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

Embora tenha separado os tipos de evento usando os domínios discursivos como principal critério, saliento que, em alguns momentos, as fronteiras entre esses domínios discursivos são porosas e híbridas, além de, em outros casos, não serem funcionais. Exemplo disso é o evento de letramento em que James Zwerg faz um comentário sobre a resenha lida de um livro de ficção científica da autora Octavia Butler que, poderia, por exemplo, ser considerado como um evento de letramento literário, jornalístico e/ou acadêmico, o que torna

a quantidade de ocorrências não operatória, uma vez que poderia estar em mais de uma categoria. Chamo a atenção também que, nas apresentações realizadas para a formação antirracista do coletivo, as/os participantes utilizam slides que contêm diferentes textos, como tirinhas, dados e gráficos do Atlas da Violência 2019, prints de matérias jornalísticas, postagens de facebook e conversas de WhatsApp, dentre outros textos com temas diversos e com propósitos de promover uma educação antirracista, o que evidencia que os discursos se mesclam nas suas práticas discursivas. Para além dos textos propriamente ditos, portanto, minha decisão quanto à categorização se pautou também na atividade construída pelos/pelas participantes em torno do(s) texto(s) mobilizado(s). Para além desses eventos, algumas/alguns participantes também fizeram uso de um aplicativo de conversa no celular. Na tese, uma das mensagens aparece na análise, mas somente porque foi publicada na rede social.

Ao longo deste capítulo, busquei não apenas apresentar a metodologia e a ética da pesquisa, as perguntas e subperguntas e os métodos e procedimentos de geração e análise de dados em diálogo com autoras/es que versam sobre o fazer etnográfico, como também trazer reflexões sobre o processo de se realizar uma etnografia da linguagem que pretende ser política em ação (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) discutindo o meu lugar social na pesquisa e na experiência etnográfica, tendo em conta a minha relação construída com o grupo e as ações realizadas por ele, o que foi determinante para a escolha do arcabouço teórico-metodológico e métodos de pesquisa utilizados, articulando os saberes do coletivo com o próprio percurso da construção da pesquisa, influenciada pelo lugar de escuta e interlocução com as/os participantes.

A seguir, apresento os capítulos de análise da pesquisa, organizando a discussão em três partes: no capítulo 6, descrevo a organização do coletivo e o papel que as/os participantes desempenharam no Afroativos durante o tempo de pesquisa, destacando o protagonismo e o engajamento das/dos participantes em alguns eventos de letramento atrelados à construção de identidades étnico-raciais que vivenciaram. Reflito ainda sobre os desafios que algumas/alguns participantes encontram na escola para conquistarem a voz libertadora (hooks, 2019) e se sentirem confiantes para se posicionar, tendo o coletivo como espaço de fortalecimento.

No capítulo 7, reflexiono como a afrobetização foi posta em prática nos eventos de letramento realizados pelo coletivo dentro da escola e em outros espaços físicos e digitais, destacando as redes constituídas entre o coletivo e outros grupos e a articulação que fizeram nesses espaços de circulação das/dos integrantes do Afroativos. Por fim, no capítulo 8, analiso as estratégias utilizadas pelas/pelos participantes para romper com o silenciamento escolar e a

mobilização da linguagem feita pelo coletivo para dismantelar lógicas de opressão enquadradas em um sistema mundo capitalista, racista e elitista.

Em todos os capítulos, examino o modo como as/os integrantes performaram e se posicionaram, posicionaram outras/os e foram posicionados em relação a suas identidades étnico-raciais ao produzirem eventos de letramento. Com a análise, viso não somente a descrever as ações do coletivo, como também refletir e apresentar possibilidades de estratégias contra-hegemônicas usadas pelo coletivo para resistir e dismantelar narrativas dominantes de raça, etnicidade e linguagem.

6. A BUSCA POR RECUPERAR E (RE)CONSTRUIR A NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA: PROTAGONISMO E ENGAJAMENTO NO COLETIVO AFROATIVOS

Neste capítulo, adentro os dados de pesquisa para mostrar, durante o tempo-espaço da etnografia realizada, quais foram as participações das/dos integrantes do coletivo Afroativos e quais foram os papéis que assumiram nesse processo. Embrenho-me na descrição e na reflexibilidade para apresentar e analisar o modo como as/os participantes do coletivo se organizaram, para que usaram a sua posicionalidade no grupo, quem participou do quê e quais foram as atividades em que se envolveram. Através das narrativas de algumas participantes, veremos de que modo as/os participantes tiveram oportunidades para se potencializar e se fortalecer na busca pela voz libertadora (hooks, 2019). Debruço-me também em algumas situações em que as/os participantes mostraram engajamento e protagonismo nas ações que realizaram. Por fim, examino os relatos das/dos participantes, analisando, desde suas posicionalidades, como o “sujeito perceptivo branco”/ “white perceiving subject” se fez presente na escola, mostrando os tensionamentos e disputas por projetos de sociedade almejados no espaço escolar.

O que está em foco na discussão não é se o que foi contado ocorreu, mas como as/os participantes ressignificam o vivenciado e trazem em suas narrativas o que, para elas/eles, importa em relação a essas experiências, que constroem suas identidades, e o modo como se enxergam no mundo e como o veem. Antes dos relatos, começemos apresentando o que as/os participantes do coletivo “Afroativos: Solte o cabelo, prenda o preconceito” fizeram no tempo-espaço da etnografia e os papéis que elas/eles desempenharam dentro do grupo.

“NÃO SOU OBRIGADA”: PROTAGONISMO E ENGAJAMENTO

Protagonizar implica tomar a dianteira, assumir as rédeas, atuar em destaque. Quem protagoniza tem visibilidade, tem presença, ainda que precise se questionar sobre como essa visibilidade ou sua ausência é construída nos enredos de nossas vidas. É uma batalha dura conseguir ser protagonista de nossas próprias histórias, um campo minado para aquelas e aqueles (e aquelxs) que historicamente não têm o direito assegurado de ser considerada/o nem sequer gente. A posição de protagonismo ainda depende também dos olhos de quem mira, da boca, da mão, dos gestos de quem conta, das relações que se estabelecem e que são estabelecidas nas práticas de linguagem nas quais nos envolvemos.

Analisando nesta seção as atividades propostas e efetivadas pelo grupo, bem como os papéis realizados pelas/os integrantes do coletivo. Com base na análise dos dados, sustento quatro argumentos: 1) todas/os as/os integrantes participam de atividades voltadas a conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas que estão atrelados a práticas letradas; 2) as/os integrantes do Afroativos que participam em esferas sociais envolvendo produção oral e escrita para outros públicos apresentam um engajamento e um papel diferenciados no coletivo; 3) a não participação de outras/outras participantes do coletivo em determinadas esferas públicas não ocorre por uma suposta falta de engajamento, descomprometimento e/ou incapacidade delas/deles, mas por projetos coloniais de assujeitamento de pessoas negras e periféricas (e crianças) a ser desmantelado; 4) o coletivo opera como uma agência de letramento afrobetizadora que promove letramentos enegrescentes e suas/seus integrantes se tornam agentes de letramentos afrobetizadores.

Começo apresentando um quadro com diferentes tipos de atividades realizadas pelas/os integrantes do coletivo participantes da pesquisa. São elas: a) participação em grupo de estudos; b) participação em atividades fora da escola; c) participação em produções coletivas; d) formações antirracistas; e) participação na escrita de textos autorais publicizados; f) participação em outros tipos de atividades envolvendo práticas de linguagem com públicos mais amplos. Nas colunas “produções coletivas” e “outros tipos de atividades” são especificadas as produções e atividades desenvolvidas pelas/os participantes que estejam relacionadas a suas atuações dentro do grupo. Nas colunas restantes, os nomes das/dos participantes aparecem com um X assinalado quando desempenham as atividades expostas.

Nas colunas sobre a participação no grupo de estudos e nas atividades realizadas fora da escola, assinalo as/os participantes que estiveram presentes nessas atividades por, pelo menos, mais de uma vez **durante o período em que acompanhei o coletivo**. As outras colunas foram preenchidas com base na observação-participante, mas também nos registros da página do Facebook do coletivo e em outras publicações do grupo anteriores e posteriores ao meu trabalho de campo.

Quadro 7– Atividades das quais as/os integrantes do coletivo participaram

Participante	Tipo de atividades					
	Grupo de estudo	Atividades em outros espaços	Produções coletivas	Formações antirracistas	Escrita de textos autorais com publicação	Outros tipos de atividades envolvendo práticas de linguagem com públicos mais amplos
conceição evaristo		X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático Antirracista; Calendário Afroativos 2021	X		
dandara	X	X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático Antirracista; Calendário Afroativos 2021			Mediação da live “O continente africano que a mídia não mostra”; anotação, nos grupos de estudo, de informações e apontamentos relevantes do grupo de estudos.
elisa larkin nascimento	X	X				
james zwerg		X	Guia Prático Antirracista; Desabafos poéticos		X	Elaboração dos cartazes de divulgação do coletivo.
lia schucman	X	X	Guia Prático Antirracista			
luísa mahín	X	X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático Antirracista; Desabafos poéticos; Calendário Afroativos 2021	X	X	Administração da página do coletivo no Facebook; participação e também organização de lives.
malcolm x		X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático Antirracista; Desabafos poéticos; Calendário Afroativos 2021	X	X	Administração da página do Instagram do coletivo; participação de um sarau entre o coletivo Afroativos e estudantes do curso de Língua Portuguesa de uma universidade em São Tomé e Príncipe com transmissão ao vivo; participação em outras lives do coletivo.
marielle franco	X	X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático			

			Antirracista; Calendário Afroativos 2021			
rihanna	X	X	Guia Prático Antirracista			
rosa parks	X	X	Guia Prático Antirracista; Desabafos poéticos; Calendário Afroativos 2021	X	X	Participação de uma oficina de escrita criativa com a escritora Conceição Evaristo; participação de um sarau entre o coletivo Afroativos e estudantes do curso de Língua Portuguesa de uma universidade em São Tomé e Príncipe com transmissão ao vivo; participação em outras lives do coletivo.
taís araujo	X	X	Guia Prático Antirracista			
tim maia		X	Calendário Afroativos 2019; Calendário Afroativos 2021.	X		Participação de um sarau entre o coletivo Afroativos e estudantes do curso de Língua Portuguesa de uma universidade em São Tomé e Príncipe com transmissão ao vivo. Declamação de poemas de autoras afro-gaúchas.
wendie renard	X	X	Calendário Afroativos 2019; Guia Prático Antirracista: Calendário Afroativos 2021; Calendário Afroativos 2021			

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

A partir do exposto no quadro, é possível perceber que, durante o período da pesquisa, todas/todos participantes se engajaram em mais de uma atividade realizada dentro do coletivo. Nem todas/os integrantes atuaram em tudo e da mesma maneira, havendo espaço para desempenharem papéis diversificados e escolherem as atividades nas quais queriam se envolver. Como dito, a participação no coletivo Afroativos na escola não é obrigatória; participa quem pode e quer. As reuniões do grupo de estudo, visitas a outros espaços e elaboração de produções coletivas foram as atividades em que a maioria participou, enquanto as atividades que demandam falar para um público mais amplo nas formações antirracistas e escrever textos publicizados foram realizados por algumas pessoas do grupo. Através do coletivo, as/os participantes tiveram a oportunidade de se envolver em eventos de letramento de domínios diversos. Somente **durante o período de trabalho de campo entre os dias 13 e 28 de setembro de 2019**, com a análise dos dados, identifiquei os seguintes tipos que tinham relação com conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas e que envolveram mais de dois participantes:

Quadro 8– Tipos de eventos de letramento, exemplos e local em que os eventos ocorreram

TIPOS	EXEMPLOS	LOCAL
Eventos de letramento literário	Leituras de poemas escrito por participante(s) para um(a) pessoa	Escola das/dos participantes; biblioteca comunitária
	Declamação de poemas para pequeno ou grande público	Biblioteca comunitária; escola particular; escola pública; universidade federal
	Leitura coletiva de conto, prefácio e notas de editor de livros seguido de comentários; circulação e folheamento de livros	Escola das/dos participantes
	Comentário sobre obras literárias e resenha de obras	Escola das/dos participantes; biblioteca comunitária
	Apresentação oral com Power Point	Escola das/dos integrantes; universidade federal; biblioteca comunitária

Eventos de letramento acadêmico	Participação como ouvinte em evento escolarizado/ acadêmico	Universidade federal
Eventos de letramento jornalístico	Documentário com narração em português/inglês e com legendas assistido; pesquisa em blog sobre instituto de educação humanitária na África do Sul; circulação de jornal e seu folheamento; pesquisa e conversa sobre genocídio da população negra e sobre histórias em quadrinhos	Escola das/dos participantes
	Comentários sobre matéria jornalística	Biblioteca comunitária
Eventos de letramento lúdico	Montagem e vista de jogo e explicação sobre ele	Escola particular
Eventos de letramento de humor	Leitura de memes e comentários sobre eles	Escola das/dos integrantes

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

Essa possibilidade de transitar por domínios sociais variados e dialogar com públicos distintos para se trabalhar em prol de uma educação antirracista potencializa uma educação linguística que expande a participação das/dos participantes e sua circulação por discursos diversos e alarga a possibilidade de as/os participantes desempenharem papéis diferentes enquanto atuam. Conforme Schlatter e Garcez (2012; RIO GRANDE DO SUL, 2009), a aprendizagem em uma perspectiva de educação linguística que leve em conta a promoção dos letramentos implica em oportunidades de participação que envolvem o uso da linguagem em diferentes cenários da vida. Os usos sociais do letramento estão a serviço da participação almejada e realizada por elas/eles para agirem em sociedade, para atuarem enquanto cidadãs e cidadãos, como veremos ao longo dos capítulos.

O coletivo Afroativos, dentre tantas potencialidades e funções, também opera como uma agência de letramento⁵⁷ afrobetizadora para suas/seus participantes e para aquelas/aqueles que dialogam com o coletivo nas formações, páginas do coletivo nas redes

⁵⁷ De acordo com Silva e Araújo (2010), as agências de letramento se referem a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento que são regidos por práticas letradas construídas socialmente pelas/pelos participantes das agências, sendo um conceito mais amplo do que um lugar/ambiente físico.

sociais, etc, e as/os integrantes do coletivo são agentes de letramento afrobetizadores. Considerando o propósito do coletivo e que todas/os as/os integrantes participaram de, pelo menos, duas atividades do grupo – todos os tipos envolvendo práticas letradas –, é plausível sustentar que todas/os participantes se envolvem em atividades voltadas a conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas que estão atrelados a essas práticas letradas.

Os dados apresentados mostram que os participantes estabeleceram participações complementares nas atividades que realizaram no coletivo, houve quem estivesse na frente do palco, formando outras pessoas, apresentando o Afroativos, declamando e escrevendo poemas e houve quem estivesse atuando nos bastidores, fora dos holofotes, mas, de outras maneiras, contribuindo também para o progresso do grupo em sua missão com a afrobetização. Mesmo essas/esses exerceram uma participação ativa, uma escuta responsiva (BAKHTIN, 2003) com outras pessoas em diferentes espaços (escola, palestras, premiações, saraus etc.), e tiveram a oportunidade de conversar com convidadas/os que visitaram os grupos de estudos na escola.

A oportunidade de produzir em conjunto e colaborativamente com outras pessoas do grupo nas atividades de produção coletiva possibilitou a inserção e a participação das/dos jovens em práticas letradas. Para isso, o envolvimento no grupo de estudos e a visita a outros espaços enlaçados aos conhecimentos de matrizes afros potencializaram as produções feitas, com diferentes níveis de engajamento das/dos integrantes.

Conforme podemos ver no quadro, rosa parks e luísa mahín foram as integrantes que participaram de todos os tipos de atividades, ainda que suas posições no coletivo fossem diferentes. Embora luísa mahín fosse a participante mais experiente em um trabalho de formação antirracista e estivesse lá auxiliando e encorajando o restante do coletivo nesse processo, as/os outras/outros participantes também encorajaram luísa, como ela mesma afirmou certa vez em uma visita do grupo à Biblioteca do Arvoredo: “eu acho que eu também vou começar a escrever também, porque eles tão produzindo tantas coisas, isso tá me motivando a escrever também” (diário de campo, 20 de setembro de 2019). Após essa fala, luísa, que já produzia outros tipos de textos para o coletivo – publicações na página do grupo no Facebook, slides para apresentação oral sobre o grupo, entrevistas – começou a escrever poemas e, posteriormente, passou a escrever artigos acadêmicos e artigos em revistas sobre educação. Nesse sentido, como nos ensina hooks (2013), a pedagogia engajada precisa ser transformadora também para as/os docentes, não somente para as/os estudantes. Na comunidade de aprendizagem construída pelo grupo, a professora também escreveu e ampliou sua circulação em distintas esferas públicas.

Ainda observando o quadro, é possível perceber que houve diversos modos de participar e de se tornar parte do Afroativos. Há quem atuou nas produções do coletivo e nas apresentações, declamações e formações antirracistas sem participar do grupo de estudos, como é o caso de tim maia, malcolm x e conceição evaristo. Há aquelas/aqueles que não fizeram apresentações para outros públicos e nem declamaram poemas, e que optaram por participar das atividades realizadas em outros espaços para além da escola e no grupo de estudos, conversando com convidadas/os, estudando, desabafando, compartilhando ideias etc, como, por exemplo, rihanna, marielle franco, taís araujo, wendie renard, elisa larkin nascimento.

Há também integrantes que não se engajaram nos grupos de estudos (ou se engajaram pouco) e nas apresentações e declamações, e escolheram fazer parte do coletivo de outras maneiras, caso de james zwerg, que criou os cartazes do coletivo para divulgação das atividades, publicou seus poemas no livro coletivo e participou das produções coletivas do grupo e das visitas a outros espaços. Há quem participou de vez em quando nos grupos de estudo (no tempo em que estive presente) e que participou nas produções coletivas do grupo, como lia schucman. Há quem escreveu poemas autorais a partir das atividades feitas no coletivo, como rosa parks, malcolm x, james zwerg e luísa mahín.

A escrita de textos e a sua apresentação em eventos públicos exigem da/do participante o enfrentamento da tarefa de “manifestar suas posições acerca do que pensa e faz [...] expor suas ações [...] dando concretude ao seu discurso autoral ao mesmo tempo em que vai também construindo essa experiência vivida” (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 13)⁵⁸. Para isso, são fundamentais os espaços para escutar e ser escutado, a construção para ter o que dizer e a confiança para se expor. Na escola, do mesmo modo, é necessária a criação de um ambiente em que as/os estudantes vejam valor e sentido no ato de escrever – para muito além de uma nota no boletim escolar.

Entendo que, no coletivo Afroativos, as/os participantes que se engajam nas formações antirracistas conjuntamente com as atividades de escrita de textos poéticos autorais e de outros

⁵⁸ Schlatter e Garcez (2017, ver também Garcez, Schlatter, 2017) se referem à escrita de relatos de prática de professoras/es, entendendo que, ao registrar e publicizar o que realiza no seu contexto de ensino e as reflexões sobre suas decisões e ações pedagógicas, o professor-autor – que assume a singularidade produzida expondo, se posicionando e justificando suas ações pedagógicas – se assume também professor-autor-formador, na medida em que “expõe publicamente, numa interlocução com colegas professores e com outros agentes educacionais, as tomadas de decisão que realizou na prática para lidar com desafios específicos relativos a princípios, métodos e procedimentos de ensino e de avaliação, na produção e no uso de materiais didáticos em sala de aula, consolidando saberes anteriores, colocando em dúvida certas convicções, questionando (pre)conceitos” (p. 13). Amplio aqui a abrangência do conceito autora/autor-formadora/formador para todas/todos participantes desta pesquisa que enfrentaram a tarefa de publicizar seus textos, assumindo-se, na interlocução pública, como autora-afroetizadora e autor-afroetizador.

tipos têm autonomia, confiança e intimidade com os eventos de letramento acadêmico e literário, pois, nesses encontros, declamam, fazem apresentações orais para um público mais amplo e escrevem seus próprios textos – alguns publicados. Nesse sentido, é possível afirmar que essas e esses integrantes apresentam um grau diferenciado de envolvimento com o projeto Afroativos, mas, sem poder afirmar que esse grau é mais intenso em relação a outras/outros. Explico o porquê.

Em muitas culturas familiares e escolares, as crianças são ensinadas a não falarem sem serem convidadas. bell hooks, por exemplo, comenta que, no lugar de onde veio, as crianças deveriam ser vistas, mas não ouvidas (hooks, 2019). Não podemos afirmar que essa é a realidade das/dos integrantes em suas casas e comunidades, mas ter esse ponto como horizonte ajuda a ampliar as lentes de que esse modo de entendimento sobre como as crianças não devem assumir o protagonismo em determinadas práticas sociais é uma realidade em tantas partes do mundo. Essa construção de se sentir à vontade para dizer e escrever, de “reconhecer-se como capaz de autorar” (SOARES, 2022, p 78)⁵⁹, de reconhecer-se como alguém que tem o que dizer, de estar em um ambiente em que te escutem leva tempo, e, em muitos espaços, isso não acontece. Além do mais, os espaços públicos – e, como vimos anteriormente, também a escola – têm se constituído historicamente para fazer valer e ecoar a voz do homem branco. Na lógica da branquitude patriarcal, mulheres brancas têm sido ensinadas para serem “belas, recatadas e do lar”, enquanto mulheres negras têm sido ensinadas a não se manifestarem, somente obedecerem. Se contestam, são tidas como raivosas, invejosas, mal amadas.

Não desconsidero que, em muitas culturas, a participação ocorre de outros jeitos para além da oralidade e da escrita, manifestada em distintas linguagens, ritos, rituais e jeitos de produzir conhecimento e cultura. No entanto, como veremos nos dados apresentados a seguir, pretendo destacar a não participação de algumas participantes do coletivo Afroativos tendo em conta relatos apresentados por elas que expõem falas reprimidas por silêncio imposto e/ou tentativa de assujeitamento. Quando temos instituições familiares e escolares que contribuem para um projeto estrutural de formação de assujeitadas/os com base em projetos coloniais, em que o lugar de pessoas negras é o de subalternidade, tomar a palavra é um luxo, um privilégio que não é de todxs.

⁵⁹ Soares (2022) analisa práticas de leitura e de escrita em aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública periférica de Porto Alegre e de que modos as atividades desenvolvidas possibilitaram a produção de textos autorais por adolescentes. Para a autora, autoria “é reconhecimento e diálogo com diferentes vozes sociais, é compreensão responsiva, implica em movimentar-se em relação ao outro e em relação a si mesmo e em reconhecer-se como capaz de autorar” (SOARES, 2022, p. 72 a 85).

No depoimento de wendie renard sobre sua entrada no coletivo (ver capítulo 2), ela diz que, quando entrou no grupo, não conseguia falar sem ajuda: “Aí a sora falou, conversei comigo se eu conseguia vim no projeto. E daí eu falei ‘tá’. Aí eu comecei no projeto, conversei, eu não conseguia falar, a sora falava por mim, e é isso” (diário de campo, 20 de setembro de 2019). O racismo havia feito tão mal a ela que emudeceu a sua voz, enfraqueceu a sua confiança em si mesma, doeu e mexeu com a sua subjetividade. Em seu depoimento de como entrou no coletivo, wendie renard chorou. Após wendie dizer que luísa mahín falava por ela, por ela não conseguir, luísa responde: “E agora já tá falando sozinha, eee”. A sua resposta enfatiza que, nesse processo de buscar conseguir falar, wendie já havia feito avanços. Em outra ocasião, apresentada no capítulo 5 (ver seção “Na pesquisa etnográfica, o que se planta não se colhe, dado plantado é dado gerado”), rihanna fez o seguinte relato:

Excerto 1 – rihanna conta um episódio de silenciamento e de racismo

rihanna: “ [...] Aí ela falou que meu cabelo era um ninho e era duro. Aí eu falei para o professor, e ele me tirou na sala. Depois ele levou a gente lá para cima, e aí a sora XXXX só deu bilhete para mim, e não deu bilhete para elas.

tereza de benguela: E ele te tirou por quê?

rihanna: Ué, por que ele quis me tirar da sala, ele disse que é para mim me acalmar.

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, 25 de setembro de 2019.

rihanna afirma que foi retirada da sala de aula e que somente ela recebeu um bilhete da instituição após ter contado para o professor o que havia ouvido de suas colegas de turma. O relato nos suscita a reflexão de que quando docentes pedem para as/os estudantes se acalmarem/se calarem frente a um episódio de racismo, evidenciam a conivência e cumplicidade com o racismo e com quem o pratica. A disciplina, o manter a ordem e ter um “bom comportamento” (“se acalma”) ensina, para aquelas/aqueles que sofreram o racismo, que sua revolta deve ser abafada, silenciada. Assim, sustenta-se a ideia de que a harmonia racial nos espaços de convivência entre estudantes de grupos étnicos-raciais diferentes prevalece no espaço escolar (a paz sem voz), quando, de fato, o racismo é somente empurrado para debaixo do tapete.

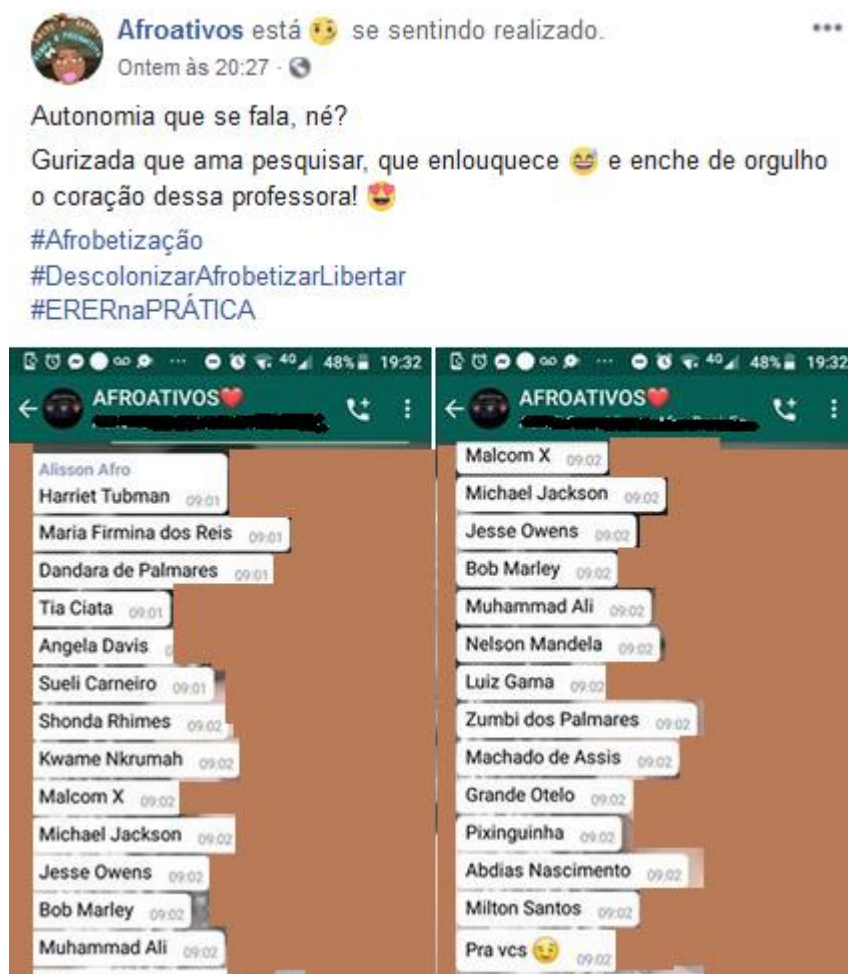
Quando contou a história pela primeira vez, no dia 13 de maio de 2019, mal era possível ouvir o que rihanna dizia, ela se mostrou retraída e tímida (ver o próximo capítulo que faz a descrição de parte desse dia). Como alguém irá se sentir à vontade para falar em público assim? Como alguém achará que é capaz de e tem o que dizer/escrever quando,

primeiramente, precisa se reconstruir? Ter sensibilidade para perceber que as/os participantes estão passando por processos diferentes (de cura, autoafirmação, confiança, criticidade, etc. em diferentes níveis) é importante para entender que seus envolvimento são diversos, e que há batalhas que ainda precisam ser superadas.

A partir do relato de rihanna, reforço a importância de as instituições escolares fazerem valer a lei 13.185, a fim de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática. Como vemos aqui e veremos ao longo dos próximos capítulos de análise, as práticas do coletivo Afroativos criam um ambiente educacional voltado, principalmente, para atender e acolher as necessidades das crianças e jovens negras/os, cuidar para que cresçam em um ambiente de respeito, afeto e segurança e para que crianças brancas tenham uma formação e postura antirracista. Esse ambiente é construído não somente com propostas idealizadas pela coordenadora do coletivo, como também iniciativas das/dos próprias/os integrantes jovens do Afroativos, como dito anteriormente.

hooks (2013, p. 271) já dizia que “quando os alunos se veem mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, oferecem contribuições construtivas”. malcolm x, por exemplo, através de um grupo de aplicativo de mensagens de bate-papo, enviou para as/os outros participantes do coletivo, por sua livre vontade, uma lista de intelectuais e artistas negras eminentes, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil. luísa mahín comentou sobre o assunto no dia 13 de setembro de 2019 com duas estudantes de jornalismo, elisa larkin nascimento, rosa parks e rihanna (no próximo capítulo abordo mais detalhes sobre isso), e publicou na página do coletivo no Facebook a mensagem enviada por ele ao grupo. A edição da imagem, com a cor marrom, foi feita por mim para encobrir a foto que havia como papel de parede.

Figura 14 – Publicação no Facebook sobre mensagem em aplicativo de bate-papo



Fonte: página do coletivo Afroativos (arquivo editado para geração de dados)

Na postagem feita por Luísa Mahín através da página do coletivo em setembro de 2019, ela utiliza a palavra “autonomia” e destaca que a pesquisa é um valor cultuado pelo grupo. Malcolm X tem o que Paulo Freire (1996) chamava de “curiosidade epistemológica”. Freire (1996, p. 29), em seu livro “Pedagogia da autonomia”, comenta sobre a inter-relação entre ensino e pesquisa: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Ele ainda diz: “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (*ib.*, p. 29). Malcolm X é um dos participantes que atuou na formação antirracista para outros públicos, daí sua responsabilidade também de buscar aprender cada vez mais sobre outras histórias não ou mal contadas para “contar a novidade” a outras/outras que almejam refletir sobre colocar o antirracismo em prática.

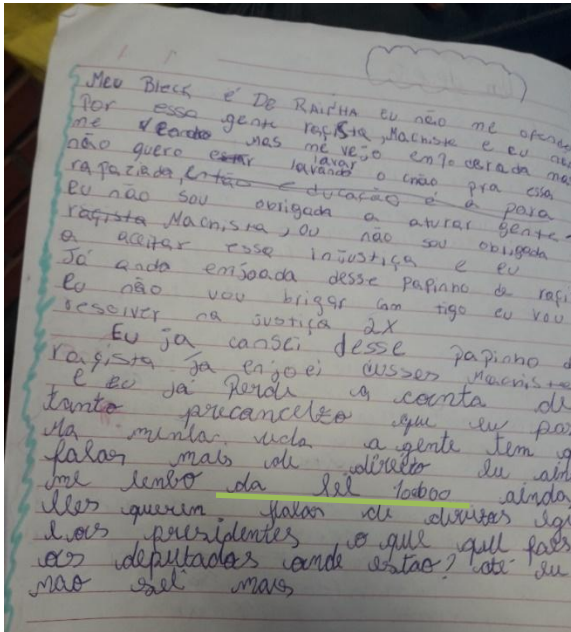
Vejam agora mais um exemplo de protagonismo, destacando o engajamento de rosa parks em esferas sociais públicas a partir da escrita de poemas autorais escritos após as suas participações no coletivo Afroativos. rosa parks afirmou em uma das reuniões do grupo de estudo (no dia 25 de setembro de 2019) que seu poema “80 tiros” foi feito a partir de uma discussão coletiva em que leram, na escola, um poema da escritora gaúcha Fátima Farias, sua poetisa favorita, como afirmado por ela mesma. Implicitamente, pelo teor do poema, depreendemos que a notícia do assassinato do músico Evaldo Rosa dos Santos também circulou por suas mãos para que pudesse escrever sobre o tópico.

Em outra ocasião, após terem a oportunidade de estudarem sobre o Massacre dos Porongos (ver próximo capítulo), rosa parks e malcolm x não só criaram por livre e espontânea vontade um poema sobre o tema, como também declamaram para a escola no dia anterior ao feriado do dia 20 de setembro. luísa mahín e outras/outros integrantes que não estavam na escola no dia 19 tomaram conhecimento do poema quando rosa parks e malcolm x declamaram o texto na biblioteca do Arvoredo para as/os presentes. Tanto nas produções em conjunto quanto em produções em dupla, a escritura desses textos passou por diversas etapas que envolveram suas experiências de vida e a participação no coletivo em numerosas atividades. Nesse sentido, para que a escrita ganhe corpo e seja estabelecida uma conexão com ela, há muitos corpos reunidos para conversar, leituras para ler e discutir, vida para experimentar.

Analisemos os usos sociais de um dos poemas que rosa parks criou. O texto, que anteriormente havia sido escrito em seu caderno, foi publicado no livro “Desabafos Poéticos” (MORAES, 2020) e se tornou também uma canção de rap produzida e em parceria com um MC da Lomba do Pinheiro (ainda não lançado). Na figura abaixo, temos a escrita manuscrita do texto feito por rosa parks, com uma letra reivindicatória e de “papo reto” (SILVA, D. 2022)⁶⁰, algo comum nas composições de rap da década de 90 e no cotidiano de ativistas, artistas e moradores periféricos. Nesta versão do texto, não há ainda uma estrutura por versos, mas há indicações de que há um refrão na letra (2X) e a presença de rimas:

⁶⁰ Silva (2022) afirma que o “papo reto” invoca o “direito à vida e à voz” de faveladas/os por ser direto ao ponto, ou seja, por se opor a formas de fala “complicadas” que se desviam do ponto de interesse e por ser um tipo de fala que se alinha ao estilo de vida da favela. Para o autor, o papo reto é uma arma fundamental para a participação política de pessoas negras e de outros grupos minoritarizados no Brasil ao não recuar e nem abdicar de destacar desigualdades econômicas, raciais e de outros tipos nas práticas de linguagem realizadas. O autor destaca a importância de se criar condições enunciativas para uma fala destemida e para se construir redes protetoras que garantam que o papo reto de ativistas e moradores da favela seja repassado.

Figura 15 – Caderno de rosa parks com poema autoral



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de registro fotográfico; grifo meu.

Não sou obrigada

Meu black é de rainha e eu não me ofendo
 Pra essa gente racista e machista eu não me
 vendo
 Mas me vejo empoderada
 E eu não quero tá lavando o chão
 Pra essa rapaziada

(2X)

Eu não sou obrigada a aturar gente machista
 Eu não sou obrigada a aceitar essa injustiça
 Eu já ando enjoada desse papinho de racista
 Eu não vou brigar contigo
 Eu vou resolver na justiça

O teu preconceito, só fico observando
 É só ser diferente

Que tu não tá aceitando

Eu não vou me calar diante de racista
 Vou fazendo a diferença nesse mundo egoísta
 E não venha me falar que eu to de mimimi

Só eu sei o que eu passei
 Só eu sei o que eu senti

Eu não vou aceitar

Pois muito já sofri

E o teu preconceito

Vai morrendo por aqui

Refrão 1X

Já deu, cansei

Não vou admitir

Tudo o que cê falar

Eu não vou mais ouvir

Esse papo de racista

Já saquei, já entendi

Isso deve de ser medo

De ver preto evoluir

Refrão 1X

Fonte: MORAES (2020)

No texto autoral, em sua primeira versão no caderno, rosa parks conclama seus direitos de cidadã, coloca o dedo na ferida da sociedade e evoca, como é possível ver em destaque na cor verde na figura 15, a lei 10.600 – talvez quisesse dizer 10.639. Nas duas versões, ela usa o par justiça/injustiça para falar sobre direitos civis, desobrigando-se de assumir um papel que a branquitude tenta impor a pessoas negras, o de submissão. A interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021) é também destacada na poesia, levando em conta opressões de gênero e raça (“Pra essa gente racista e machista eu não me vendo”) e classe (“eu não quero tá lavando o chão/ Pra essa rapaziada”).

O capitalismo se retroalimenta do patriarcado e do racismo para continuar operando e reproduzindo desigualdades; contudo, rosa parks se posiciona de modo a não compactuar com ele. Fazer a diferença em um mundo egoísta, não se vender para machistas e racistas são pistas do texto que indicam a relação entre capitalismo, patriarcado e racismo e que a colocam em um lugar de agência e ativez/altivez (“não sou obrigada; não vou me calar diante de racista”, “meu black é de rainha e eu não me ofendo”; “eu não vou aceitar”).

O texto impressiona pelo seu conteúdo, modo de construção e por ser escrito por uma pessoa de dez anos de idade. O racismo, em sua produção, é tratado como um caso de justiça social e de juridicidade, algo que envolve o judiciário e que é de responsabilidade governamental. O texto faz parte do que Ana Souza (2011) chama de letramentos de reexistência, entendendo que rosa parks mobiliza a escrita, articulado-a ao movimento hip hop para reexistir no ambiente escolar e em sua vida e ressignificar a sua trajetória. A escrita é utilizada não somente para resistir à colonialidade, como também para se reinventar, se descobrir, produzir outras identidades para si e para a população negra.

Na versão publicada no livro “Desabafos Poéticos” (MORAES, 2020), há versos e estrofes, e as linhas finais que constavam no caderno são suprimidas por rosa parks enquanto outras são adicionadas. Além de escrever e publicar o poema, rosa declamou a sua poesia em diferentes dias para públicos diversos. O “se ver empoderada” é o poder de dizer não, exercer os seus direitos (“vou resolver na justiça”) e não aceitar “se vender a essa gente machista e racista”. Essa autoimagem contrasta com aquela que rosa tinha antes de si, conforme ela mesma diz no depoimento que dá para duas estudantes do curso de Jornalismo no laboratório da escola: “E quando eu cheguei aqui, já tinha a conceição evaristo, e ela tava com o cabelo solto, e eu vi que elas já eram empoderadas, coisa que eu não era. E eu pensei, naquele dia, que eu seria melhor se eu tivesse um pouco mais de empoderamento”. Ela prossegue: “Eu me achava muito feia e também por conta do preconceito que me ajudou a me deixar mais feia” (ver capítulos 2 e 8).

A construção desse empoderamento é um processo, fruto de ter outras meninas negras como referência de representatividade, de estar em um ambiente acolhedor que respeita e potencializa sua subjetividade e encoraja o seu dizer – na escrita e na oralidade, fruto da participação engajada de rosa parks em todos os tipos de atividades proporcionados pelo coletivo e pela oportunidade de diálogos com pessoas e espaços que valorizam conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas. São essas experiências, dentre outras como, por exemplo, episódios de racismo sofridos, que firmam/afirmam a sua escrita reivindicatória.

A inserção e a participação nos grupos de estudo e/ou nas atividades realizadas em outros espaços, o estudo sobre histórias de pessoas negras que são invisibilizadas, a oportunidade de discutir com o grupo, como teremos a oportunidade de ver de modo aprofundado na próxima seção e no próximo capítulo, dão ferramentas para que as/os integrantes desenvolvam um processo de autoconhecimento, confiança, criticidade, consciencialização sobre a(s) história(s) negra(s) e se empoderem conjuntamente, dado que o empoderamento não se constrói sozinho, mas com outras e outros que caminham junto na mesma batalha, possibilitando transformações que não são individuais, mas coletivas. Como já dizia hooks: “Nenhuma mudança radical, nenhuma transformação revolucionária poderá ocorrer nesta sociedade – nesta cultura de dominação – se nos recusarmos a reconhecer a necessidade de radicalizar a consciência em conjunto com a resistência política coletiva” (hooks, 2019, p. 79).

A escrita de poemas e a interlocução com outros públicos (na publicação do livro e declamação de poesia) permitem que participantes como Rosa Parks transitem por esferas públicas fazendo uso da criatividade e singularidade de sua posicionalidade expressa em poesia. Ela está aprendendo a atuar em práticas sociais letradas erguendo a sua voz libertadora, desenvolvendo e afluindo sua arte, a sua criatividade e criticidade, algo que precisa ser explorado nas escolas com as/os estudantes. Como bem apontam Marques e Kleiman (2019, p. 30), a leitura como ponte para o desenvolvimento do processo criativo das/dos estudantes “é uma das funções da escrita pouco desenvolvida nas escolas e menos ainda nas escolas públicas onde estão a maioria dos alunos das classes sociais menos favorecidas, que, muitas vezes, aprendem apenas funções mais instrumentais da escrita”, aquelas ligadas a uma educação bancária (FREIRE, P., 1996), arquitetadas “com a realidade do mercado, em que se ampliam as formas de exploração, de competição e de subordinação aos interesses do capital” (BRITTO, 2007, p. 29). No caso do coletivo Afroativos, os eventos de letramento literário, nas semanas de trabalho de campo, foram os mais produzidos pelo coletivo em declamações, leituras e escrita, evidenciando a importância que o coletivo dá a eles como ferramentas para a formação das subjetividades e da luta antirracista no espaço da escola e fora dela.

Nos casos de discentes que tenham mais dificuldades para enunciar em espaços públicos, que não se sintam confiantes em falar e escrever e com pouca intimidade com a escrita, é importante também que as/os docentes promovam oportunidades em sala de aula e em outros espaços para estimular esse processo de construção da voz libertadora, dado que há uma tendência de prestarmos atenção naquelas/naqueles que já falam e escrevem, nas/nos extrovertidos, e não naquelas/naqueles que estão silenciadas/os e/ou silenciosos/as. Desse

modo, não serão somente as mesmas/os mesmos estudantes que já participam a seguir se desenvolvendo e se conectando com o mundo da escrita. Realizar produções em conjunto, como é feito no coletivo Afroativos, também é um modo de inserir as/os participantes que menos se envolvem com textos escritos e de fortalecer a sua confiança.

Em uma pedagogia engajada, aquela que encoraja a participação de todas as pessoas presentes, podemos, enquanto docentes, nos perguntarmos: O que pode estar impedindo e/ou dificultando a participação de determinadas/os estudantes de grupos subalternizados no espaço de sala de aula e no ambiente escolar? O que eu enquanto docente posso fazer nas minhas práticas de ensino para potencializar a voz, os gestos e outro modos de expressão e a confiança dessas/es estudantes sem assujeitá-las/os a uma lógica de dominação? Oportunizo às minhas/aos meus estudantes modos distintos de participarem para mostrarem seu engajamento com a comunidade de aprendizagem? Como isso está presente nos processos de avaliação?

Como dito anteriormente, Hernández-Zamora (2019) aponta que uma educação letrada deve estar voltada para um projeto de formação de pessoas com voz para pensar e falar por elas mesmas publicamente, e aqui, complemento, que estejam atentas e sensíveis às demandas e reivindicações de comunidades surdas e de outros grupos minoritarizados que não, necessariamente, se valem da voz para atuar em sociedade. Na perspectiva decolonial, buscamos a voz libertadora (hooks, 2019), uma voz (ou outros modos de expressão) que encoraje(m) a formação de uma cidadania que promova posicionalidades que lutem para que o exercício da democracia seja um direito de todxs, e não somente de alguns, uma voz libertadora que corta laços e cumplicidade com o colonizador (hooks, 2019, p. 79), inclusive aquele que habita em nós. Em um projeto de educação linguística antirracista, potencializar as posicionalidades das/dos estudantes para que consigam enunciar as suas subjetividades, refletir sobre elas e sobre a sua realidade se torna importante. Nesse sentido, a escrita pode ser potencializadora do fortalecimento das/dos estudantes que não se sentem confiantes e que passam por situações de opressão. Ela pode ser uma das ferramentas para um processo de autodescoberta, autorrecuperação e de reflexões (im)possíveis e até então (in)imagináveis sobre as coisas do mundo para provocar mudança nas coisas do mundo.

Ao longo da seção vimos que as/os participantes desempenham atividades e papéis diversos no grupo, e que o coletivo serve como uma agência de letramento afrobetizadora em que as/os participantes são seus agentes. Por o coletivo ser um espaço de formação antirracista e que visa a atender as necessidades de crianças e jovens, ele fortalece e respeita os processos pelos quais cada uma/um está passando e oportuniza espaços para que as/os integrantes

desenvolvam e fortaleçam suas posicionalidades, ganhando mais autonomia e engajamento. Essas qualidades das/dos participantes não necessariamente são valorizadas por parte de toda a instituição escolar, como veremos a seguir.

“E, NISSO, OS PROFESSORES PARECIAM QUE EU ERA OUTRA PESSOA”: O SUJEITO PERCEPTIVO BRANCO

A fala que intitula esta seção foi proferida em um episódio ocorrido em um dia setembrino de 2019 na biblioteca do Arvoredo. Estavam presentes luísa mahín, malcolm x, rosa parks, marielle franco, dandara, tim maia, taís araujo, wendie renard, conceição evaristo, james zwerg, Lili – a bibliotecária da escola –, e eu para realizamos um piquenique vespertino do dia 20 de setembro, feriado estadual conhecido como o dia da Revolução Farroupilha ou dia do gaúcho. A iniciativa de se reunir para fazer um piquenique de confraternização partiu das/dos jovens integrantes, evidenciando mais um exemplo de seu protagonismo. Apresento o adinkra Aya, com as ações realizadas pelo coletivo naquela tarde, e transcrevo e analiso uma conversa que auxilia na discussão pretendida. O adinkra Aya⁶¹ está na categoria das plantas e é uma estilização da samambaia. Essa planta possui o caráter de crescer em lugares difíceis. Portanto, esse adinkra é símbolo de independência, resistência, perseverança e desenvoltura, sugerindo essa superação de dificuldades.

Nesse dia, as seguintes ações foram realizadas, na ordem cronológica em que se sucederam a partir da “chegada do coletivo”, em uma leitura no sentido dos ponteiros de um relógio analógico:

⁶¹ Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 10/12/2022.

Adinkra 1, Aya – Dia de piquenique em uma biblioteca comunitária



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo

Os momentos iniciais do encontro estão descritos e analisados em Conceição e Schlatter (em preparação). No artigo, mostramos como o grupo rechaça a narrativa da história festiva de heroísmo gaúcho e denuncia – de modo poético e pela discussão conjunta – a traição aos Lanceiros Negros no Massacre dos Porongos, em que mais de cem negros libertos e escravizados foram mortos em uma emboscada pelo governo imperial e pela elite gaúcha. Rosa Parks e Malcolm X produziram um poema sobre os Lanceiros Negros porque tiveram oportunidades no grupo de estudo de pesquisar, discutir e aprender sobre essa versão da história, invisibilizada tantas vezes nos bancos escolares. Além da declamação no próprio dia 20 de setembro, haviam declamado o poema na escola no dia anterior.

Após Lili, coordenadora da biblioteca do Arvoredo, comentar sobre a sua visão de leitura enquanto ato político, as/os participantes expressam suas percepções sobre a perseguição que sentem por parte de algumas/alguns docentes. A partir do relato coletivo das/dos participantes, sustento que, na percepção deles e desde sua posicionalidade, a participação no Afroativos incomoda determinadas/os professoras/es, e esse incômodo está relacionado a performar outras identidades que desafiam o *status quo*. Busco ainda, na análise, traçar relações entre esse incômodo e a postura do sujeito perceptivo branco, esse sujeito que, em práticas sociais situadas, atua para sustentar um projeto de base colonial excluindo e alvejando as pessoas que são racializadas nesse enquadre colonial, e que reproduz ideologias raciolinguísticas ao interpretar e atribuir determinados valores aos sujeitos racializados através de modos racialmente hegemônicos de percepção (ROSA; FLORES, 2017). Essa interpretação do sujeito perceptivo branco é feita com base tanto na linguagem verbal, como em outros modos de comunicação e signos semióticos utilizados por pessoas que vêm sendo historicamente racializadas, e que, no projeto de base colonial são (re)afirmadas como deficitárias e insuficientes independentemente do que digam ou façam.

O segmento que será analisado a seguir se encontra destacado com cor vinho no adinkra Aya. No excerto, utilizo algumas das convenções Jefferson de transcrição, apresentadas em Garcez, Bulla e Loder (2014), em momentos em que considere relevante mostrar alguns traços prosódicos presentes na fala das/dos participantes. Utilizo **hh** para indicar riso, números entre parênteses (**2,0**) para medir o silêncio em segundos e ponto de interrogação (?) para identificar entonação ascendente, quando uma pergunta for feita. O comentário em azul é um aviso meu para a/o leitor. Logo após Luísa comentar que há algum interesse de que o projeto não continue, pois “é um trabalho que incomoda e move estruturas”, eu pergunto para as/os outras/outros participantes se sentem alguma perseguição dos professores na escola:

Excerto 2 – Participantes falam sobre perseguição por parte de algumas/alguns docentes da escola em relação a elas/eles

1	tereza de benguela	vocês sentem alguma perseguição dos professores de
2		vocês na escola?
3	malcolm x	sim demais
4	conceição evaristo	Sim
5	marielle franco	Ãhã
6	tereza de benguela	sim? todo mundo? quer dizer todo mundo não mas
7	luísa mahín	isso eu não tinha perguntado
8	tereza de benguela	mas situações o que aconteceu? o que já aconteceu?
9		(2,0)
10	luísa mahín	fala gente
11	malcolm x	ahn até antes de eu entrar no projeto problema com
12		professor eu não tinha ahn nota né A média ahn daí eu
13		entrei no projeto
14	luísa mahín	modesto sempre foi aluno A
15	Lili, malcolm x e luísa mahín	(hh)
16	luísa mahín	isso que incomoda (hh)
17	malcolm X	tá sempre fui aluno né que tava sempre na média e
18		(hh) tinha vergonha de falar alto assim em público ahn
19		daí eu entrei no projeto e comecei a falar mais comecei
20		a aprender sobre a minha história
21	luísa mahín	ler mais né
22	malcolm X	ler mais e nisso os professores pareciam que eu era
23		outra pessoa porque tipo os professores todo tudo que
24		fazia um erro de cem certos um erro eles falavam ai
25		isso é culpa é do projeto que tu tá saindo demais que
26		não sei o quê
27	conceição evaristo	que tu tá saindo demais, que tu tá faltando aula por
28		causa do projeto que tu só tem passagem pra ir pro
29		projeto e não tem pra vim pro colégio que sempre
30		arruma uma discussão pra botar no Afroativos ou é
31		uma coisa que acontece contigo eles falam que é
32		do Afroativos que ai porque teve um dia que eu fui
33		no colégio acho que foi segunda-feira começaram a
34		falar que eu tava fazendo muito Afroativos que eu
35		tinha que ir mais pro colégio e teve uma professora lá

36		no colégio que eu resolvi conversar com ela porque ela
37		ia falar da da minhas da minhas
38	marielle franco	Falta
39	dandara	Faltas
40	conceição evaristo	é das falta e ela falou que eu falei pra ela que eu não
41		vinha pro colégio porque era mais das passagem e
42		porque tinha muita coisa acontecendo na minha casa e
43		tem e daí ela falou bem assim ai mas eu acho
44		engraçado que que sempre tem passagem para ir pro
45		Afroativos pra sair do Afroativos e nunca tem pra vim
46		pro colégio e daí eu não falei nada porque eu tenho
47		mania de querer gritar com os outros porque eu me
48		revolto e daí eu não falei nada pra ela e eu fiquei quieta
49	marielle franco	e daí tudo que a gente faz e fala na sala eles falam ai
50		eu tenho que falar com a professora luísa mahín por
51		causa do Afroativos aí a gente tem que voar neles sora
52	Geral	(hh)
53		[outros comentários]
54	rosa parks	eu tava descendo com a sora XXX eu acho e daí ela
55		quando eu ainda ia de ônibus ela descia não ela pegava
56		o mesmo ônibus que eu e descia no mesmo lugar daí ela
57		falou ai deixa eu levo ela um dia só pra minha mãe
58		né? daí ficou falando que eu tinha que ajudar em
59		casa que eu não podia ficar sem fazer nada e que eu
60		tinha que que ter nota boa e se eu não tivesse era
61		porque eu tava dedicando muito tempo ao Afroativos
62		eu te contei [falando para luísa] e que o tim maia
63		tinha notas baixas e eu falei mas ele nem tá mais no
64		colégio e ele [querendo dizer ela] não? e eu não
65		e ela tava falando coisa que ela nem sabia falou que o
66		malcolm X tava com nota baixa a taís araújo todo
67		mundo que tá aqui ela falou que tinha nota baixa até
68		eu e eu falei não eu não tirei nota baixa não porque
69		se tu ver meu boletim tá tudo A e é verdade

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e de gravação de áudio.

Quando eu, tereza de benguela, pergunto às/aos participantes se eles sentem alguma perseguição por parte dos professores (linhas 1 e 2), malcolm x, marielle franco e conceição

evaristo respondem quase sem pausa que sim (linhas 3 a 5). malcolm x, conceição evaristo e mariele franco relatam a sua percepção de que qualquer falha ou atitude que elas e ele têm na escola que não condizem com que as/os docentes esperam, as/os professoras/es culpabilizam as suas participações no coletivo como responsáveis pelo problema (linhas 22 a 52), ainda que não se preocupem em averiguar a veracidade de suas acusações, como apontado por conceição evaristo (linhas 40 a 48) e rosa parks (linhas 54 a 69). malcolm x destaca que, antes do projeto, ele se sentia desconfortável em falar em público e em voz alta e que, após a sua participação no coletivo, ganhou mais confiança para se expor e passou a conhecer a sua história. Mesmo com essas mudanças positivas e com notas altas e na média, malcolm x conta que as/os docentes passaram a focar mais nos seus erros do que acertos e a reclamar de suas saídas, pois, na perspectiva deles, eram demasiadas (linhas 23 a 26).

Quando malcolm x diz que percebeu que, para as/os docentes, ele parecia ser outra pessoa, ele associa sua percepção com algo que, de fato, mudou a partir de sua participação no projeto (“daí eu entrei no projeto e comecei a falar mais comecei / a aprender sobre a minha história / ler mais” - linhas 19, 20 e 22) e que foi transformando sua consciência, postura e performance em sala de aula (e fora dela). Desde a perspectiva de quem agora se potencializou e se fortaleceu no coletivo na busca pela voz libertadora (hooks, 2019), enquanto estava sendo formado para ser alguém que segue as normas e valores da branquitude, ele era lido de um modo. A sua participação em um grupo que performa identidades que põem em xeque o projeto colonial passou a ser considerado como um problema e como algo que desvia as/os estudantes dos conhecimentos e valores esperados de um bom aluno na escola.

Essa percepção de que as ações que afrontam o que é esperado (não fazer erros, não faltar, ter notas altas) passaram a ser “culpa” da participação no projeto também está explicitada nos relatos das colegas conceição evaristo e rosa parks (linhas 40 a 48 e 54 a 69). conceição evaristo complementa a fala de malcolm x (linha 27) sobre a questão das faltas. Ela conta que havia explicado suas dificuldades em casa e falta de dinheiro para passagem (linha 40 a 43), mas que tais argumentos foram invalidados por uma suposta opção pelas ações do coletivo dentro e fora da escola. rosa parks também relata uma situação em que conversava com uma professora que relacionou possíveis notas baixas dela e de colegas à dedicação de “muito tempo ao Afroativos” (linha 61). rosa parks relatou que a professora teria afirmado que as/os integrantes do coletivo tinham notas baixas, inclusive tim maia – que nem na escola estava estudando mais – (linhas 62 e 63), e que disse para a professora que tem só nota alta em seu boletim (linhas 68 e 69).

Considero esses relatos relevantes para problematizar duas questões: por um lado, a percepção das/dos estudantes de que sua participação e agência no coletivo são usadas contra eles na medida em que podem explicar faltas ou notas baixas, antagonizando o trabalho de sala de aula; por outro, como modos hegemônicos de percepção sobre o que é uma/um boa/bom aluna/o – aquela/e alinhado ao status quo – moldam as interpretações e a estrutura do fazer institucional em relação às práticas de linguagens racializadas que são consideradas como inadequadas ou rivais de conhecimentos e de valores ensinados em sala de aula, afetando o modo como as performances identitárias que desafiam o status quo possam ser entendidas como um problema, um entrave, uma distração ao que interessa à manutenção de um sistema colonizador/opressor. Este modo de interpretação está atrelado às ideologias raciolinguísticas e à atuação do sujeito perceptivo branco ao avaliar a performance, os signos linguísticos e semióticos de pessoas associadas à negritude de modo negativo a partir de suas percepções hegemônicas.

Posteriormente ao evento, no mesmo dia, luísa mahín comentou com as/os presentes no piquenique que, muitas vezes, tirava dinheiro do próprio bolso para garantir a presença de algumas/alguns integrantes nas atividades fora da escola. No período em que acompanhei o coletivo, conceição evaristo, de fato, esteve pouco presente nas atividades do coletivo (ver quadro 7, na seção anterior, em que apresentei as atividades das quais os integrantes participaram). Tive acesso a informações de que ela teve problemas familiares complexos – que não exporei aqui e que, provavelmente, esses problemas afetaram também a sua vida escolar. Além disso, os horários dos eventos em que ela participou em outros espaços para além da escola não colidiam com o seu turno e período de aula. Essas informações ajudam a compreender porque – quando conceição conta ter ouvido que só tinha passagens para o Afroativos, mas não para participar das aulas – ela teve vontade de gritar pela revolta que sentiu (linhas 46 a 48), embora tenha se calado (linha 46 e 48). marielle franco também se indigna quando diz “a gente tem que voar neles sora” (linha 51).

Os episódios contados por rosa parks e conceição evaristo apontam para um possível desconhecimento das/dos docentes em relação à realidade de suas alunas / seus alunos e problemas que enfrentam em suas vidas familiares, bem como para conclusões precipitadas e julgamentos que muitas/muitos de nós fazemos, algumas vezes de modo não deliberado, em casos semelhantes a esses. Esses casos de algum modo confrontam expectativas de performance construídas com base em uma “semiótica racializada de sujeitos perceptivos brancos” (white perceiving subjects) (ROSA; FLORES, 2017, p. 9). Neste caso específico, de acordo com o relato de malcolm x, as/os docentes se valiam de um erro cometido por ele, dentre cem acertos

(linhas 23 a 25), para culpabilizar o coletivo antirracista daquela falha, sem ter como horizonte que o problema poderia ser resultado de razões diferentes, além de o peso que pode ser criado: a busca por uma perfeição inatingível e a impossibilidade de errar sem ser culpabilizada/o.

Se analisado na perspectiva do sujeito perceptivo branco, independentemente das práticas de linguagem das/dos participantes e de seus desempenhos na escola, essas/esses participantes eram lidos como “alunos ruins”, e passaram a ser “alunos ruins” quando começaram a performar a sua negritude e a participar de um coletivo de conscientização e empoderamento racial. Em situações de reprodução de atitudes do sujeito perceptivo branco, a pergunta que deixo é: o que fazer com esse sujeito? Como ela/ele pode deixar de se posicionar como um sujeito perceptivo branco? Embora não haja receitas, equações simples nem fórmulas mágicas para solucionar essa questão, quem busca fazer diferente e romper com a lógica racista, necessita desenvolver outros sentidos que perpassem aquilo que se vê e julga – a cor vista para hierarquizar pessoas – para desenvolver aquilo que se ouve, praticando o lugar de escuta.

Nesse sentido, as sugestões ofertadas por Ribeiro (2019) como, por exemplo, questionar a cultura que se consome, perceber o racismo internalizado que há em nós, ler autores negros/os e de coletivos indígenas e outras ações que ela apresenta em seu “Manual Antirracista” podem constituir caminhos para desconstruir projetos de reforço de dominação colonial de outras/outros e também de si. Levar em conta aquilo que as/os discentes têm a dizer e o que já fazem, buscando entender melhor quem são as/os nossas/os estudantes e quais são suas necessidades, dificuldades e potencialidades, e as/os encorajar para que aprendam conhecimentos que são importantes para a humanidade – considerando, como já dito, categorias como gênero, raça e classe – são possíveis modos de desconstruir as práticas do sujeito perceptivo branco, assim como de desenvolver a afrobetização. Se em vez de silenciamento, usássemos a participação e a vivência de nossas/nossos estudantes para o trabalho que realizamos em aula, potencializaríamos a construção de uma comunidade de aprendizagem entusiasmada (hooks, 2013) nas turmas em que lecionamos, levando em conta categorias como gênero, raça e classe não somente nos conteúdos e no currículo, como também nas relações interpessoais, na luta por equidade e justiça social, na afirmação das singularidades e na valorização das diferenças. Essa comunidade de aprendizagem entusiasmada necessita ser estimulada considerando-se a criação potencializadora de um ambiente aquilombador, em que “espaços de percepção preta” sejam cada vez mais uma realidade, contribuindo com as medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática de que nos versa a lei 13.185/2015 e com outras problemáticas que sejam de interesse e necessidade de serem faladas pelas/pelos estudantes. Ademais, esse espaço de escuta favorece

a operacionalização das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, construindo ambientes seguros para ouvir relatos coletivos e individuais em que conflitos, desabafos, questionamentos, valorização de diferentes vozes estejam presentes no cotidiano da escola, trazendo benefícios para toda a comunidade escolar.

No próximo capítulo, analiso como a afrobetização foi posta em prática durante o tempo da pesquisa e examino a participação das/dos integrantes na escola e fora dela, refletindo sobre a relação entre as práticas de linguagem que realizam em diferentes espaços.

7. A PARTICIPAÇÃO ENVOLVE CIRCULAÇÃO: A AFROBETIZAÇÃO COLOCADA EM PRÁTICA NOS ESPAÇOS DA E PARA ALÉM DA ESCOLA

era outra vez porque uma vez contaram histórias que cada vez questionamos mais. **era outra vez** porque o passado já não é mais o mesmo. **era outra vez** porque por vezes nos descobrimos demais. já não pudemos voltar atrás. enquanto eles insistiam em dizer quem éramos, nós ali já nem mais estávamos. (Fumaça; autoria própria.)

Pertencimento: acalento de que me alimento. Se foi o racismo o principal motivador para que muitas e alguns jovens integrantes do coletivo Afroativos entrassem no grupo, os motivos que as/os levaram a permanecer são maiores do que as dores. Grada Kilomba (2019b) já dizia que “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (p. 56). Encontrar um hogar (lugar-lar) pode ser um respiro, um ar, um modo de não sufocar, de aquilombar.

Neste capítulo, examino os dados de pesquisa que auxiliam a entender os letramentos que são preciosos, precisados e apreciados no coletivo Afroativos. Apresento e analiso as atividades que são desenvolvidas no interior da escola pelas/os integrantes, quem são os grupos, associações, movimentos e pessoas com quem dialogam e os lugares por onde circulam, como aprendem. Compreendo que, com a descrição, muitas/os docentes podem se inspirar nas práticas do coletivo para pensar outros modos de construir a escola. Nessa descrição, busco examinar também as relações de poder que estão em jogo nessas práticas de linguagem – tanto em momentos em que há a co-naturalização de raça e linguagem, como aqueles em que há tensões e/ou desnaturalização e desestabilização dessa lógica. Na análise, tenho ainda o compromisso de afrobetizar, por isso, em determinados momentos, a leitora/o leitor verá algumas explicações que extrapolam o contexto das atividades descritas.

Ao longo do percurso, mostro ainda como o grupo coloca em prática a afrobetização. Por isso, é preciso, mais do que nunca, falar sobre ela. Já foi dito em outras partes do trabalho que o conceito de afrobetização é utilizado pelo grupo para designar a ressignificação das histórias e das culturas afro-brasileiras e africanas, mas é chegado o momento de mergulharmos de cabeça nele. Em uma palestra realizada no evento TEDx Laçador do dia 18/06/2019, luísa mahín explicou seus entendimentos sobre os sentidos de “afrobetizar”:

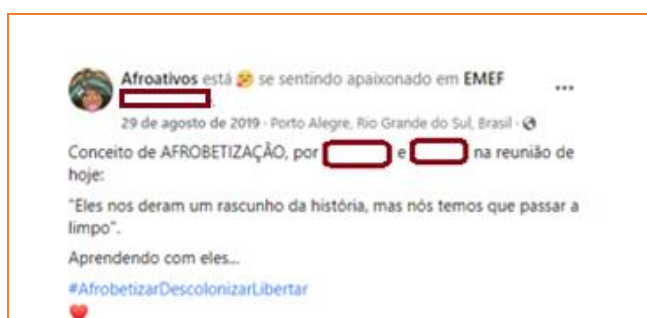
Excerto 3 – Significado de “afrobetizar” e de “afrobetização”

Afrobetizar. Resignificar a nossa história, porque nos livros de histórias nos contam que nós somos descendentes de escravizados. Não falam que nós somos descendentes de reis, rainhas, de príncipes e princesas africanos. Não nos contam que o Egito fica no continente africano. A nossa história é negada, roubada, apagada o tempo todo. Dentro desse processo de afrobetização, a gente trabalha a romantização de traidores.

Fonte: TEDx Laçador, 18/06/2019.

Em uma postagem realizada na página do coletivo Afroativos também é possível encontrar a definição de afrobetização formulada por marielle franco e outra criança do coletivo em um dia de grupo de estudo:

Excerto 4 – Significado de “afrobetização” por integrantes do coletivo

	<p>Conceito de afrobetização, por marielle franco e XXX na reunião de hoje: “Eles nos deram um rascunho da história, mas nós temos que passar a limpo”. Aprendendo com eles... #Afrobetizar#Descolonizar#Libertar</p>
--	---

Fonte: Página do Facebook do coletivo Afroativos (www.facebook.com/afroativos)

Moraes (2021a), coordenadora do coletivo Afroativos, conta em “Alunas e alunos como protagonistas de uma educação antirracista: o caso do projeto afroativos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul” como aconteceu a formulação do conceito pelas crianças. marielle franco é identificada como “aluna T.” pela autora.

Durante uma das reuniões do grupo de estudos do Afroativos, a aluna K.V. questionou sobre qual seria o significado de “afrobetização”. Após um longo debate e de uma série de exemplificações, o aluno W. lançou o comentário: “‘sora’, como é o nome daquilo que a gente faz com o texto quando ele não ‘tá’ pronto e depois que a senhora corrige, a gente tem que escrever bonitinho?”. Sem que a professora precisasse responder, a aluna T. dispara: “é passar a limpo! Agora, entendi! Eles nos deram um rascunho da nossa história, mas, agora, nós temos que passar a limpo, ‘né’?”. (MORAES, 2021a, p. 188)

No trabalho, como dito, importa refletirmos não sobre a resignificação das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras em si, mas como elas são construídas através de usos da linguagem para a produção das identidades étnico-raciais e participação e circulação das/dos integrantes em atividades sociais contextualizadas. Com vista a buscar compreender os sentidos e valores que estão em jogo na afrobetização praticada pelo grupo, fui atrás do que estava por

trás da “ressignificação das culturas e das histórias africanas e afro-brasileiras” e do “passar a limpo a história”. No meu percurso, acreditei que o coletivo fazia muito mais do que o conceito de “afrobetização” difundido por eles em suas formações. Descobri, no processo, que eles fazem, de fato, o que dizem, que a questão não estava no “mais”, mas no “como”. Não cabia pensar em uma ampliação do conceito, mas discutir: o que significa, dentro do coletivo Afroativos, ressignificar a história e passar seu rascunho a limpo? De que modo se faz isso dentro do grupo?

Ao longo do capítulo, busco mostrar que o coletivo Afroativos cria um ambiente educacional voltado, principalmente, para atender e acolher as necessidades das crianças e jovens negras/os⁶² – mas não somente – e se torna um espaço de formação antirracista, sendo a ação de se afrobetizar conjuntamente com outras/outros que permite a (re)construção das identidades étnico-raciais através das práticas de linguagem realizadas pelo coletivo. Esse objetivo tem caráter de formação dentro do próprio grupo e na escola, mas também em outros espaços. A seguir, veremos como essa formação afrobetizadora acontece no interior da escola e, posteriormente, em espaços para além dela. Nesse percurso, evidencio as fronteiras porosas entre o “dentro” e o “fora” da escola, descrevendo e analisando os letramentos (trans)periféricos que são realizados pelo coletivo para mostrar a produção de conhecimentos feito pela periferia, pelo Afroativos.

A AFROBETIZAÇÃO NA PRÁTICA: A ATUAÇÃO DO COLETIVO AFROATIVOS NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Os grupos de estudos aconteceram nas quartas e sextas-feiras. Não havia lista de presença, avaliação formal e obrigatoriedade em participar. As reuniões foram feitas, geralmente, em roda. Horizontalidade, olho no olho, conversa aberta e porta fechada fizeram parte da rotina dos encontros. A porta ficava fechada, pois, se não fosse assim, os barulhos de outras crianças no corredor e, em alguns momentos, dentro de outras salas, seriam possíveis de se ouvir no interior do laboratório de informática, local das reuniões do coletivo na maior parte das vezes (em 2022, o coletivo ganhou uma sala própria).

As portas fechadas tornavam o espaço ainda mais íntimo, mais acolhedor, e, quando necessário, as/os integrantes usavam os poucos computadores em duplas ou trios, navegando por outros espaços do mundo do conhecimento, pesquisando sobre territórios negros, figuras

⁶²bell hooks (2019) foi quem me chamou a atenção para esses ambientes educacionais estruturados para atender nossas necessidades como pessoas negras.

eminentes para a população negra e outros tópicos relacionados à negritude – algumas vezes, as páginas do Facebook das/dos participantes também foram acessadas, sem que isso fosse um problema.

De vez em quando, o grupo também usou a sala multimeios, bem como a biblioteca da escola para fazer as suas reuniões⁶³. Em diferentes ocasiões ao longo do trabalho, luísa mahín classificou o projeto como um grupo de estudo que trabalha com a história e as culturas africanas e afro-brasileiras, lamentando o fato de muitas pessoas acharem que o Afroativos é um grupo de dança. Em uma apresentação realizada para alunos de uma outra escola pública da Lomba do Pinheiro – feita conjuntamente com rosa parks e malcolm x –, luísa mahín questionou: “por que será que as pessoas não ligam pessoas negras a intelectualidades?” (Diário de campo, 27/09/2019).

Nessa mesma semana de conversa com estudantes de uma escola pública, luísa mahín e rosa parks fizeram uma apresentação/formação com alunas/os de uma escola particular de Porto Alegre sobre afrobetização e educação antirracista, dia em que rosa parks comentou sobre o papel dos grupos de estudo do coletivo:

Excerto 5 – Os grupos de estudo do coletivo

rosa parks: Nos grupos de estudo, a gente pesquisa bastantes livros também, não é só na internet, a gente lê bastante livros africanos, a gente gosta de jogar jogos, inclusive, aquele ali que tá ali, a gente pesquisa bastante na internet sobre a nossa cultura que, infelizmente, não acaba sendo colocada. A gente gosta bastante de passar essa mensagem para as outras pessoas que não estão empoderadas, porque é uma forma de elas saberem quem são os nossos ancestrais, da nossa cultura e também é uma forma de elas saberem para que se usa a Afrobetização, e a gente costuma bastante ler.” (diário de campo, 23/09/2019).

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e de gravação de áudio.

Podemos ver no excerto acima que rosa parks elucida que os grupos de estudo são momentos propícios do coletivo para se dedicarem à pesquisa, leitura e ludicidade em relação ao conhecimento sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Para mostrar como se usa e para que se usa a afrobetização dentro do grupo de estudos, começo por apresentar o adinkra *Duafe*, o pente de madeira, que representa a beleza, a feminilidade, o cuidado, o amor, a bondade⁶⁴, com as atividades e tópicos conversacionais em que rosa parks, luísa mahín,

⁶³ Participantes do coletivo Afroativos na sala Multimeios: [Afroativos — Publicações | Facebook](#) (2 de agosto de 2019); participantes do coletivo Afroativos e da escola na biblioteca escolar: [Afroativos — Publicações | Facebook](#) (5 de junho de 2019); [Afroativos — Publicações | Facebook](#) (7 de novembro de 2019). Acesso em: 14 de setembro de 2022.

⁶⁴ Ver mais em <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso: 10/12/2022.

rihanna, elisa larkin nascimento e duas estudantes do curso de Jornalismo de uma universidade pública se engajaram no dia 13 de setembro de 2019. O encontro teve duração de uma hora e meia, e as atividades estão apresentadas no adinkra na ordem cronológica em que se sucederam.



Chegada ao laboratório de informática.

Organização dos livros; registro fotográfico pelas estudantes de Jornalismo.

luísa apresenta sobre o coletivo e sobre Afrobetização.

rosa toma a palavra para falar sobre o poema que fez com malcolm.

luísa segue a apresentação, agora com slides.

rosa declama dois poemas autorais, um deles “Um desejo”.

rihanna, elisa e rosa são entrevistadas pelas estudantes de Jornalismo.

Estudantes de Jornalismo vão embora.

elisa lê um dos livros, enquanto luísa e rosa arrumam o cabelo de rihanna

Fim da reunião.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

A descrição e a análise que serão feitas são, centralmente, em relação aos momentos destacados no adinkra. A análise não é exaustiva, uma vez que são muitos os caminhos de reflexão e de escrita que a descrição proporciona. Nesse percurso, sustento que: 1) as práticas de linguagem oportunizadas pelo coletivo são afrobetizadoras e a participação das/dos integrantes nesse espaço está em consonância com a pedagogia engajada (hooks, 2003); 2) as atividades em que as/os participantes se envolvem são realizadas não somente para a ampliação de compreensão do mundo, como também para uma atuação cidadã e para a promoção de uma educação linguística antirracista; 3) o coletivo forma e desenvolve seres políticos desde a infância e a juventude. Passemos para a descrição:

Excerto 6 – A afrobetização sendo colocada na prática



Em uma manhã de uma sexta-feira 13 do mês de setembro de 2019, luísa mahín, elisa larkin nascimento, rosa parks e eu entramos na sala de informática carregadas de livros. Hoje o coletivo recebe a visita de duas estudantes do 7º semestre de Jornalismo de uma universidade pública de Porto Alegre. Elas farão uma matéria sobre racismo e seu impacto na vida das crianças, e o grupo fará parte do texto, todas serão entrevistadas. A mesa branca, antes somente com computadores em cima – alguns estragados, outros funcionando –, é preenchida com obras de autoria negra e de temáticas afrocentradas. São mais de quarenta livros, dentre eles, coleções infantojuvenis com a biografia de Nelson Mandela, Rosa Parks, Malcolm X, histórias ficcionais como “A cor de Carolina”, “Histórias da nossa gente”, “As tranças de Bintou”, “Jinga de Angola”, e também crônicas da Djamila Ribeiro no livro *Quem tem medo do feminismo negro?*. Parte das obras integra o acervo da biblioteca da escola; porém, a grande maioria pertence à luísa mahín. Chama-me a atenção a frente colorida dos livros com personagens negras. As estudantes do curso de Jornalismo tiram fotos dos livros.



rosa parks se aproxima de mim sorrindo e diz: “olha o caderno que a sora me deu”, mostrando a capa de tons quentes em que, centralmente, há um desenho de uma mulher negra usando argola dourada na orelha e vestindo trajes brancos com algumas listras pretas. Lembra-me uma guardiã que segura um escudo e uma lança em posição de ataque, quiçá representando uma guerreira de Daomé (onde hoje é Benin). Já havia visto esses cadernos à venda na feira de produtos afros do Sopapo Poético, sarau de poesia preta de Porto Alegre, lugar frequentado por alguns integrantes do Afroativos. luísa mahín chega perto de nós e comenta que rosa estava usando o caderno do irmão para produzir os seus poemas.

rosa parks mostra a luísa mahín um texto que está fazendo para a escritora Conceição Evaristo em seu caderno novo. luísa mahín pergunta algo para confirmar um trecho do texto, recebe confirmação, termina de ler a poesia e diz que o poema irá ficar bom, que rosa parks está no caminho. rosa parks responde que iria fazer uma outra parte ainda do poema. Formamos um círculo com as outras participantes presentes. rosa parks e luísa mahín comentam de outros integrantes do coletivo que não estão participando hoje, porque estão em “uma função do jiu-jitsu” e na Flish, a feira literária da escola. luísa mahín começa a reunião comentando que a decisão por colocar os livros com temáticas étnico-raciais é para mostrar que há mais livros no mercado que o *Menina Bonita de Laços de Fita*, e que há também um público consumidor, o que faz aumentar as produções para o público infantil e infantojuvenil.



Nesse momento da fala de luísa mahín, rihanna abre a porta e entra. luísa mahín olha para ela e para seu cabelo e diz: “Olá, bonita! Hummm, gostei, muito bem! Depois a gente dá uma amassada no cabelo para ficar mais volumoso”. rihanna cumprimenta baixinho as pessoas na roda e senta. Posteriormente à visita das estudantes de Jornalismo, luísa mahín e rosa parks mexem no cabelo de rihanna para deixá-lo com mais volume, dando dicas sobre cabelos crespos para ela, enquanto elisa larkin nascimento lê um dos livros que está em cima da mesa.



Após rihanna ter sentado, luísa mahín explica a razão de o coletivo sempre se reunir em círculo no grupo de estudo. Ela menciona a circularidade como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, assim como a ancestralidade, a oralidade, a religiosidade e a corporeidade. As meninas e as estudantes de Jornalismo escutam atentamente o que luísa mahín está falando. A conversa prossegue.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo, gravação de áudio e registro fotográfico.

O encontro entre luísa mahín, rosa parks, rihanna, elisa larkin nascimento e as estudantes de Jornalismo tem como mote o racismo e seu impacto no cotidiano das crianças, com o propósito de que as posicionalidades das participantes do coletivo Afroativos componham a construção de uma matéria jornalística elaborada para uma revista universitária. Após a apresentação de luísa mahín e a declamação de poemas autorais de rosa parks, elisa larkin nascimento, rihanna e rosa parks são entrevistadas, relatando o motivo de participarem do coletivo (ver capítulo 2 com as falas delas⁶⁵). Posteriormente, na edição lançada da revista, o relato de rosa parks foi publicado, mas, naquela altura, as participantes não sabiam o que ou quem sairia na revista.

A conversa entre as participantes visou à projeção e à construção de um diálogo para outros cantos e centros do conhecimento. Nesse sentido, crianças que, até então, nunca tinham colocado os pés na universidade pública tiveram a oportunidade de, talvez, ver os seus posicionamentos em uma revista semestral universitária em que uma escola pública da periferia

⁶⁵ Para facilitar a leitura, caso o leitor/a leitora queira lembrar dos motivos das participantes, reproduzo a seguir as falas apresentadas no capítulo 2 (Diário de campo, 13/09/2019):

Depoimento de elisa larkin nascimento: “Eu entrei no projeto por causa que antes eu sofria muito por causa do meu cabelo. Aí eu vi vários vídeos da sora. Eu quero entrar por causa que eu posso me sentir, por causa do meu cabelo, porque todo mundo falava que meu cabelo era feio, que meu cabelo era muito cacheado. Eu aliso [fala rápido], eu já alisei uma vez o meu cabelo. Aí também falavam que eu tinha muito volume, que era pra eu ficar de cabelo sempre amarrado, por causa que, de cabelo solto, eu ficava muito feia, por causa do volume do meu cabelo, que eu era cacheada. Aí depois que eu entrei no projeto eu comecei a me sentir bem por causa do meu cabelo. Às vezes eu venho com o cabelo solto e fico até com o cabelo seco, por causa que antes eu saía com o meu cabelo molhado, porque ele ficava, tipo, bem baixinho. Aí depois eu comecei a vim de cabelo solto sem molhar o cabelo. Aí depois disso eu comecei a me sentir bem por causa do projeto. E aí por causa do projeto eu me sinto super mega bem. Eu fico mais, mais leve. Eu sofri bullying também. Eu sofri isso do segundo até o terceiro ano, aí depois foi só do meu cabelo. Aí depois pararam. Aí depois disso eu comecei a me sentir bem por causa do projeto. Se não existisse esse projeto, eu andaria sempre com o cabelo preso. Por causa dele, eu tô super mega bem”.

Depoimento de rihanna: “Eu entrei no projeto, porque, antes de entrar no projeto, eu não me sentia bem, sabe, assim, com o cabelo, essas coisas, até hoje, assim, eu não me sinto muito, muito à vontade. Eu entrei mais no projeto por causa disso mesmo. E a sora me ajuda muito mesmo. Ela fica comigo.”

Depoimento de rosa parks: “Eu não estudava aqui, eu entrei na escola este ano. E, no meu outro colégio, tinha muito preconceito. Um guri encostou meu braço na grade, falou que meu cabelo era feio, falou que meu cabelo era duro, falou que parecia peruca, que eu era negra macaca e um monte de preconceito. Então teve um dia que eu falei para minha mãe que eu já não tava mais aguentando tanto preconceito que eu passava lá e tudo mais. E esse poema que eu fiz também mais tarde disso foi junto com as coisas que eu já vivia antes, porque eu falei ali que fazer o racismo mata, e, etcera, e, bah, tava a ponto de me matar mesmo. [Pausa] E eu falei para minha mãe que eu tava cansada de passar por tanto preconceito naquela escola, e a minha mãe correu pra achar o Oliveira Silveira. A gente foi em várias escolas, essa era a única que tinha vaga. Daí eu vim, no primeiro dia, eu vi o projeto Afroativos, daí eu falei pra minha mãe que eu queria entrar, que eu tinha gostado, já tinha várias pessoas na rodinha da sora, aí me enfiei dentro da roda, falei pra sora que queria fazer, e aí ela falou o horário e tudo mais. E quando eu cheguei aqui, já tinha a conceição evaristo, e ela tava com o cabelo solto, e eu vi que elas já eram empoderadas, coisa que eu não era. E eu pensei, naquele dia, que eu seria melhor se eu tivesse um pouco mais de empoderamento. Eu me achava muito feia e também por conta do preconceito que me ajudou a me deixar mais feia. E quando, depois do outro dia, a sora falou que nossos cabelos eram lindos, que nós éramos descendentes de reis, príncipes e princesas, e daí eu já vim com o cabelo solto. E eu tava de cabelo solto, só que hoje eu fiz trança, porque cabelo solto dá trabalho, mas é bonito, e é isso.”

colaborou para que a academia pensasse sobre a educação antirracista no cotidiano escolar, promovendo a circulação de discursos antirracistas e de fortalecimento de identidades enegrescentes para outros espaços e mídias. Embora estivessem em uma sala fechada com poucas pessoas, seus dizeres puderam ser ampliados para outros públicos e suas falas puderam circular em outras esferas discursivas.

Entendo que a entrevista com as integrantes do coletivo contribui para um projeto de formação de sujeitas/os atuantes na sociedade e oportuniza a inserção das jovens em práticas sociais letradas do domínio jornalístico. Como dito, os letramentos estão intimamente conectados a relações de poder, e, considerando que a branquitude regula e controla os maiores espaços institucionais, tendo as universidades no Brasil se constituído historicamente com um espaço brancocêntrico e elitizado, quando rihanna, rosa parks, luísa mahín e elisa larkin nascimento falam para esses espaços, há uma transformação nos letramentos que são produzidos, dado que “a localização de um/a falante (que eu tomo aqui para me referir a sua localização social ou identidade social) tem um impacto epistemicamente significativo nas afirmações desse/a falante e pode servir para autorizar ou desautorizar o discurso de alguém” (ALCOFF, 1991, em tradução de Silva; Zeferino, 2020, p. 411).

As sujeitas do dizer trazem uma posicionalidade subalternizada e do ponto de vista de suas experiências enquanto crianças, apresentam outras perspectivas e modos de produzir ao texto – além da própria singularidade de suas trajetórias, contribuindo para a promoção de uma educação antirracista que amplia e insere a participação das jovens em esferas jornalísticas já na infância e modifica a própria produção do texto em relação a quem são as pessoas citadas para a construção da matéria, onde se encontram geograficamente e a partir de quais visões de mundo. Desse modo, a fomentação de produções de textos em mídias institucionais garante o acesso e a participação delas em tipos de letramentos e temáticas que até pouco tempo atrás pouco se via/lia na academia: é a luta dos Movimentos Negros movimentando a universidade! As participantes do coletivo dão oportunidade para que pessoas do círculo acadêmico conheçam um pouco sobre elas e sobre o trabalho que é desenvolvido pelo coletivo e, assim, construam outros e novos vínculos e espaços de diálogos entre a universidade – escola pública para se (re)pensar, deslocar, modificar.

Para além disso, essas visitas potencializam ainda às crianças da periferia o vislumbamento do espaço acadêmico como lugar de pertencimento em seus futuros, uma vez que, no presente, a participação em entrevistas e a provável aparição em uma revista universitária já foi proporcionada pela atuação no coletivo Afroativos. Portanto, as atividades em que se engajam são para o aqui e agora de suas vidas e, caso tenham oportunidades futuras

de participarem novamente de entrevistas jornalísticas, a atuação no grupo pode possibilitar uma maior confiança e propriedade para atuar nesse tipo de atividade, para transitar de modo seguro, autônomo, autoral e crítico nessas e em outras esferas que exijam expressar e defender posicionamentos (SCHLATTER, GARCEZ, 2012).

Outro ponto que trago para a discussão está relacionado ao acervo de livros afrocentrados com enfoques diversificados. Ter esse leque de possibilidades “livrísticas” mostra o interesse do coletivo Afroativos em ofertar esse fortalecimento também através de um mundo de fantasia para as crianças advindo de histórias de ficção protagonizadas por personagens de tez escura, de biografias de figuras negras relevantes para a história humana adaptadas para as/os infantes e de outros gêneros com “assuntos negros”, dado que a educação antirracista tem como objetivos também a busca por materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e que contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’ (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Ao contrário da escola em que Cavalleiro (2000) observou a ausência de livros e artefatos com pessoas negras, no coletivo Afroativos, a materialidade está presente nos livros, em cadernos, cartazes digitais, e, como vimos no capítulo 2, no grafite feito no muro do pátio da escola, nos painéis das portas, nos cartazes de salas, nas serigrafias. A escrita de textos é feita com caneta, spray, teclas de computador, celular, tinta etc., mobilizando conhecimentos de distintas áreas para dominar as ferramentas que a branquitude utilizou contra a população negra para excluí-la e incriminá-la (como no caso do spray). Essa escrita também é usada para dar ferramentas para pessoas da periferia com vistas a potencializar suas culturas e produção de conhecimentos.

Luísa mahín, quando diz que há mais livros no mercado para além da obra *Menina Bonita de Laços de Fita*, chama a atenção para a demanda de um público ávido pelas produções infantis e infantojuvenis “com temáticas étnico-raciais”, ainda que os materiais didáticos sigam reproduzindo as “histórias negras” como equivalente à história da escravidão, perpetuando uma visão limitante e dissonante do universo de histórias que poderiam ser contadas sobre a contribuição dos povos negros. Dialogando com o que foi dito por Luísa mahín, logo na introdução desta tese, ao falar sobre afrobetização, comentei sobre o trabalho de Fabiana Peixoto (2011) em relação à ausência de autoria negra em materiais didáticos. A autora afirma que há um projeto de nação brasileira posto em prática que regula a seleção de conhecimentos que serão escolarizados, e, nesse projeto, autoras/es negras/os são excluídas/os⁶⁶.

⁶⁶ Buscando tensionar essa realidade do mercado editorial e como resistência a esse projeto de nação, há algumas editoras que se preocupam em trazer publicações de escritoras/es negras/os e/ou com personagens negras: Editora

A diversidade de narrativas que mostram pessoas negras em diferentes papéis e contextos positivados em um lugar acessível ao alcance das participantes se torna fundamental para que elas não apenas saibam da existência dessas produções, como também tenham contato físico e afetivo com elas. O fato de elisa larkin nascimento também ler um dos livros evidencia, em uma perspectiva afrobetizadora, que o público leitor dessas obras pode – e deve – ser também crianças brancas. O acesso a conhecimentos de matrizes africanas, afro-brasileiras e de outras afro-diasporidades deve ser um direito ofertado a crianças de diferentes grupos étnico-raciais, não se restringindo a um grupo específico, uma vez que a educação para as relações étnico-raciais deve ser um compromisso de toda a sociedade e não ficar só a cargo das maiorias minorizadas. Afinal, é preciso não confundir lugar de fala (RIBEIRO, 2017) com não usar a fala para agir e combater o racismo⁶⁷.

Esse combate também passa pelo processo de aprendermos a amar os nossos corpos. rihanna, ao entrar na sala, cumprimentar as participantes presentes e sentar, aparenta estar tímida, falando baixinho e com o corpo retraído. Em seu depoimento, dado posteriormente no mesmo dia, disse que não se sentia bem nem à vontade com o seu cabelo, e que esse sentimento permanecia⁶⁸. luísa mahín amassou o cabelo de rihanna como um gesto de carinho, e a garota, em sua expressão facial, aparentou estar satisfeita. Quando luísa mahín e rosa parks cuidam do cabelo de rihanna, as três fortalecem laços de cumplicidade. O cuidado com o cabelo crespo é também nutrido, não para fins somente de vaidade, mas também como parte de um processo de autorrecuperação da autoestima, aceitação, amor próprio, conhecimento do corpo, autocuidado, conhecimento da força, potência e resistência. Gomes (2002) comenta que o cabelo pode ser uma forte marca identitária para o tornar-se negra/o e, em algumas situações, ele continua sendo visto como marca de inferioridade. O processo de construir uma relação positivada em relação

Mazza Edições, fundada em 1981 com o compromisso explícitos de publicar obras referentes às culturas afro-brasileiras; editora Malê, que publica textos literários em língua portuguesa, de autores brasileiros, africanos e da diáspora; editora Mostarda, com diversos livros infanto-juvenis com personagens negras e indígenas, e com um projeto de livros em braile; editora Aldeia das Palavras, marca da escritora Cristiane Sobral, com livros feitos a partir de oficinas literárias oferecidas por ela para, principalmente, pessoas negras; editora Jandaíra, com “livros que causam, livros com causa”.

⁶⁷ Conforme Alcoff (1991, em tradução de Silva; Zeferino, 2020, p. 413): “[...] podemos perguntar, se eu não falo por aqueles menos privilegiados/as do que eu, estou abandonando minha responsabilidade política de falar contra opressão, uma responsabilidade incorrida pelo próprio fato do meu privilégio? Se eu não devo falar pelos/as outros/as, devo me restringir a seguir sua liderança sem críticas? É a minha maior contribuição *me afastar e sair do caminho*? E se sim, qual é a melhor maneira de fazer isso: ficando em silêncio ou desconstruindo o meu discurso? As respostas a essas perguntas certamente diferem significativamente dependendo de quem as está perguntando”.

⁶⁸ Reproduzo aqui o depoimento de rihanna no dia 13 de setembro de 2019, apresentado anteriormente no capítulo 2: “Eu entrei no projeto, porque, antes de entrar no projeto, eu não me sentia bem, sabe, assim, com o cabelo, essas coisas, até hoje, assim, eu não me sinto muito, muito à vontade. Eu entrei mais no projeto por causa disso mesmo. E a sora me ajuda muito mesmo. Ela fica comigo.” (Diário de campo, 13 de setembro de 2019).

ao seu próprio corpo, seus fios e sua cor não ocorre de um dia para o outro, e ter outras mulheres negras nesse percurso auxiliando a trajetória e construindo uma rede de acolhimento pode contribuir nessa busca de autoconhecimento, autoconfiança e de amor por quem somos e por quem almejamos ser.

Para os rapazes, os modos de se relacionar com o cabelo pode ser diferente: malcolm X disse em seu depoimento que havia deixado o cabelo crescer pensando que ouviria algo negativo a respeito. Não ouviu⁶⁹. Os meninos-homens negros ainda podem fugir de certas práticas racistas envolvendo o cabelo, ao optar por raspar as madeixas (mas o racismo pode estar presente quando cortar o cabelo faz parte de uma imposição, e não uma escolha). Para as meninas/mulheres negras, raspar é uma opção pouco provável, ainda mais quando se é criança ou pré-adolescente. Deixar o cabelo preso é um modo de fazer diminuir as críticas em ambientes mais opressores, e, no próximo capítulo, a discussão sobre cabelo será mais aprofundada na análise. Voltando para o encontro do dia 13 de setembro:

Excerto 7 – luísa mahín explica o que é afrobetização

As meninas e as estudantes de Jornalismo escutam atentamente o que luísa mahín está falando. A conversa prossegue com luísa mahín, dessa vez, explicando o que é a afrobetização. rosa parks também comenta sobre o assunto:

luísa mahín: O nosso projeto, né? a gente usa uma palavra que normalmente as pessoas não escutam, né, que é a afrobetização, no sentido mesmo de ressignificar essa história, de ressignificar essa cultura, apesar de existir a lei 10.639 desde 2003, há 16 anos, né? Existe uma lei que torna obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira. Nas instituições de ensino, isso acaba ficando muito atrelado somente a datas comemorativas. E aí, teve a lei 11.645 que acrescentou também a questão indígena, né? E aí temos aí, dia 19 de abril, que as pessoas falam do índio e deu. No resto do ano, não existe. O que se sabe sobre a cultura indígena, sobre o povo indígena? A mesma coisa com a questão da cultura e história afro-brasileira e africana, que fica ali restrita a Semana ou Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, quando não pior no dia 13 de maio, né?.

rosa parks: Agora que me lembrei, no 13 de maio, eles não fizeram uma festa, mas estavam comemorando na antiga escola em que estudava, eles fizeram uma peça comemorando o dia 13 de maio, mas, no dia 20 de novembro, não fizeram nada.

luísa mahín: Esses equívocos são comuns, né, até pelo fato das pessoas não, e, eu não, como é que vou te dizer, rosa parks, é lamentável, mas eu também não culpo essas pessoas, porque a gente aprende desse jeito, né, as escolas ainda estão neste formato. Tu vê hoje, por exemplo, a gente está, hoje vocês pegaram uma aula, mas todas as aulas, né, a cada informação nova, eles até, às vezes até duvidam, eles não conseguem entender que o quão verdadeiro, de tão distorcida a história que eles aprenderam, que a gente aprendeu, na verdade. Essa é uma desconstrução que a gente está tentando fazer desde a base, né? para que, daqui a pouco, não cheguem na fase da adolescência reproduzindo ignorância, reproduzindo

⁶⁹ Reproduzo aqui o depoimento de malcolm x no dia 20 de setembro de 2019, apresentado anteriormente no capítulo 2: “Eu entrei no projeto porque eu descobri que tinha um projeto voltado à cultura afro. [brincadeira no meio enquanto todos comem, todos riem]. Enfim... eu vi que era um projeto voltado à cultura afro e foi quando eu deixei meu cabelo crescer, que eu ia deixar o cabelo crescer, e se tivesse problema, que eu ia falar com a sora, né? Não deu problema nenhum, pelo menos, não diretamente, comigo. Então, deixei o cabelo crescer, primeiro, por empoderamento que eu entrei no projeto. Logo depois foi porque eu queria conhecer sobre a minha cultura...”.

comportamentos racistas. Então, é para isso que serve a afrobetização. A gente vive em um país hoje de morenos, eu brinco com isso, falo para eles, porque parece que ninguém é negro, e as pessoas têm aquele receio de chamar o outro de negro, que é para não ofender. Mas eu pergunto, e a gente se questiona muito nos grupos, né: Então, espera aí, para ti, ser negro é uma ofensa, a palavra negro é uma ofensa? Chamar o outro de preto é pejorativo? Então, toda essa ressignificação disso e, principalmente, de aprofundar a história, né, nos livros didáticos, a presença africana no Brasil, normalmente, é abordada somente a partir do período da escravização, quando, na verdade, a escravização foi o que interrompeu a história dessas pessoas, não é? Nossos ancestrais, eles já tinham toda uma vivência anterior, toda uma contribuição anterior, e isso acaba não sendo mostrado.

Ela segue explicando a relação de pontos de vista nas narrativas históricas e a relação disso com afrobetização:

luísa mahín: Eu tenho um aluno, o malcolm x, que fala muito bem, né. Quando começava a falar sobre cultura africana, ele já começava a se encolher na cadeira, ficava constrangido, porque aquilo: preto, descendente de escravizado. Hoje, quando a gente traz o continente, vocês vão ver *A África que a mídia não mostra*, onde eles se descobrem descendentes de reis, de rainhas, que existiam impérios, que existia toda uma organização, que houve contribuição para medicina, pra escrita, pra arquitetura, pra várias áreas do conhecimento, pra ciência e eles começam a se questionar: “por que eu não aprendi sobre isso antes, não é?”. A gente tá no mês de setembro agora, e a gente começou a estudar sobre a revolução Farroupilha. Tem até aqui um roteiro de pesquisa onde a gente pesquisou: Lanceiros Negros, Oliveira Silveira, Lupicínio Rodrigues e sobre os quilombos de Porto Alegre. A gente tem uma ideia de quilombos, né? “Ah, os quilombos, antigamente, quando os negros fugiam, ruálálá, e não existiam só pessoas negras nesses quilombos. Então entender isso, né, a composição desses quilombos, por que eles existiram, quais são os quilombos urbanos que a gente tem. Então, é todo um resgate. A gente tem um grupo no *Whats*, em que a gente vai colocando links, vai discutindo. Ontem, foi ontem que o malcolm x largou aquele monte de coisa?⁷⁰. “Ah, tô com pouca coisa aqui para fazer no meu estágio, tô pesquisando aqui e já mandei pra vocês. Então, pesquisem, entendeu?” Então para vocês entenderem um pouquinho sobre o que é a Afrobetização.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e gravação de áudio.

Como podemos ver no excerto acima, luísa mahín, ao conversar com as estudantes de Jornalismo, rihanna, rosa parks e elisa larkin nascimento, comenta da lei 10.639/03, e como, em muitas instituições escolares, mesmo após quase vinte anos, ela acaba sendo o que Justino e Roberto (2014) chamaram de uma “lei morta”⁷¹. Quando rosa parks diz: “agora que eu lembrei que na minha escola eles só celebravam o 13 de maio, mas não o 20 de novembro”, a partir da crítica instigada de luísa mahín, essa “lembrança” é também a tomada de consciência do problema do 13 de maio e de se posicionar de modo celebrativo a ele, já que esse dia representou, na voz do poeta Oliveira Silveira, “traição, liberdade sem asas, fome sem pão”.

Quando as escolas celebram o dia da abolição da escravatura, elas estão reificando o projeto colonial que tem como compromisso uma “contínua rearticulação de distinções coloniais entre europeus e não europeus – e, por extensão, de corpos brancos e não brancos” (ROSA; FLORES, 2017, p. 622). Como afirmou luísa mahín para rosa parks, “as escolas ainda

⁷⁰ Referência à mensagem de malcolm x com a lista de figuras negras eminentes apresentada no capítulo anterior.

⁷¹ Chamo a atenção que, embora haja, de fato, instituições escolares que até hoje não fazem valer a lei 10.639/03 e 11.645, elas foram e são muito importantes para os avanços que tivemos enquanto sociedade. Ver a nota de rodapé 39.

estão neste formato”: esse ensino que visa a formatar sujeitos com os valores do projeto colonial é tão potente que as crianças, desde cedo, têm dificuldades para acreditar em outras narrativas sobre a história. Como diz um dito santomense “ngê ku ka fla vede na ka tê banku tason fa” (àquele que fala a verdade não se dá o banco para sentar).

Luísa Mahín afirma com todas as letras e em plena voz que o propósito da afrobetização é a desconstrução desde a base para que as crianças não se tornem cidadãos ignorantes e reprodutoras de comportamentos racistas. Nesse sentido, a educação é entendida como um caminho e um investimento para a transformação das injustiças raciais, e, nesse processo, distorcer e contorcer a história já distorcida e desconstruí-la para fazer emergir outras narrativas de outro lugar enunciativo são compromissos da afrobetização. Esse passar o rascunho feito pela branquitude a limpo, dentro do coletivo Afroativos, é realizado não somente em datas comemorativas, como topicalizado por Luísa Mahín, mas como um trabalho constante e permanente, como uma educação para as relações étnico-raciais deve ser: a serviço da formação e da educação como prática da liberdade (FREIRE, P., 1975; hooks, 2013) e não para formatação e homogeneização das pessoas.

Luísa Mahín, ao versar sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, a negação da negritude do Brasil, os sentidos da afrobetização e seus propósitos, a resignificação do ser/se tornar negro/a, e a invisibilidade da escola em relação às histórias e culturas negras e indígenas, proporciona à Rosa Parks, Rihanna e Elisa Larkin Nascimento acesso a discursos que talvez não circulem no ambiente familiar das jovens e/ou em outros espaços por onde transitam. O grupo de estudo se torna, pois, um espaço profícuo para a construção do lugar da escuta, da conscientização e da criticidade, bem como um espaço para aprender, ouvir a si e a outras/outros, participar, engajar-se.

No excerto acima, Luísa Mahín comenta também de modo crítico sobre a “negação negra” do Brasil (“Então, espera aí, para ti, ser negro é uma ofensa, a palavra negro é uma ofensa? Chamar o outro de preto é pejorativo?”). Ela afirma que essas questões são trazidas para o grupo e reitera a importância da resignificação da negritude a partir da visibilidade das contribuições da população negra, dado que as histórias escravizantes sobre quem fomos pertencem a uma história oficial que carrega como ponto de partida a escravidão, desconsiderando quem éramos antes e como o período escravista interrompeu a possibilidade de tomarmos as rédeas das nossas próprias narrativas.

O estudo sobre a “Revolução Farroupilha” e a pesquisa sobre Lanceiros Negros, Oliveira Silveira, Lupicínio Rodrigues, quilombos de Porto Alegre mencionados por Luísa Mahín, bem como a capa de caderno com uma imagem de mulher negra guerreira e a escrita do

poema de Rosa Parks para Conceição Evaristo – que foi, inclusive, declamado por Rosa Parks para a escritora em uma oficina de escrita criativa ofertada pela Rede de Bibliotecas Comunitárias do Rio Grande do Sul, Beabáh, no dia 9 de outubro de 2019 – evidenciam o cuidado do grupo em referenciar, reverenciar e visibilizar a construção de conhecimentos realizados por pessoas negras da história do Rio Grande do Sul e do Brasil. A pesquisa no grupo de estudos tem como objetivo não somente informar, mas fortalecer o entendimento de que pessoas negras têm um legado, são produtoras de conhecimentos e fazem parte do patrimônio histórico-cultural do país, – assim como a população indígena, ainda que o lugar em que vivemos, “nos apaguem, nos incriminem, nos calem e nos tornem invisíveis”, como a cantora e compositora Kaê Guajajara canta em sua música “Território ancestral”.

Um dos objetivos da educação antirracista é ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira (CAVALLEIRO, 2001), e o desenvolvimento da criticidade na educação linguística, no coletivo Afroativos, passa por um trabalho de conscientização sobre o racismo e o importante papel que a educação e a escola têm para o seu combate. Ademais, essa criticidade é fomentada pela oportunidade de acessar a discursos outros sobre as histórias e culturas negras a partir de posicionalidades que, muitas vezes, foram abafadas, caladas, silenciadas. Na afrobetização, desconstrução, afirmação, ressignificação e questionamento são necessários. Uma educação linguística antirracista promove, pois, letramentos que buscam possibilitar a grupos racializados se sentirem representados, referenciados e reverenciados nas diferentes linguagens mobilizadas e nos artefatos usados nas práticas nas quais se engajam e são engajados.

Outros objetivos da educação antirracista são reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira e buscar permanentemente uma reflexão sobre racismo e seus derivados no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 158). Educa-se, pois, para a conscientização de que o racismo existe e que ele é silenciado; educa-se para possibilitar o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001); educa-se para que as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais não acreditem nas histórias únicas (ADICHIE, 2019) e que tenham potencialidade e a sintam para contar e produzir as suas próprias narrativas. Esse reconhecimento desde cedo potencializa a detecção do racismo e seu enfrentamento com muito mais facilidade do que conseguiram as pessoas que não tiveram em suas vidas espaços de constituição para uma educação que reflita sobre a inequidade racial. Não há idade e nunca é tarde para a tomada de consciência, porém, quanto mais cedo isso for feito, mais oportunidade haverá para a construção de uma subjetividade positivada e de uma formação de cidadãos e cidadãs politizadas/os que rompam

com o pacto racista da sociedade. Nesse sentido, política é também assunto de criança, para as crianças, ainda mais por a educação, como vimos, ser uma necessidade política para pessoas negras (hooks, 2013; 2019, SOUZA, Neusa, 1983; SOUZA, Ana, 2011). A educação linguística antirracista tem esse compromisso de promover letramentos que sejam usados para a reflexão sobre o racismo em sociedade, e isso é feito pelo coletivo, como veremos ainda mais alguns exemplos.

Em uma perspectiva afrobetizadora, faz-se relevante que as/os docentes conheçam e escolham bons materiais ao educar para as relações étnico-raciais. Não é o suficiente somente os livros apresentarem personagens negras, mas também trazer representações positivas da negritude, criando horizontes de protagonismo e liderança em meio à diversidade do espaço político-público mais amplo para além dos artefatos em si.

Uma educação linguística antirracista promove letramentos que tenham textos escritos por pessoas racializadas com posicionalidades que se oponham ao discurso (do) opressor. Nesse sentido, não basta trazer e TOLERAR a diversidade cultural, mas entender como essa diversidade está sendo representada nos textos, para quais propósitos, onde, por quem, e considerar outras relações de poder que estão em jogo. Diferentemente de outros contextos, em que grupos hegemônicos sustentam a sua “tolerância multirracialista” e até fomentam o grupo étnico da elite nos seus espaços - de modo que assim ele fique contido -, no coletivo Afroativos, vemos que as redes e as alianças perpassam esse lugar de tolerância, sendo espaços de quebra do silenciamento e de compactualidade com o racismo, em que os grupos racializados precisam se moldar aos letramentos e culturas dominantes para serem aceitos nos espaços em que circulam e/ou querem/precisam circular.

Uma educação linguística antirracista têm como intuito ainda a transformação da consciência racial também de pessoas identificadas e lidas como brancas para que percamos a posicionalidade de “sujeito universal”. Quando mudamos nossa percepção de quem pode ser sujeito viável no mundo (LOPES; SILVA, 2018), modificamos nossa visão do que o mundo é e pode ser, e, conseqüentemente, a ideia do que é uma educação linguística também será modificada.

As atividades desenvolvidas no grupo de estudo reverberam também na escola, pois as/os participantes do coletivo realizam ações para a promoção da educação antirracista com diferentes turmas, como podemos observar nos registros a seguir, em que o Manifesto Porongos, documentário do grupo Rafuagi sobre o Massacre de **Porongos** e dos Lanceiros Negros na Guerra dos Farrapos, e o *Guia Prático Antirracista* – material produzido pelo grupo – foram destaques na escola:

Figura 16 – Atividades afrobetizadoras que reverberam na escola



Fonte: Arquivo para geração de dados; publicação da página do coletivo Afroativos em 20 de setembro de 2018 e 11 de novembro de 2019.

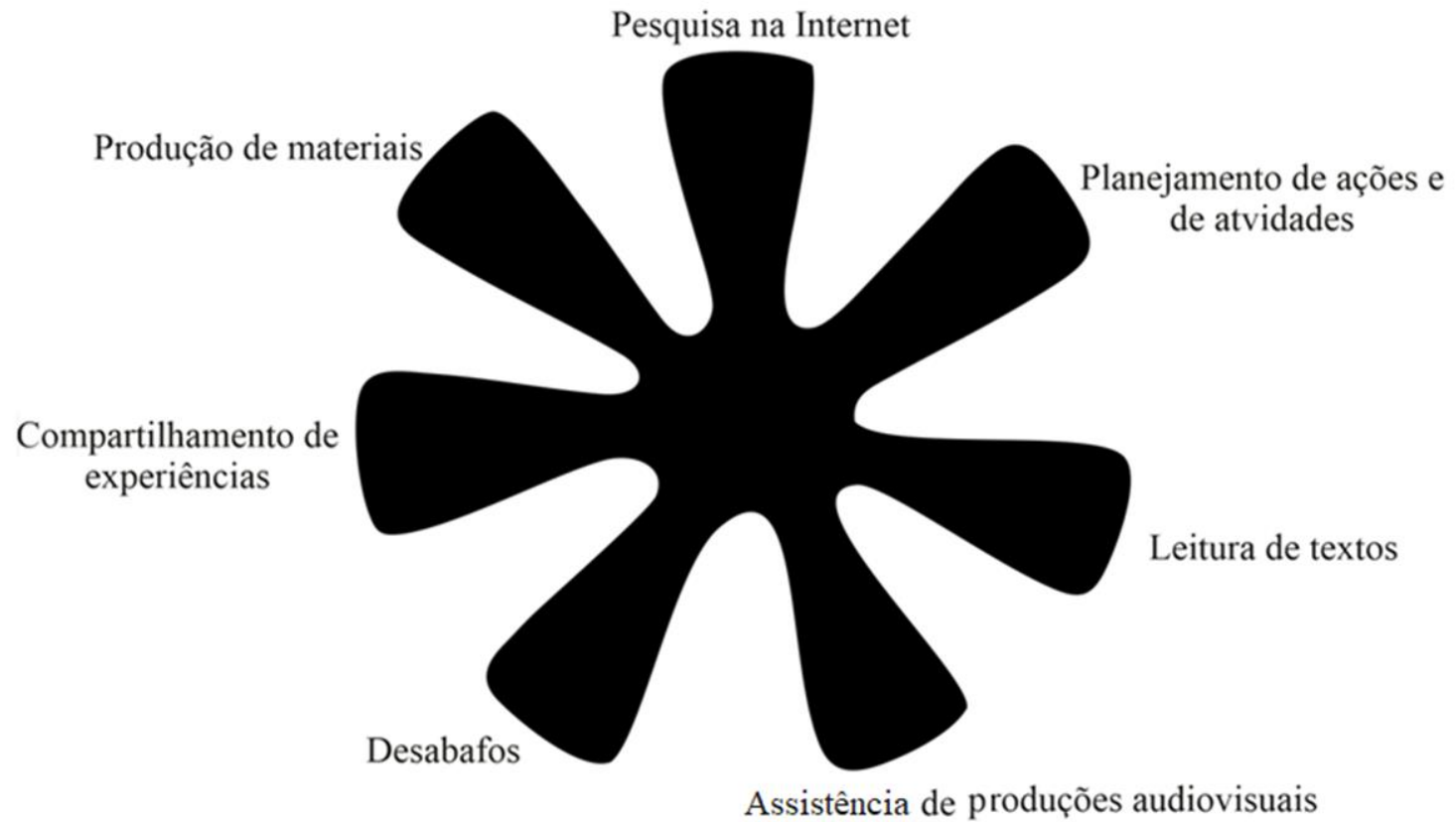
Para além delas, o coletivo dialoga ainda com outros grupos em espaços físicos e digitais, como veremos mais adiante no capítulo. Antes, ofereço uma visão geral dos tipos de atividades que foram desenvolvidas no grupo de estudos, analisando a relação entre o que foi feito no grupo e os modos de se construir a aprendizagem nele.

AFROBETIZAR PARA PROJETER A VIDA, AFROBETIZAR PARA O AQUI-AGORA

rosa já disse que os grupos de estudo servem para pesquisar, ler, jogar jogos para conhecer mais sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Ao longo do período em que acompanhei presencialmente o coletivo, identifiquei sete tipos de atividades que eram

desenvolvidas nos grupos de estudo do coletivo na escola: a) pesquisa na internet; b) planejamento de ações e de atividades; c) leitura de textos literários; d) assistência de produções audiovisuais; e) desabaços; f) compartilhamento de experiências; g) produção de materiais. Abaixo, apresento aquele que também é conhecido como o adinkra da “teia de aranha”, o *Ananse ntontan* – símbolo da sabedoria, criatividade e da complexidade da vida –, com a interdependência dessas atividades e com a afrobetização como elemento central a todas elas:

Adinkra 3, Ananse ntontan – Atividades desenvolvidas no grupo de estudo



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

A seguir, ofereço uma visão geral das atividades realizadas no grupo de estudo, explicando e exemplificando cada uma delas com um panorama do que foi feito e algumas imagens. Para os tipos de atividades que não há descrição em outras partes do trabalho, apresento ainda, nesses casos específicos, um excerto de diário de campo de um dia particular. Ainda que as atividades estejam isoladas para fins de explicação, nas reuniões, as/os integrantes realizaram mais de uma atividade no mesmo encontro e, algumas vezes, as atividades se mesclaram (ex: ao desabafar, as/os participantes também compartilharam experiências; elas/eles desabafaram algumas vezes a partir da leitura de textos literários autorais). Na análise, sustento que as atividades realizadas pelo coletivo Afroativos põem em prática muitos dos preceitos da filosofia defendida pela pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ, VENTURA; 1998; NOGUEIRA, 2008), algo que já foi afirmado por Moraes (2021a, p.190) quando diz que “as atividades do Afroativos alinham-se com o conceito da Pedagogia de Projetos”, e que se afiliam com a pedagogia engajada (hooks, 2013), caracterizando “projetos de aprendizagem engajados” para uma educação linguística antirracista e de autorrecuperação. Descrevo a seguir cada uma das atividades desenvolvidas nas reuniões de estudo:

A) PESQUISA NA INTERNET: As pesquisas desenvolvidas pelo grupo envolveram questões que atingem a população negra há séculos como, por exemplo, o seu genocídio (no dia 25 de setembro), figuras negras brasileiras eminentes, invisibilizadas e/ou desvalorizadas – como, por exemplo, Lupicínio Rodrigues e Oliveira Silveira (dia 06 de setembro) – e estudos que abordam a história e territórios negros - como os casos dos quilombos de Porto Alegre, o Massacre de Porongos e os Lanceiros Negros (dia 21 de agosto). Para além-mar, o grupo pesquisou sobre brincadeiras e jogos africanos no dia 21 de agosto e educação humanitária na África do Sul relacionada a um projeto contra maus-tratos de animais no dia 13 de setembro. Muitas pesquisas realizadas nesses encontros geraram conversas sobre o que tinham descoberto e reverberaram em atividades que foram feitas pelo coletivo: rosa parks e malcolm x criaram um poema sobre o Massacre de Porongos e sobre os Lanceiros Negros que já foi declamado em diversos espaços e publicado em um livro produzido pelo coletivo (MORAES, 2020). O grupo também participou de uma transmissão ao vivo por meio de uma rede social em 2022 para abordar o tema. Pesquisas sobre alguns gêneros discursivos (25 de setembro) também foram feitas para auxiliar as/os integrantes a desenvolverem uma produção coletiva que será explicada no item G.

Excerto 8 – Pesquisa na internet durante encontro do grupo de estudo

[...] Após assistirem ao vídeo sobre educação humanitária na África do Sul em um dos computadores – o único que estava com caixa de som –, o grupo pesquisa mais informações sobre o tópico e sobre o Instituto Nina Rosa. As/os participantes se dividem em duplas para usar os computadores do laboratório: rihanna e rosa parks, james zwerg e lia schucman, wendie renard e dandara, taís araujo e marielle franco. Eles entram no site do Instituto Nina Rosa para ler sobre o assunto e em outras páginas que abordam o tópico. rosa parks escreve no caderno como surgiu a educação humanitária, o que é etc. Após vinte minutos, formamos novamente um círculo, e as/os participantes comentam sobre o que acharam interessante.

Participantes: luísa mahín, dandara, wendie renard, james zwerg, rihanna, lia schucman, taís araujo, marielle franco, rosa parks.

Convidada: coordenadora do projeto Vira-Lata

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, 18 de setembro de 2019.

Figura 17– Participantes e site pesquisado no dia 18 de setembro

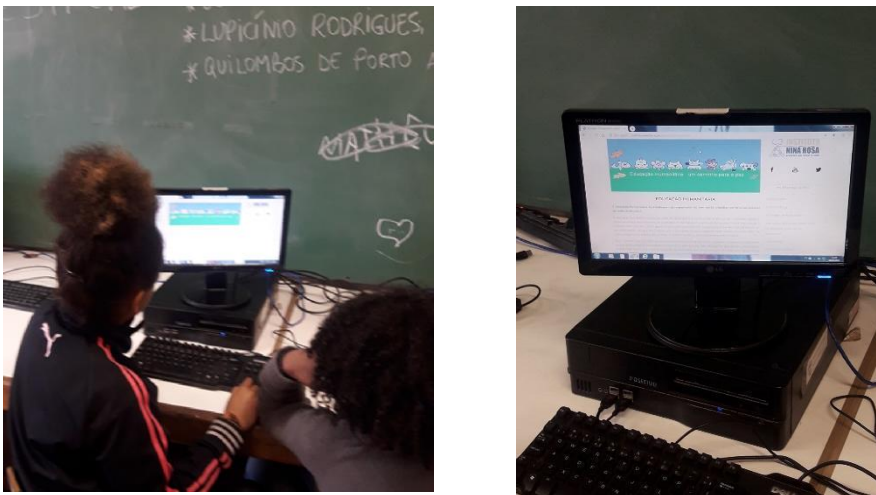


Foto: Geração de dados a partir de registro fotográfico.

B) COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS: Durante o tempo em que estive com o grupo presencialmente, o coletivo recebeu na escola a visita do escritor moçambicano Pedro Lopes, da idealizadora da Biblioteca Comunitária do Arvoredo, de duas estudantes do curso de Jornalismo de uma universidade pública e da coordenadora do projeto Vira-Lata. Esses encontros serviram para conhecer as ações realizadas pelas/pelos convidadas/os e apresentar opiniões, histórias e propósitos do coletivo, bem como declamar poemas de autoria de integrantes do grupo (dia 13 de setembro). Os cuidados com o cabelo crespo, o cotidiano escolar, o desenvolvimento da empatia também foram temas abordados pelas/os participantes. Essa troca de experiências ocorreu não somente entre as/os convidadas/os e as/os integrantes, como também entre as/os próprias/os membras/os do coletivo. Na introdução desta tese, a leitora e o leitor leram um relato do dia em que Pedro Lopes visitou a escola. As imagens a

seguir registram esse evento e o dia em que Lili visitou a escola Oliveira Silveira pela primeira vez.

Figura 18 – Visita do escritor Pedro Lopes e da bibliotecária Lili à escola Oliveira Silveira



Fonte: Página do coletivo Afroativos nos dias 5 de junho e 7 de agosto de 2019.

C) DESABAFOS: Em algumas ocasiões (07 de agosto, 13 de setembro) do grupo de estudo na escola – mas também em outros espaços (na biblioteca do Arvoredo no dia 20/09), as/os participantes desabafaram suas dores ao relatarem episódios de racismo e de outras opressões vivenciados por elas/eles. Os desabafos estiveram presentes em relatos orais e também nos poemas escritos produzidos pelas/os participantes (não por acaso, o primeiro nome do livro de poesias lançado pelo grupo se chama “Desabafos Poéticos”). Os relatos foram feitos em círculo e foram realizados para contar alguma situação vivida com outras/outros colegas e docentes da escola e/ou para explicar as suas motivações para entrarem no coletivo Afroativos. A leitora/o leitor pôde ler alguns desabafos nos depoimentos do quadro 3 no capítulo 2 e no capítulo anterior na seção “E, nisso, os professores pareciam que eu era outra pessoa”: o sujeito perceptivo branco”; outros serão apresentados neste capítulo na seção “O que a gente tinha que aprender: o que é realidade fora da escola e dentro da escola, porque tem alguma coisa que tem dentro da escola é diferente de fora quando tu sai da escola”. A imagem a seguir mostra um momento em que as/os integrantes expressaram seus desabafos.

Figura 19 – Grupo desabafando em círculo



Fonte: página do coletivo Afroativos no dia 7 de agosto de 2019.

D) LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: No dia 25 de setembro, o grupo realizou a leitura coletiva e em círculo do prefácio do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016), e do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. No dia 13 de setembro, Rosa Parks declamou dois poemas de sua autoria, um feito em conjunto também com Malcolm X.

Excerto 9 – Leitura de texto literário no grupo de estudo

10:40. Em cinco minutos, entramos na sala, ligamos alguns computadores e formamos um círculo. A conversa do momento é a saída do dia 28 de setembro para o evento “Ubuntu de A a Z”. [...] Luísa Mahín mostra para Marielle Franco, Wendie Renard, Rihanna, Dandara, Rosa Parks, Taís Araújo, Eliane Larkin e Lia Schucman os livros das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Diz que são algumas de suas autoras favoritas. Fala do livro *Quarto de despejo*, “que é um diário em que ela vai narrando o cotidiano e a vida dela”. Luísa Mahín lê parte da nota da editora em que diz que “a edição respeita fielmente a linguagem da autora, que contraria muitas vezes a gramática, incluindo a grafia e a ortografia”. Nessa parte, ela interrompe a leitura para afirmar que Carolina fala a linguagem da periferia. Luísa Mahín mostra ainda um jornal em que há uma matéria chamada “livros para explicar a África”. Tanto o livro de Carolina quanto o jornal circulam na roda. Luísa Mahín diz que hoje vai ler um conto de Conceição Evaristo, do livro *Olhos d'água*, mas que, nos próximos encontros, elas podem se dividir na leitura. Durante treze minutos, Luísa Mahín lê em voz alta o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, enquanto as outras participantes escutam. Às vezes, olha para as meninas, faz pausas, gesticula com a cabeça, faz entonações de modo moderado. Ao final do conto, Rosa Parks e Dandara quase choram.

Participantes: Marielle Franco, Wendie Renard, Rihanna, Dandara, Rosa Parks, Taís Araújo, Eliane Larkin, Lia Schucman, Luísa Mahín, Tereza de Benguela.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo, 25 de setembro de 2019.

Figura 20 – Leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de registro fotográfico.

E) PLANEJAMENTO DE AÇÕES E DE ATIVIDADES⁷²: Os grupos de estudo também servem para planejamento de ações a serem realizadas com outras turmas da escola, como no caso do concurso “A África que a mídia não mostra” (ver capítulo 2), desenvolvido também em parceria com a professora de artes da escola⁷³ e com o apoio de docentes de outras

⁷² Por essa atividade ter sido anterior à aprovação do Comitê de Ética, não fiz registro escrito ou de outro tipo para poder mostrar o excerto e registros fotográficos.

⁷³ Em outra ocasião, Luísa Mahín comentou que a professora de Artes estava trabalhando com alguns artistas africanos com as/os estudantes da escola. Certo dia, na lousa do laboratório, encontrei os seguintes dizeres: “Mostra

disciplinas para a sua concretização. Aliás, esse diálogo com professores de diferentes disciplinas da escola foi realizado pelo coletivo em outros momentos. No projeto Cientificando, desenvolvido conjuntamente com a professora de Ciências Biológicas, com as/os integrantes do coletivo e com outras turmas da escola, foi realizada uma pesquisa sobre por que as pessoas têm cores diferentes. No dia 2 de agosto, algumas participantes do coletivo planejaram, conjuntamente com Luísa Mahín, atividades para serem feitas com as turmas de crianças menores a partir de três curtas-metragens que versam sobre representatividades: “Dudu e o lápis cor da pele”, “Cadê nossas bonecas” e “Maíras bonecas: Era dessa vez”.

F) PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ASSISTIDAS: Nos grupos de estudos, as/os integrantes assistiram a produções audiovisuais para planejar ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais, como nos casos dos curtas que abordam questões de representatividade e como também no caso do documentário sobre educação humanitária em português e em inglês com legenda, assistido no dia 18 de setembro de 2019. As imagens a seguir mostram um dos momentos em que as/os participantes assistem a esse documentário sul-africano sobre educação humanitária:

Figura 21 – participantes assistindo a produção audiovisual sul-africana



Fonte: Arquivo para geração de dados; registro fotográfico no dia 18 de setembro.

G) PRODUÇÃO DE MATERIAIS: As/os integrantes do coletivo usaram os encontros do grupo de estudos para produzirem boa parte do *Guia Prático Antirracista* – versão quadrinhos. No dia 25 de setembro de 2019, por exemplo, após a leitura de um conto de Conceição Evaristo e pesquisas sobre genocídio da população negra, pesquisaram sobre histórias em quadrinhos e memes, discutiram e compartilharam ideias sobre seu conteúdo e testaram aplicativos que

de arte contemporânea africana”. Mais abaixo, havia alguns nomes de artistas de países africanos escritos com giz: Kudzanai Chiurai, Willian Kentridge, Nelson Makamo, Lilian Pacce, Esther Mahlangu e Tracey Rose.

transformam fotos em HQs. O material foi publicado na página do coletivo Afroativos. O excerto e as imagens a seguir mostram momentos em que as/os participantes pesquisam e discutem sobre a construção desses HQs:

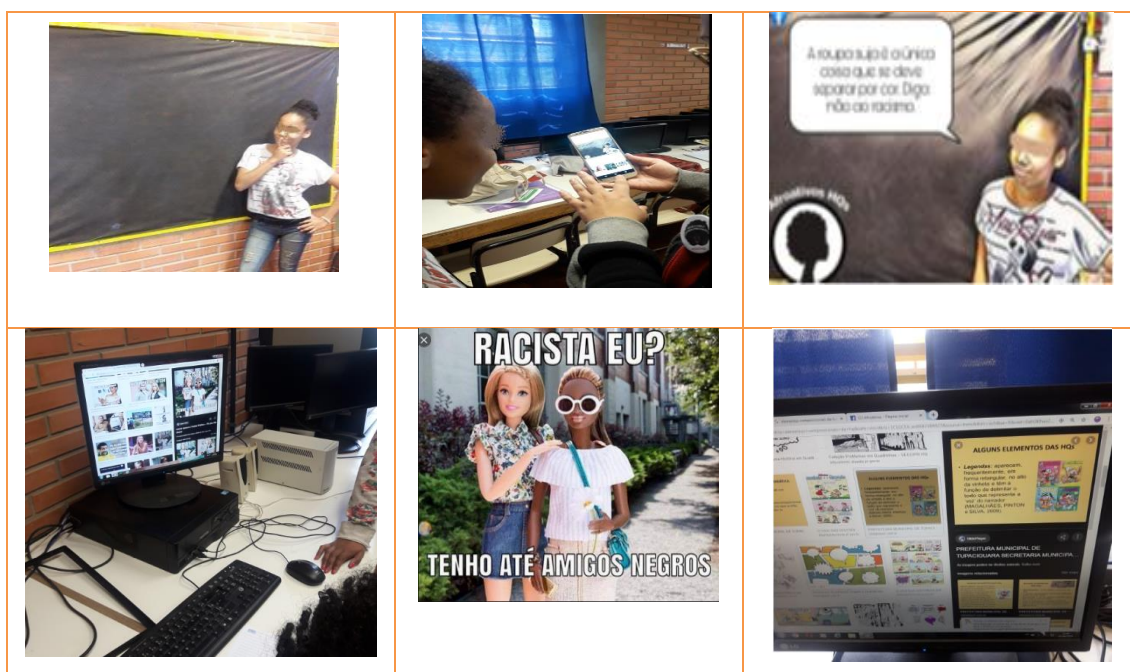
Excerto 10 – Participantes discutem sobre algumas ideias para a construção de HQs para guia antirracista

[...] 11:30. As participantes estão em duplas nos computadores procurando sobre HQs. luísa mahín diz a elas para pensarem “no que vocês gostariam que tivesse nesses diálogos, coisas que, de repente, vocês ouvem e vocês não gostam ou coisas que vocês já leram e acham que seria interessante outras pessoas saberem, daí a gente começa roteirizar essa parte”. Enquanto acessam a internet, conversam nesse ínterim. luísa mahín mostra para taís araújo e dandara um aplicativo que faz filtro de fotos para HQs. Pergunto de onde veio a ideia. [...] dandara e taís araújo tiram algumas fotos para ver como ficam no aplicativo. Após, elas conversam sobre o que poderiam colocar no balão. luísa mahín diz que a ideia é transformar as HQs em cartazes também para ficarem espalhados pela escola, comenta que também gostaria de fazer fanzines com dez mandamentos antirracistas. Ainda enquanto as integrantes estão pesquisando, luísa mahín conta a todas sobre os memes que lia schucman e james zwerg fizeram no ano passado: “eu não sou racista, até tenho amigos negros” para dar um exemplo de falas dos balões das tirinhas. rosa parks também tira foto para fazer o teste com as tirinhas, elas vão se intercalando: pesquisam, tiram fotos, testam o aplicativo. rosa parks chama todas as outras integrantes para mostrar o meme Barbie Fascista, todo mundo ri. luísa mahín comenta do “negrocard”. Pergunto o que é. luísa mahín responde: “É aquela coisa, eu não sou, olha aqui, o meu amigo é negro, é o negrocard”.

Participantes: wendie renard, dandara, taís araújo, marielle franco, elisa larkin nascimento, lia schucman, rosa parks, rihanna, luísa mahín, tereza de benguela.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo, 25 de setembro de 2019.

Figura 22 – Produção conjunta de materiais antirracistas



Fonte: Geração de dados a partir de registro fotográfico e publicação da página do coletivo Afroativos em 3 de junho de 2020 ([Facebook](#)).

Como mostram as descrições acima, as atividades desenvolvidas colocam em prática a educação para as relações étnico-raciais e uma educação linguística antirracista, fazendo circular discursos provenientes de conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas que estão presentes na internet, na conversa com “gente de fora da escola” que vai para dentro dela, nas pesquisas e nos estudos do grupo que reverberam em ações realizadas com outras/outras estudantes da escola e com outros públicos de fora dela.

Moita Lopes e Fabrício (2018, p. 770) afirmam que “devido à sua capacidade de colocar textos em circulação, ambientes digitais possibilitam descentramentos textuais incessantes, ao replicarem-criarem textos em velocidade sem precedentes”. Ao utilizarem o ambiente digital para fazer pesquisas de teor informativo, procurarem memes e lerem sobre gêneros textuais/discursivos diversos, as/os integrantes tiveram acesso a discursos múltiplos e com uma explosão semiótica, linguística, comunicativa que foge a um modelo de aula em que o livro didático impresso é central para as atividades feitas ou a outro modelo centrado no estudo de um único gênero discursivo. São pedagogias que dão conta de novas práticas de letramento que misturam diferentes modalidades – texto impresso (livro), computador, aplicativos de celular – e o trânsito por diferentes domínios discursivos (literário, jornalístico, humor etc.) e gênero discursivos diversos para realizar as ações necessárias para as participações pretendidas no aqui e agora das atividades em curso, que, por sua vez, preparam novas participações em eventos futuros.

Os conhecimentos provenientes de diferentes áreas são vistos de modo interdisciplinar no grupo de estudos, mobilizando saberes, competências e habilidades de distintas ordens para as ações que são realizadas. As/os participantes assistiram a um documentário sul-africano em inglês com legendas em português, participaram de um projeto envolvendo biologia e também as artes, fizeram projetos que envolvem história e geografia, pesquisaram sobre gêneros discursivos para fazer as suas produções, o que nos mostra que as leis 10.639/03 e 11.645/08 podem ser colocadas em prática em qualquer componente curricular e também de modo interdisciplinar/indisciplinar.

As atividades se assemelham, de certo modo, ao que é proposto na pedagogia de projetos por diferentes autoras e autores (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; NOGUEIRA, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Digo de certo modo, talvez para indicar que não houve um planejamento formal para a adoção dessa pedagogia ou ainda porque o ensino ofertado nos grupos de estudo é menos formalizado e didatizado e nem sempre as atividades percorrem outras etapas. No entanto, as atividades que pude observar tanto das reuniões do grupo de estudo como no fazer cotidiano do coletivo, os modos de construir conhecimento do

coletivo chamam atenção para várias similitudes com a pedagogia de projetos que apresento no quadro a seguir:

Quadro 9 – Similitudes entre as ações do coletivo Afroativos com a pedagogia de projetos

Características da pedagogia de projetos	Exemplos de ações no coletivo Afroativos
Há temáticas, problemáticas reais e/ou perguntas que conduzem as ações realizadas que partem do interesse das/dos participantes e de situações emergentes.	O tema sobre a história e territórios negros foi o mote para a produção do <i>Calendário Afroativos 2019</i> , já a pergunta “Por que as pessoas têm cores diferentes?” foi o ponto de partida do projeto <i>Cientificando</i> , realizado conjuntamente com a professora de Ciências Biológicas, com o coletivo Afroativos e com outras turmas da escola.
Há a valorização da aprendizagem pela experiência.	Para a realização do o <i>Calendário Afroativos 2019</i> , as/os integrantes tiveram que estudar sobre territórios negros e conversar com pessoas, visitar lugares, ver com os próprios olhos, andar, vivenciar, sentir, escrever sobre o que viveram e sobre o que aprenderam em relação aos lugares pesquisados e visitados.
Há pessoas responsáveis para mediar e auxiliar o processo.	No período observado, luísa mahín foi a principal mediadora para as atividades que o grupo realizou, como, por exemplo, quando ela trouxe os livros “Quarto de Despejo” e “Olhos d’água” para ler um conto da obra de Conceição Evaristo e o prefácio do livro de Carolina Maria de Jesus no dia 25 de setembro de 2019. Muitas vezes, as/os jovens tomaram a dianteira para facilitar, mediar e contribuir com as ações do grupo, quando, por exemplo, sugeriram fazer um piquenique no dia 20 de setembro de 2019, em um dia de feriado regional, e quando rosa parks e malcolm x escreveram um poema conjunto para declamarem em um evento na escola.
Há o incentivo para que as/os participantes assumam o protagonismo do que é feito.	As/os jovens integrantes decidiram, muitas vezes, o que estudar e que textos ler, bem como fizeram planejamentos de como trabalhar com determinados assuntos com outras turmas da escola conjuntamente com luísa mahín. Por exemplo, no planejamento de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais no mês de agosto, taís araujo, rosa parks, luísa mahin e outras participantes do coletivo pensaram em como curtas-metragens voltados para o público infantil poderiam ser abordados em sala de aula com crianças do Jardim. luísa mahín considerou muitas das sugestões ofertadas pelas integrantes na hora do planejamento final.
Há planejamento, mas há também flexibilidade na agenda.	O grupo planejou e projetou suas ações, mas houve espaços para imprevistos, negociações, mudanças de planos, desistências, persistências e novos rumos. Exemplo disso foi o início de conversa que o coletivo teve com a idealizadora do projeto Vira-Latas no dia 18/09. As/os participantes foram convidadas/os a realizarem uma iniciativa que tinha como objetivo conscientizar as pessoas do bairro a não praticarem maus tratos contra os animais, mobilizando discussões que já tinham no grupo e que fizeram no dia a partir de conversa sobre empatia, pesquisa em sites de internet e produção audiovisual assistida sobre educação humanitária. O projeto, no fim, não avançou, e outros como o <i>Guia Prático Antirracista</i> tomaram corpo.

Há produtos finais projetados para outros públicos.	As/os participantes desenvolveram etapas de trabalhos para realizarem produções que são projetadas e apresentadas para outros públicos, como o caso dos calendários que são vendidos na comunidade e para outras pessoas da rede do coletivo e disponibilizados na página do Afroativos, que conta com mais de oito mil seguidores.
Há diferentes papéis assumidos pelas/os participantes.	As/os integrantes foram estimuladas/os a planejarem ações do coletivo para outros colegas da escola, a realizarem produções conjuntas e individuais, a fazerem apresentações e formações, a entrevistarem pessoas convidadas/os, a darem entrevista, etc. com os fins de promover uma educação antirracista. Houve quem se encarregasse por produzir os cartazes de divulgação do coletivo, como o caso do James Zwerg, houve quem auxiliasse na formação do grupo de estudos com crianças menores, como Rosa Parks, outros ficaram responsáveis pela página do coletivo no Instagram, como Malcolm X.
Há oportunidades para que as/os participantes se tornem estudantes-pesquisadoras/es:	As/os participantes do coletivo tiveram oportunidades para pesquisarem através de livros e sites, e também através da vivência de dialogar com outras pessoas e de transitar por outros espaços em que os conhecimentos pesquisados fazem sentido. Na produção do <i>Calendário Afroativos 2019</i> , por exemplo, os participantes pesquisaram sobre “locais de resistência, de luta contra a escravidão, de ressignificação e de preservação da nossa cultura” (AFROATIVOS, 2019) e visitaram esses territórios negros de Porto Alegre, escrevendo sobre lugares como o Bará do Mercado, o Quilombo dos Alpes e o Ponto de Cultura Africanamente e relatando suas impressões sobre a experiência de conhecer esses espaços.
Há oportunidades para que as/os participantes se tornem autores de seu dizer.	As/os participantes foram estimulados a falarem e exporem suas opiniões, erguerem suas vozes, lerem, estudarem, circularem, experienciarem e produzirem materiais coletivos. Houve ainda integrantes que escreveram a partir das reflexões realizadas no coletivo, mas sem que ninguém lhes tenha solicitado. Muitos desses textos foram aproveitados, sendo declamados e publicados para outros públicos, caso dos poemas de Rosa Parks e de Malcolm X.

Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo e coleta de documentos.

Como mostram os relatos descritivos das atividades acima, as/os participantes, em suas ações, põem em prática muitos dos princípios dos projetos de aprendizagem, assumindo o protagonismo em diferentes papéis a depender da proposta a ser realizada, de seus interesses e de situações emergentes, utilizando, muitas vezes, temáticas e/ou questões que conduzem o que é feito, planejando e produzindo materiais e/ou artefatos para outros públicos, tendo participantes que realizam a mediação das etapas a serem realizadas para que se tornem estudantes-pesquisantes e autores de seus dizeres a partir de experiências significativas. Como também pudemos observar nas descrições, no Afroativos, os princípios da pedagogia de projetos estão a serviço da afrobetização e da autorrecuperação, visando a um projeto de sociedade equânime racialmente. Assim, podemos dizer que a afrobetização projeta para a vida, realiza para o aqui-agora. Nesse projeto de vida, busca-se um meio de resistir à opressão da supremacia branca (hooks, 2019) – mas não somente – para escapar de um projeto de Estado

em que somos alvo de projétis lançados para todos os lados. Esse também é um projeto de se (re)constituir enquanto pessoa e de valorizar as ancestralidades, dialogar com os diversos LEGADOS NEGROS, com as práticas, conhecimentos e estratégias produzidas/os por pessoas que foram racializadas ao longo dos séculos, de buscar recuperar o que tentam nos (re)tirar e apagar, de redescobrir(-nos) e nos cobrir com histórias de fartura, pois estamos fartas/os das falsas histórias que dizem muito pouco sobre quem somos e/ou podemos ser, ainda que sejam histórias reproduzidas à exaustão. É preciso, como diz o grupo musical Afroentes, “reacender a chama que emana dos nossos ancestrais”, e, assim, reelaborar modos de se tornar negra/o, em que nossa humanidade seja de plenitude e com direito assegurado de ser pessoa.

Com o grupo de estudos, as/os integrantes têm a oportunidade de se fortalecerem conjuntamente, aprendendo enquanto criam laços e relações de afeto. Seguiremos vendo de modo mais profundo que, no coletivo Afroativos, suas/seus integrantes estão sendo formados enquanto cidadãs e cidadãos que se desenvolvem e se fortalecem psicoemocionalmente e intelectualmente buscando valores da/na negritude.

AFROBETIZANDO EM OUTROS ESPAÇOS PARA ALÉM DA ESCOLA

“É preciso uma aldeia para se educar uma criança”, diz um provérbio africano. Quando se pensa em educação como um meio de resistência radical (hooks, 2019), o espaço para a construção de redes de apoio, cuidado e senso de comunidade se tornam essenciais para se construir uma educação em sentido mais amplo do que a relação família-escola, pois o “kwa ku zunta non”⁷⁴ (o que nos une) é a força motriz para construirmos o nosso “zunta mon” (o mutirão) para a transformação social, que não se faz sozinha. Falarei a partir de agora sobre os espaços por onde o coletivo circula e com quais grupos dialoga para realizar sua missão afrobetizadora.

Como veremos, esses aldeamentos são pontos de fortalecimento individual e coletivo que se dão através de práticas da linguagem significativas para as/os participantes e pessoas identificadas como “um corpo negro no mundo”⁷⁵ lutarem nessa batalha por ter o direito assegurado a transitar nos espaços da vida. O pesquisador e poeta Jorge Augusto em seu livro sobre contemporaneidades periféricas (AUGUSTO, 2019, p. 62) afirma que “o que deve ser intensificado nos periféricos são seus múltiplos movimentos em relação ao centro e a diversas outras periferias. A periferia é outro centro. E é também aquilo que não é o centro, e não o

⁷⁴ Expressão em forro, uma das línguas faladas em São Tomé e Príncipe, que designa o “juntar as mãos”, unir força para realizar de modo conjunto o que buscamos.

⁷⁵ Referência à música “Um corpo no mundo” da cantora Luedji Luna.

sendo disputa a cidade”. O que busco sustentar nesta seção é que o Afroativos, ao realizar esses múltiplos movimentos, estabelece uma complexa rede de relações sociais transperiféricas com o propósito de fortalecer os laços e as pontes entre pessoas negras ao redor do mundo e entre aquelas/es que estão em solidariedade e que levam o antirracismo como um compromisso ético. O grupo constrói e fortalece letramentos transperiféricos, encrespando e escurecendo narrativas e discursos ao formar outras e outros e formar suas/seus próprios integrantes. Sustento que, para além de formar crianças e jovens para serem seres politizados, o coletivo também constrói um novo modo de ser intelectual.

A partir de slides que o coletivo utiliza para fazer apresentações e formações antirracistas, exponho alguns dos eventos, escolas e universidades por onde o grupo circulou:

Figura 23 – Slides feitos por luísa mahín e utilizados em formações do coletivo Afroativos

Eventos	
<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de Educação Popular das Escolas da Lomba do Pinheiro; • Oficina de Literatura Afro – Guaíba/RS; • Congresso Internacional de Educação Segurança e Igualdade Racial – FACE DE ÉBANO; • Abertura da Casa de Cultura Hip Hop de Esteio; • Seminário Griô Lua; • Marcha do Orgulho Crespo; • Sarau Resistência – Coletivo Zona Sul; • Sessão de Fotos – Meninas Crespas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Verão Afrocentrado – SMED; • Black Panther; • Amparo Santa Cruz; • Grupo de escoteiros – Alvorada/RS; • Exposição Tornar-se Negro; • Bienal do Mercosul; • Congresso Internacional de Educação Popular MOBREC – Santa Maria/RS; • Quilombo – ANISTIA INTERNACIONAL; • TEDx Laçador 2018; • Curso preparatório pré-vestibular – Alvorada/RS; • Oficina de bonecas de pano – Maraia’s; • Encontro Mulheres de Tradição; • Setembro Amarelo – CVV; • Intercâmbio Escola Projeto Âncora – Cotia/SP;
<ul style="list-style-type: none"> • Festival de Arte e Cultura Senegalesa; • Mostra Resistência Atempa – Feira do Livro; • Lançamento do E-book; • Novembro Negro GdNeb; • Banda Afroentes Salão de Atos UFRGS; • A mais bela negra do RS – Venâncio Aires/RS; • Comitê Cultivate – ADP; • Show 50 Tons de Pretas Teatro do SESC; • Seminário Grupo Aya; • Fórum Social Mundial 2019; • Encontro das Pretas; • Sopapo Poético (Sopapinho); • Kwanzaa – Promotoras da Saúde da população Negra Neb; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tessituras – Câmara Rio Grandense do Livro; • O racismo tem dessas coisas – CRPRS; • Ensaio fotográfico Loja Sankofa Boutik; • Exposição Distintos Olhares; • Encontro com Marcelo Serralva; • Prêmio Sim à Igualdade Racial Instituto ID_BR; • TEDx 2019 • Centro Social de Cultura e Artes Padre Irineu Brandt – formação para educadores; • Desemudecer – Venâncio Aires/RS; • Arraial da Saúde; • Jovem Preto Rei.

Fonte: Geração de dados a partir de coleta de documentos.

Escolas

- E.M.E.F. São Pedro
- E.M.E.F. Villa Lobos
- E.M.E.F. Afonso Guerreiro Lima
- E.M.E.F. Grande Oriente
- E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo
- E.E.E.F. Brigadeiro Silva Paes
- E.E.E.F. Vitor de Britto
- E.E.E.F. Três de Outubro
- SASE Marista
- Escola de Ed. Infantil Lápis de Cor
- Escola Projeto Âncora– Cotia/SP
- E.E.E.M. Rio Grande do Sul
- E.M.E.I. Vila Nova Restinga
- La Salle – Sapucaia/RS

Universidades

- **UFRGS**
 - Curso de Ed. Física (2018 e 2019);
 - Mix Dance e Ballet Cena 9 (Dancê Art e Meninas Crespas);
 - Semana Acadêmica da Pedagogia;
 - Aula inaugural FABICO.
 - Encontro Gaúcho de Estudantes de Pedagogia
- **UNIASSEVI**
 - Paper Pedagogia;
 - Semana Acadêmica da Pedagogia (2018 e 2019);
- **UNIRITTER**
 - Afrotalks

Escolas

- E.M.E.F. São Pedro
- E.M.E.F. Villa Lobos
- E.M.E.F. Afonso Guerreiro Lima
- E.M.E.F. Grande Oriente
- E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo
- E.E.E.F. Brigadeiro Silva Paes
- E.E.E.F. Vitor de Britto
- E.E.E.F. Três de Outubro
- SASE Marista
- Escola de Ed. Infantil Lápis de Cor
- Escola Projeto Âncora– Cotia/SP
- E.E.E.M. Rio Grande do Sul
- E.M.E.I. Vila Nova Restinga
- La Salle – Sapucaia/RS

Universidades

- **UFRGS**
 - Curso de Ed. Física (2018 e 2019);
 - Mix Dance e Ballet Cena 9 (Dancê Art e Meninas Crespas);
 - Semana Acadêmica da Pedagogia;
 - Aula inaugural FABICO.
 - Encontro Gaúcho de Estudantes de Pedagogia
- **UNIASSEVI**
 - Paper Pedagogia;
 - Semana Acadêmica da Pedagogia (2018 e 2019);
- **UNIRITTER**
 - Afrotalks

Fonte: Geração de dados a partir de coleta de documentos.

A partir dos slides, percebemos a diversidade de tipos de eventos relacionados às culturas negras com os quais as/os integrantes entram em contato, eventos em que letras e vozes caminham juntas com inúmeras outras multimodalidades e semioticidades: saraus de poesia, seminários, oficinas, abertura de casa de hip hop, congressos, shows, cinema (filme “Pantera Negra”), exposições, bienal, festival, concurso de beleza afro, fórum, etc. A seguir, apresento um quadro com os locais, propósitos e público com quem o coletivo dialogou enquanto estive presencialmente com eles:

Quadro 10 – Locais, propósitos e público com quem o coletivo dialogou durante o período de trabalho de campo

Propósito	Local	Público predominante
Realizar formação antirracista; apresentar sobre o coletivo e sobre afrobetização.	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Gravataí, escola privada M.A., UFCSPA.	Estudantes universitários, estudantes de escolas, docentes, pessoas ligadas a organizações e projetos relacionados à cidadania e a ONGS.
Participar da premiação “Negra em movimento”, em que Luísa Mahin foi uma das homenageadas e premiadas.	Teatro Renascença.	Estudantes, docentes, pessoas de diferentes bairros periféricos da cidade de Porto Alegre, público em geral.
Visitar a exposição “Nossa Luta: a perseguição aos negros durante o Holocausto”.	Câmara dos Vereadores de Porto Alegre.	Público em geral.
Participar de sarau de poesia negra.	Sopapo Poético, Sopapinho.	Pessoas negras em Porto Alegre que gostam de ouvir e/ou declamar poesia.

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo.

A participação no coletivo proporciona para as/os participantes acesso a espaços e interações com pessoas que, talvez, sem o Afroativos, algumas/alguns integrantes não teriam. O acesso a esses diferentes lugares e eventos permite uma base para que se estabeleça um espaço de diálogo entre posicionalidades marginalizadas no mundo e outras. Possibilita ainda que as/os integrantes não apenas estudem a partir de livros e sites na internet, mas que dialoguem com pessoas, convivam, experienciem, se expressem, se posicionem com o corpo-voz e com diferentes linguagens. Não podemos esquecer ainda os lugares visitados pelo coletivo que aparecem no calendário Afroativos 2021, exibidos na figura 4 do capítulo 2, e os lugares presentes no calendário Afroativos 2019, conforme a imagem abaixo:

Figura 24 – Territórios negros presentes no Calendário Afroativos 2019



Fonte: Imagem criada a partir dos lugares citados no calendário Afroativos 2019 (AFROATIVOS, 2019).

Os lugares destacados, nas palavras de malcolm x no calendário Afroativos 2019, “são locais de resistência, de luta contra a escravidão, de ressignificação e de preservação da nossa cultura”. Esses espaços estão relacionados à religiosidade (Bara do Mercado, Oxum de Ipanema, Praça do Tambor), a outra lógica não colonial/capital (Quilombo dos Alpes), à possibilidade de termos nossos próprios heróis (Super Tinga), à representatividade (Maraia's Bonecas de Pano). Já com os lugares localizados na Lomba do Pinheiro, presentes no calendário Afroativos 2021, o grupo busca fortalecer a memória coletiva sobre o bairro, trazendo outras narrativas sobre ele que contestam as imagens pejorativas sobre as periferias. Além disso, nas fotos dos lugares do bairro, há a presença das/dos participantes com mulheres da sua família, como mãe ou avó. Nesse sentido, o diálogo entre escola-família-comunidade é estreitado, e a ancestralidade tida como um valor importante.

As práticas de letramento, como adiantado no capítulo 2, estão embebidas em uma educação patrimonial que passa pela desconstrução de uma história oficial que baliza a supremacia branca e invisibiliza os espaços de saberes e de territorialidade negra. Esse trânsito por espaços periféricos possibilita que a escrita das/dos integrantes seja encarnada a partir do olhar, andar, ouvir, sentir os espaços e dialogar com as pessoas que neles ali estão. Enfim, permite que o grupo aprenda com a experiência, algo muito mais valioso e significativo do que propõe uma educação bancária (FREIRE, P., 1996) e tecnicista.

A construção de um repertório de discursos afrocentrados é possibilitado pela circulação a espaços físicos e digitais em que os conhecimentos de matrizes sócio-históricos africanos e afrodiaspóricos são fulcrais, em que os fluxos de discursos e trânsitos são multidirecionais. Nos espaços físicos, a potência está na experiência, no convívio e nas trocas com o corpo-voz. No ambiente digital, seus “deslocamentos incessantes arrastam uma profusão de discursos que, atravessando vidas locais, podem tornar as pessoas conscientes de outras alternativas para elas mesmas” (MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2018, p. 770), o que também ocorre nos espaços físicos, mas sem essa “incessância”.

Para observarmos ainda mais com quem o coletivo dialoga, trago um exemplo específico da visita do Afroativos a um espaço fora da escola. Com vistas a refletir sobre como isso se relaciona aos letramentos transperiféricos, apresento momentos do dia em que o coletivo participou do evento “Ubuntu de A a Z” em uma universidade pública. Ubuntu, na filosofia que tem sua origem na África do Sul, palavra proveniente das línguas zulu e xhosa, significa “eu sou porque nós somos”. Não apresentarei o adinkra como de costume, pois a programação do evento que será exposta dá conta de mostrar, de modo geral, quem participou e o tópico da

participação no encontro. Outros aspectos do que ocorreu no encontro estarão na descrição da vinheta.

Estavam presentes na universidade, no dia 28 de setembro de 2019, dandara, rosa parks, malcolm x, marielle franco, taís araujo, rihanna, elisa larkin nascimento, conceição evaristo, lia schucman, luísa mahín, outra professora da escola, uma ex integrante do coletivo, eu e mais seis outras/outras participantes do segundo grupo de estudo. Ao todo, contando comigo, éramos dezenove pessoas.

Excerto 11 – Afroativos no evento Ubuntu de A a Z

O dia está relativamente frio, porém faz sol. Chego à Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) para o evento “Ubuntu de A a Z” às 8:30. Há um grande pátio cercado por diversos prédios. Ali, há uma fila para credenciamento e uma mesa extensa com lanches para as/os participantes. O pessoal do coletivo ainda não chegou, eles virão todos juntos. Enquanto isso, olho na internet a programação do evento e sento em um banco para pegar um pouco de sol.

Ubuntu de A a Z

📍 Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - Porto Alegre, RS

🕒 28 de setembro de 2019, 09h>17h30

DESCRIÇÃO DO EVENTO

Porto Alegre parece estar em tom de sêpia. Uma cidade que já foi pulsante, que já teve as ruas fervilhando de movimento, de cultura e de vida, hoje está praticamente afônica. Muita gente boa acabou perdendo a voz, talvez de tanto tentar ser escutada. O **Ubuntu de A a Z** vem reunir as vozes de quem faz a diferença na nossa sociedade. Um fórum inspirador, com objetivo de mostrar que um novo mundo é possível. Um evento para se ver, se ouvir, se sentir e se tocar (de mãos dadas!). Ubuntu, que em Zulu significa ‘Sou quem sou porque somos todos nós’, quer integrar diversas áreas, mostrando que podemos agir todos juntos em diversas frentes para fazermos nosso mundo ainda melhor.

Programação:

8h30-9h: credenciamento e welcome coffee

9h-9h30: Abertura

Boas vindas/acolhimento Julio Ritta

Talk Danielle Rosa (Levanta Favela)

Talk Eduardo Oliveira (Projeto Gadidas)

Talk Larisse Moraes (Afroativos)

10h30-11h10: coffee break

Apresentação Levanta Favela

12h-14h: intervalo do almoço

Cristal Rocha (Slam)

Talk Celso Rodrigues (Instituto Pensar)

Talk Renata Tavares (Viver de Rir)

15h-15h40: coffee break

Talk Claudio Roberto (vó Chica)

Talk Vanessa Silveira (Anjas de Batom)

Talk Kayse Abi (Cozinheiros do Bem)

16h40: Fechamento Tiago Schmitz (Charlie Brownie)

Fonte: <https://www.sympla.com.br/evento/ubuntu-de-a-a-z/635281> . Acesso em: 13/12/2022.

O grupo chega às 9:00. Enquanto o pessoal da organização está preparando o café, Conceição Evaristo, Rosa Parks e Marielle Franco fazem a dança do passinho, e outros jovens de outros coletivos estão tocando pandeiro e outros instrumentos de sopro. Há um clima de alegria no pátio da UFCSPA com adultos, crianças, jovens e adolescentes dançando, brincando, cantando, conversando, convivendo. Vamos ao auditório, o evento, irá iniciar enfim. Ocupamos duas fileiras que ficam mais à esquerda próximas ao palco. Na abertura, uma orquestra jovem toca e canta músicas como “Aquarela do Brasil” e “Aquarela”.





Fonte: Prints do Youtube do chef de cozinha Júlio Ritta.

Júlio Ritta é o anfitrião do dia. Ele é idealizador do projeto “Cozinheiros do Bem”, iniciativa que une centenas de voluntários e serve cerca de mil e quinhentos pratos por semana a moradores de rua de Porto Alegre. Ele comenta da importância de olharmos para frente sem esquecer de quem veio atrás. Durante a manhã e a tarde, conhecemos diversas iniciativas feitas por coletivos e projetos sem fins lucrativos relacionados à educação, gastronomia, arte (teatro popular, rap, slam), beleza, esporte para crianças e jovens da periferia e/ou outros grupos periféricos através da apresentação de seus idealizadores. Todos os projetos têm forte ligação com a cidadania e o trabalho coletivo que visa a um mundo melhor para pessoas que são invisibilizadas socialmente. As apresentações são feitas com projeções de slides com fotos e textos com pontos importantes do que está sendo abordado. É emocionante ver a apresentação de Danielle Rosa, integrante do Levanta Favela. Ela fala de modo tão apaixonado e orgulhoso pelo projeto de teatro popular oferecido para a comunidade que dá gosto de ver projetos artísticos potentes e engajados como esse auxiliando para a construção de uma arte atrelada à vivência e a potência da periferia. Eduardo Oliveira, criador do projeto Gaditas, ex-morador de rua e ex-dependente químico, fala sobre o seu projeto e seu objetivo de transformar vidas através do esporte. Durante as músicas e as outras apresentações, o pessoal do coletivo vibra muito, canta junto, dança, levanta da cadeira para aplaudir. Às 10:40, o coletivo Afroativos inicia sua participação. Luísa Mahín, Malcolm X e Rosa Parks sobem ao palco para fazer a apresentação do coletivo usando slides. O pessoal do coletivo na plateia vibra ainda mais. A energia deles é contagiante. Luísa Mahín inicia a declamação de “Linda Negra”, canção do grupo Afroentes. Em determinadas partes, as/os integrantes do coletivo, mesmo sem estar no palco, repetem “África, sagrado berço”. Luísa, Rosa e Malcolm revezam a declamação. Há muitos aplausos na plateia. O trio prossegue falando. [...] No final das apresentações da primeira parte do evento, tiro foto das/dos participantes.



Durante o coffee break, nos deliciamos com o lanchinho disponível para as/os participantes do evento. Luísa Mahín dá entrevista para a ESPM. Nesse intervalo, as/os participantes dançam, cantam, conversam e fazem brincadeiras, como a do “quer comprar cachorro?”⁷⁶, enquanto filma para elas e para mim. As meninas riem quando alguém erra o jogo. Ficam todas sentadas em bancos para fazer a dinâmica da brincadeira. Quando retornamos após o almoço, vemos a apresentação de slam da Cristal com poesia

⁷⁶ Brincadeira “Quer comprar cachorro?”: <https://www.youtube.com/watch?v=TICga3WNPiU>. Acesso em: 13/12/2022.

afiada e potente. [...] No intervalo mais para o final, eu me despeço do grupo, pois dois dias depois irei para São Tomé e Príncipe. É dolorosa e difícil a despedida para mim. Dou um abraço apertado em cada uma e um, grata por ter convivido esses meses com o coletivo. Aproveitamos para tirar fotos juntos.



Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro fotográfico em 28 de setembro de 2019.

No fórum, discursos sobre educação, gastronomia, arte (teatro popular, rap, slam), beleza, esporte tomam corpo nas posicionalidades periféricas que falam sobre a periferia no espaço acadêmico. Estar em uma universidade pública para conhecer outros projetos e iniciativas com posicionalidades periféricas traz exemplos para as crianças e as/os jovens que há outras pessoas lutando – assim como elas – por diferentes causas e propósitos contra a “malvadez da ética do mercado” (FREIRE, P., 1996). rosa parks, marielle franco e conceição evaristo fazem a dança do passinho, dança que vem do funk carioca e mistura diferentes estilos (breaking, hip hop, frevo, capoeira, etc) e que já tinham feito também no dia 20 de setembro, durante o piquenique de confraternização na biblioteca do Arvoredo, descrito anteriormente.

A performatização da negritude e o vínculo com a ancestralidade provêm também da dança e mostram a conexão e a rede entre as periferias que fazem da dança do passinho e da alegria uma arma de luta. Há uma translocalização da dança do passinho das favelas cariocas para a Lomba do Pinheiro e tantos outros lugares do mundo. Com o corpo, eu também falo, e falo muito. Afinal, é nele, no corpo, onde são travadas as batalhas para a permanência no mundo (JUSTINO; ROBERTO, 2014), e sorrir enquanto luta pode ser uma estratégia de tornar o caminho menos árduo e de mostrar para aqueles que não aguentam ver gente preta feliz que eles não têm o poder de controlar nossos corpos, nem nossas alegrias. Nesse sentido, o coletivo estimula a formação de jovens intelectuais, mas uma/um jovem intelectual

diferentona/diferentão⁷⁷, que desenvolve uma criticidade alinhada a sua consciência de classe, raça e gênero, e que busca uma voz libertadora que não compactua com as lógicas de dominação do racismo, machismo, exploração de classe.

Nessa perspectiva, ser intelectual não está relacionado somente a um pensar e conhecer através do mundo das letras que pouco se conectam com a vida. Esse intelectual que passa o tempo todo exercitando o cérebro – mas que não dança, não varre um chão, tem sempre uma resposta para tudo, fala de modo moderado e calmo, consome somente a cultura que considera com c maiúsculo – tem, historicamente, um perfil de gênero, cor e classe. O perfil de intelectual que o coletivo forma integra corpo-mente, oralidade-escrita, estudo, dança, rap, arte, ciência, humor.

O Afroativos dialoga também com pessoas e instituições de países africanos. A título de exemplo⁷⁸, temos o cartaz feito por James Zwerg para divulgar a transmissão ao vivo que foi mediada por Malcolm X e Dandara para o projeto “O Continente Africano que a mídia não mostra”. Nesse encontro transatlântico, Malcolm X e Dandara conversaram com jovens que nasceram e/ou vivem em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau. Estava planejada a participação de um jovem de Angola, contudo, o encontro com ele não foi possível.

⁷⁷ Faço referência aqui à professora Bárbara Carine Soares Pinho, dona do perfil “uma_intelectual_diferentona” na rede social Instagram e idealizadora da “Escolinha Maria Felipa”, primeira escola afro-brasileira do Brasil.

⁷⁸ Outros exemplos: há uma entrevista de Luísa Mahina sobre o coletivo Afroativos no jornal angolano “Nova Gazeta”, (<https://www.novagazeta.co.ao/uploads/files/2019/05/combate-ao-cancro-demasiado-tarde-85-edicao-348.pdf>); o coletivo Afroativos amadrinhou um projeto guineense inspirado nele que também trabalha com crianças.

Figura 25 – Postagem em rede social com o cartaz digital produzido por James Zwerg para divulgação de evento em transmissão ao vivo



Fonte: Página do coletivo no Facebook no dia 17 de julho de 2020.

A criação desse cartaz digital foi feita por James Zwerg com um aplicativo de celular. As bandeiras do Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Moçambique trazem a ideia de ponte entre os países que perpassa uma perspectiva com um viés econômico. Pelo menos três das quatro cores Pan-Africanas (vermelho, preto, verde e amarelo) são combinadas em todas as bandeiras, como símbolo de união dos povos de países do continente africano. Uma rápida pesquisa na internet nos informa que as cores vieram da bandeira da Etiópia, a única nação da África a não ter sido colonizada por europeus.

Não somente os nomes e local de origem e/ou moradia são destacados no cartaz, mas os rostos das/dos jovens participantes. Mostrar a cara, para além de uma prática bastante consolidada na confecção de cartazes de eventos como esse, neste caso também pode ser uma política contra o apagamento desses corpos, contra o apagamento de narrativas e outras produções de conhecimento elaboradas por eles. Os logos do Facebook e do Afroativos são para informar que a transmissão será feita na página do coletivo. Nesse sentido, os sentidos são construídos por linguagem verbal e outros signos semióticos. O fato de ser James Zwerg, participante identificado como branco, a produzir os cartazes do grupo mostra que a rede de solidariedade e combate ao antirracismo deve ser um compromisso também e especialmente de

peessoas brancas aliadas. James Zwerg é um participante que atuou ativamente nos bastidores. O cartaz foi utilizado para divulgação do evento na página do coletivo Afroativos, que conta com aproximadamente oito mil seguidores. A transmissão ao vivo dessa interação pelo Facebook tem mais de mil visualizações (até o dia 19 de novembro de 2022).

Os usos da escrita, no coletivo, provêm de demandas emergentes, necessidades e vontades das/dos participantes. Esse e outros cartazes e outras produções de textos são gerados pelas demandas do coletivo e não por uma escrita com o fim em si mesma, como ainda acontece em muitas escolas. Os letramentos construídos, então, estão relacionados ao conectar pessoas umas às outras a partir da circulação de posicionalidades marginais, visitas a espaços significativos para a população negra e a possibilidade de ensinar-aprender em espaços para formar e se formar na luta pelo deslocamento das lógicas desiguais de poder (WINDLE; SOUZA et al., 2020). As redes construídas visam ao combate a uma amnésia colonial e à construção de pontes que podem ser estabelecidas no presente entre pessoas comprometidas a construir mundos mais equânimes racialmente em diferentes locais do globo.

Em uma educação linguística antirracista, há a valorização e a busca por histórias ocultadas, narrativas de grupos étnico-raciais invisibilizados e combate à história única – o que só pode ser feito se determinados enredos sobre esses grupos (de falta, bandidagem, desconfiança etc.) forem desfeitos, algo que necessita de tempo e de constância, além de acesso a outras narrativas. Dialogar com pessoas desses grupos – a partir de suas próprias perspectivas – se torna extremamente importante, dado que quem conta também conta. Nesse mundo do conhecimento, o conhecer está vinculado ao buscar saber novas narrativas de sua história e de outras pessoas negras para ressignificá-las, enegrescendo o corpo, o texto e as narrativas a partir da experiência. A circulação do coletivo por diferentes espaços fora da escola contribui para a produção de conhecimento produzido pelo grupo e reverberam, como veremos a seguir, no cotidiano da própria escola.

“O QUE A GENTE TINHA QUE APRENDER: O QUE É REALIDADE FORA DA ESCOLA E DENTRO DA ESCOLA, PORQUE TEM ALGUMA COISA QUE TEM DENTRO DA ESCOLA É DIFERENTE DE FORA QUANDO TU SAI DA ESCOLA”

Foi Marielle Franco quem disse essas palavras na biblioteca do Arvoredo quando perguntei para as/os integrantes que ali estiveram presentes sobre o que elas/eles achavam que deveriam aprender na escola. Logo mais conto detalhes. Escolhi essa resposta, pois ela sintetiza o que pretendo discutir agora: a relação entre o dentro e o fora da escola. Ao longo da pesquisa,

busquei identificar essas atividades realizadas pelo coletivo Afroativos para perceber as semelhanças e diferenças entre as ações relacionadas ao letramento e às identidades étnico-raciais nos diferentes espaços de circulação do grupo. Devido a crenças anteriores e às minhas próprias experiências estudantis, acreditava que encontraria uma oposição entre o “dentro da escola” e o “fora da escola”, contudo, não foi o que ocorreu. Como vimos, no grupo de estudos, as/os participantes receberam algumas pessoas convidadas para compartilharem suas experiências e conversarem também sobre temas atrelados a conhecimentos de matrizes afro-brasileiras e africanas, ao mesmo tempo que suas visitas a outros espaços modificam o ambiente escolar, uma vez que as/os integrantes regressaram à escola com novas experiências e, como vimos, passaram a cobrar das/dos professores que as histórias e culturas da população negra também aparecessem em sala de aula.

Abaixo listo algumas atividades desenvolvidas pelo coletivo e, algumas vezes, por outras pessoas da comunidade escolar, que exemplificam a relação porosa entre aquilo que foi feito no interior da escola e fora dela:

Quadro 11 – Relação entre atividades realizadas dentro e fora da escola

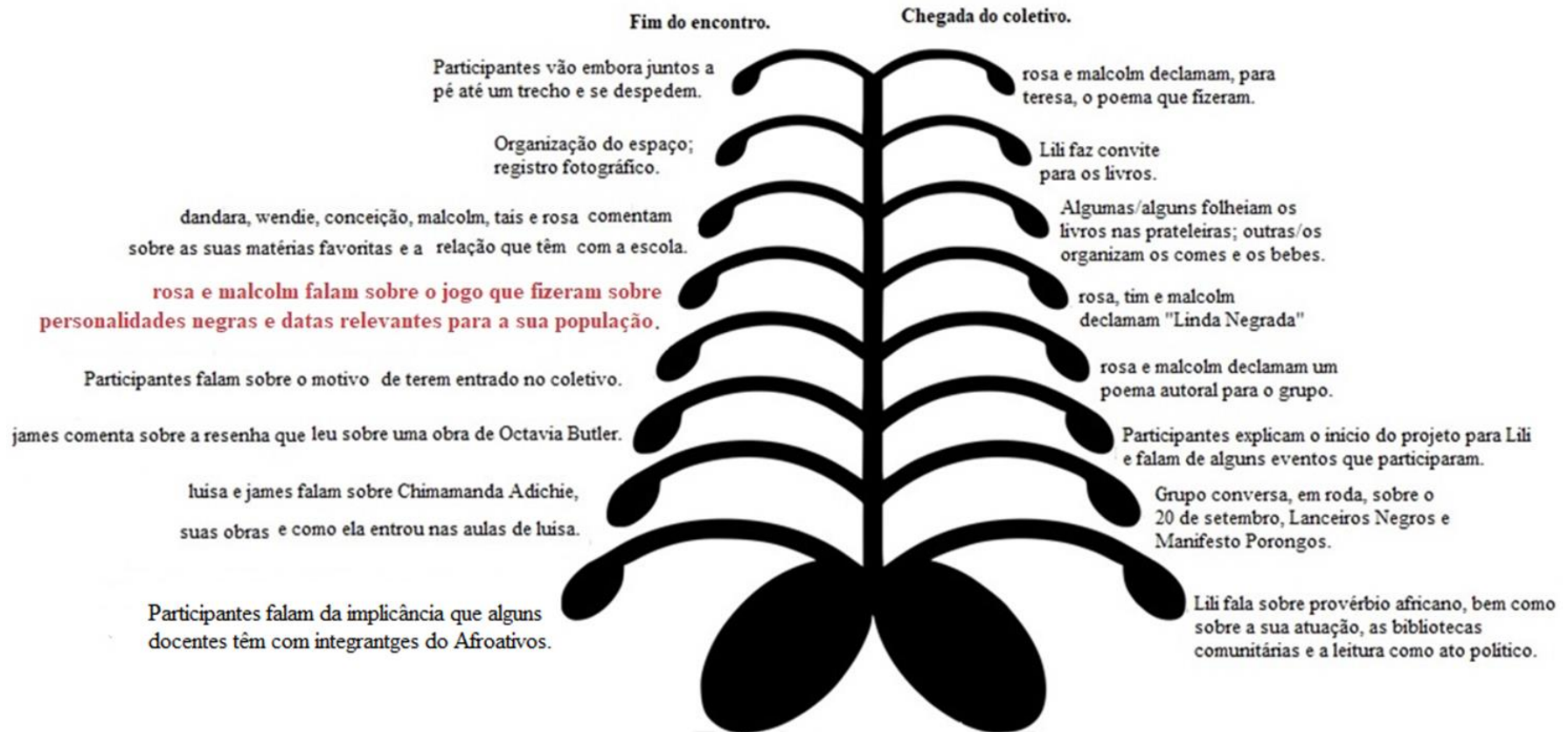
As portas e os painéis afrocentrados elaborados pelas turmas da escola (ver capítulo 2) viraram exposição no teatro Renascença no prêmio “Mulheres Negras em Movimento” como se a instituição escolar ganhasse uma extensão de si fora de seus muros.
A produção do “ <i>Calendário Afroativos 2019</i> ” com territórios negros de Porto Alegre foi realizada tanto através de pesquisa bibliográfica sobre os lugares no grupo de estudo quanto pela visita a esses espaços.
O coletivo recebeu a visita de um grafiteiro que realizou uma oficina de grafite com as/os integrantes. A partir desse encontro, o grupo criou no muro da escola um grafite do Afroativos (ver capítulo 2) também com hashtags, dialogando com práticas sociais que vêm do hip-hop e de redes sociais da internet, como, por exemplo, o Twitter.
Muitas das pesquisas realizadas pelo coletivo durante o grupo de estudo serviram para realizar ações de formação com outras turmas da escola e em outros ambientes. O grupo de estudo, mas não somente, também estimulou a produção de poemas que foram declamados em outros espaços, caso do poema escrito por rosa parks e malcolm x em homenagem aos Lanceiros Negros.
A escola realizou a “Semana do Hip Hop” na segunda quinzena de setembro (2019). Um dos grupos convidados para o evento foi o coletivo Poetas Vivos, conforme mencionado por rosa parks no dia 20/09/2019 (diário de campo).
As/os integrantes do coletivo receberam visitas na escola, e, ao mesmo tempo, foram recebidos em outros cenários, caso da bibliotecária da Biblioteca do Arvoredo que foi para a escola Oliveira Silveira e também recebeu as/os participantes do coletivo na biblioteca comunitária, conforme dados apresentados no dia 20 de setembro de 2019.

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo.

A análise de um episódio ocorrido na biblioteca do Arvoredo em um dia setembrino de 2019 pode adensar essa percepção de que a dicotomia entre o “dentro da escola” e o “fora da escola” não se sustenta nas práticas do coletivo Afroativos. Luísa Mahín, Malcolm X, Rosa Parks, Marielle Franco, Dandara, Tim Maia, Taís Araújo, Wendie Renard, Conceição Evaristo, James Zwerg,

lili, a bibliotecária da escola, e eu realizamos um piquenique vespertino no dia 20 de setembro, feriado estadual conhecido como o dia da Revolução Farroupilha ou dia do gaúcho. Conforme relatado anteriormente, a iniciativa de se reunir para fazer um piquenique de confraternização partiu das/dos jovens integrantes. Reapresento o adinkra Aya, que, como já dito, representa resistência, desenvoltura e superação, com as ações realizadas pelo coletivo naquela tarde, e transcrevo e analiso uma conversa que auxilia na discussão pretendida. Nesse dia, as seguintes ações foram realizadas:

Adinkra 4, Aya - Dia de piquenique em uma biblioteca comunitária



Fonte: Geração de dados da pesquisa a partir de diário de campo.

Os momentos iniciais do encontro, conforme mencionado anteriormente, estão descritos e analisados em Conceição e Schlatter (em preparação), e o momento em que as/os participantes falam da implicância que determinadas/os docentes têm com quem participa do coletivo Afroativos está na seção desta tese “‘E, nisso, os professores pareciam que eu era outra pessoa’: o sujeito perceptivo branco”. No excerto transcrito a seguir, apresento o momento destacado em cor vinho, quando rosa parks e malcolm x falam sobre o jogo que fizeram após rosa parks participar de uma atividade lúdica com os Poetas Vivos na “Semana do Hip Hop” da escola Oliveira Silveira.⁷⁹

Excerto 12 – rosa parks e malcolm x comentam sobre jogo em evento de hip hop na escola

1	rosa parks	a gente teve uma visita dos Poetas Vivos eles foram lá no colégio eu
2		particpei do jogo né que eram 4 ou 5 pessoas ali na frente do colé não
3		na frente da quadra ali onde a gente tava e daí a plateia tava atrás daí
4		a gente tinha que fazer fazer falar uma palavra com a letra que o público
5		escolhia daí tá daí eu joguei e ganhei e tudo mais aí quando vê eu fui pro
6		carro da sora tava eu o malcolm x e o XX e daí a gente começou a jogar
7		esse jogo tá daí eu falei letra m eu falei Manifesto de Porongo
8		daí ele Marcha pelos Direitos Civis daí qual que a gente tinha feito o
9		outro?
10	malcolm x:	Madiba
11	rosa parks:	ele falou Madiba e eu falei Mandela e a gente ficou assim a
12		sora ela falou que como tu tinha falado? Ela falou que era uma:: tsc
13		como é que era malcolm x?
14	malcolm x:	também não lembro desculpa
15	dandara:	o malcolm x tá dormindo
16	malcolm x:	não não é isso é que não lembro de verdade
17	rosa parks:	não me lembro se ela tinha falado que era uma um jogo:: não lembro se
18		ela falou esperto ou:: ou bom sei lá eu só me lembro que a gente usou
19		[com as coisas da nossa história sabe?
20	luísa mahín:	é que eles foram além assim né] te mete (hh) te mete com o nível da

⁷⁹ Lembro à leitora e ao leitor que utilizo as convenções Jefferson de transcrição (GARCEZ, BULLA E LODER, 2014) em partes específicas da conversa em que considere relevante indicar alguns traços prosódicos presentes na fala das/dos participantes. Neste excerto, utilizo (hh) para indicar riso, dois pontos (::) para indicar prolongamento do som, colchetes ([]) para início e fim de falas sobrepostas e ponto de interrogação (?) para identificar entonação ascendente, quando uma pergunta for feita.

21		coisa entende? é que aí um começou a provocar o outro né com
22		palavras e coisas que diziam respeito e eu parada ali testemunhando
23		aquele momento e tu conta parece que tu é a mentirosa né?

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro em 20 de setembro de 2019.

rosa parks inicia falando sobre a visita, na escola, dos Poetas Vivos, “grupo de artistas negros atuantes em escolas e espaços públicos que tem como arma a poesia e o hip hop no combate ao racismo e as desigualdades”⁸⁰. A cultura hip hop estar presente na escola tanto pela participação dos Poetas Vivos quanto no próprio evento organizado – “Semana do hip hop” – nos dá indícios para afirmar que a escola Oliveira Silveira (ou parte dela) não apenas se importa em levar o hip hop para o seu interior, como também faz questão de reconhecer e estimar saberes e valores produzidos por pessoas negras e de valorizá-las.

No trabalho de Ana Souza (2011), ativistas do movimento hip hop reelaboraram práticas sociais letradas valorizadas na escola em espaços não escolares, ainda que, em determinados momentos, essas práticas fossem refutadas pelas e pelos participantes da pesquisa. Aqui, em contraste, o hip hop está presente nas práticas escolares, e sua cultura é legitimada como um conhecimento relevante e digno de estar no espaço escolar. O evento perpassa as atividades desenvolvidas no coletivo Afroativos, pois, afinal, é um acontecimento para toda a escola. Nesse sentido, há uma ressignificação das “práticas sociais letradas valorizadas na escola”, que estão, ainda assim, em constante disputa, como veremos adiante.

rosa parks faz uma contextualização de como ela e malcolm x começaram a jogar o jogo de dizer uma letra e falar palavras relacionadas às histórias e conhecimentos de matrizes afros com as iniciais daquela letra. Para poder citar “Marcha pelos direitos civis”, “Manifesto Porongo”, “Madiba” e “Mandela” (linhas 7, 8, 10 e 11) no jogo, tiveram que se envolver em práticas letradas embebidas em conhecimentos históricos produzidos por populações negras do mundo. O jogo pode ser também associado a algumas características da batalha de conhecimento do movimento hip hop, pois há uma disputa para ver quem consegue mobilizar mais saberes atrelados ao tema selecionado. A batalha do conhecimento foi idealizada pelo rapper Marechal. Nela, há uma batalha em que os MCs usam o seu conhecimento para fazer rimas em diferentes temas que são escolhidos pela plateia. Nesse sentido, o jogo feito por rosa e malcolm x pode ser uma iniciação a essa prática comum do movimento hip hop. Além disso, é possível perceber que a relação com esse mundo do conhecimento pode ocorrer a partir da ludicidade, sem que isso esteja associado ao aprender pelo sofrimento. luísa mahín, em uma

⁸⁰ Informação disponível na página do grupo “Poetas Vivos” no Facebook: <https://m.facebook.com/poetasvivxs>.

entrevista concedida para o podcast Alvocast⁸¹, fala sobre o envolvimento das/dos participantes do coletivo com o movimento hip hop:

Excerto 13 – luísa mahín fala sobre o envolvimento do grupo com o movimento hip hop

Começamos a nos aproximar, como te falei, né do movimento hip hop, porque acho que isso foi uma coisa muito, ãh, potente, né [...] Eles começaram a se encorajar a escrever os primeiros poemas e tal, ãh, a partir dos slams, que eu comecei a levar eles, né, em slams. Aí começamos a estudar letras de rap. Quando veio, né, ali o estudo sobre a questão da Revolta Farroupilha, a gente trouxe o Rafuagi com o Manifesto Porongos, e ali a gente foi, porque é isso: é usar essa potência, essa potência que a gente tem em nosso favor, né.

Fonte: Podcast Alvocast.

A participante afirma que foi através do hip hop e das idas ao slam, competição de poesia falada, que as/os integrantes do coletivo começaram a escrever seus próprios textos poéticos. O estudo de letras de rap e o acesso aos discursos presentes no hip hop estão tanto nas atividades realizadas dentro quanto fora da escola. Rafuagi, citado por luísa mahín, é um grupo gaúcho de hip hop que denuncia no clipe-canção “Manifesto Porongos” a romantização de traidores no massacre aos Lanceiros Negros. Se no hino sul-riograndense é dito que “povo que não tem virtude acaba por ser escravo”, Rafuagi rebate e abate essa blasfêmia e escancara: “povo que não tem virtude acaba por escravizar”.

É então a esse tipo de discurso letrado que as/os participantes do coletivo estão expostos, aprendendo também sobre conhecimentos da história a partir de canções e videocliques. O grupo Rafuagi também esteve presente na escola conversando com as/os estudantes das diversas turmas e cantando para elas/eles, como é possível verificar na página do coletivo Afroativos em postagens de outubro de 2017 e em outros posts em que relembram a experiência. O slam como parte da realidade das/dos integrantes do coletivo e de muitas/os outras/outros estudantes de escolas da periferia contrasta com a realidade das/dos alunas/os de uma escola particular onde luísa mahín e rosa parks foram fazer formação antirracista (ver capítulo 8). No dia em questão, as/os alunas/os daquela escola não sabiam o que era slam – com raras exceções –, evidenciando as diferenças de letramentos em que se envolvem e que a escola (em) particular não privilegia o slam (e quem o produz) como parte de um repertório a ser tratado/trabalhado na escola, e mostrando que, nos letramentos, categorias como gênero, classe e raça, dentre outras, são relevantes quando pensamos na interlocução dos textos.

Os conhecimentos de matrizes africanas, afro-estadunidenses e afro-brasileiras são potencializados no grupo pelo movimento vai-vem do que se aprende na escola e se leva para

⁸¹ Link para o podcast: [#06 - Larisse Moraes \(Afroativos\) - YouTube](#). Acesso: 10 de outubro de 2022.

outros espaços – em formações, por exemplo – e o que se aprende em outros espaços – concursos de slams, palestras, museus, quilombos, por exemplo – e se leva para a escola. São discursos que entram e saem, circulam e se movimentam. Essa circulação é feita tanto pelas/os convidadas que vão para a escola Oliveira Silveira e depois encontram o Afroativos em outros ambientes quanto pelas/os integrantes do coletivo que realizam atividades atreladas à afrobetização dentro da própria escola e fora dela.

Tendo em vista que o projeto semeou na escola e fez suas raízes, a visita a outros espaços é um modo de retornar à escola com novas potencialidades e aprendizagens: o que é realizado na instituição escolar tem como objetivo potencializar as atividades realizadas nela e oportunizar mais segurança ao transitar por outros espaços para além dela. Nesse sentido, o que se leva para a escola é a vida que já está nela, como janelas que permitem ver seu exterior no interior dela, como asas que extrapolam os muros de uma cela.

Em contraste com a etnografia de Rosa (2019), em que a escola pública de Chicago observada desvalorizava, apagava e criminalizava as práticas de letramento de estudantes latinos, na escola Oliveira Silveira, as práticas de letramento das/dos integrantes do coletivo Afroativos, em sua maioria, negras/os, não somente foram valorizadas, como também expandidas, uma vez que as atividades desenvolvidas tinham também como função encorajar e inserir as/os integrantes a participarem de práticas sociais letradas em diferentes domínios (jornalístico, literário, acadêmico, de humor, lúdico), ressignificando a apreciação e o valor que é dado para as culturas afros. Na escola estadunidense, a pichação foi vista como letramento ilegal, criminoso. Letras de rap, poemas, uso do facebook, mensagem de texto no celular foram consideradas como um impedimento em vez de habilidades que pudessem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem das/dos estudantes latinos. Ao desconsiderar os textos nos quais as/os discentes se engajavam, a escola assumiu estar a serviço da reprodução dos letramentos dominantes e homogêneos, perdendo a oportunidade de inserir e aprender novas práticas de letramento que podem se tornar preciosidades nos bancos escolares. No caso da escola Oliveira Silveira, ocorreu o contrário: os letramentos nos quais as/os estudantes se engajaram, se valendo também dos mesmos gêneros mencionados acima, foram potencializados e valorizados para a participação que realizaram no coletivo dentro da escola e em outros espaços.

O próprio grafite feito pelo coletivo foi autorizado pela direção e com a participação, inclusive, de Luísa Mahín. Cabe ressaltar que o tipo de grafite feito pelo coletivo é diferente das tags, uma espécie de assinatura estilizada, realizadas na escola estadunidense, o que mostra que há determinados desenhos e piches mais aceitáveis socialmente do que outros, mas não

espicharemos esse tópico. Voltemos para a conversa do dia 20 de setembro, que prosseguiu do seguinte modo:

Excerto 14 – Participantes falam sobre a ficha de leitura

24	luísa mahín:	é que eles foram além assim né] te mete te mete com o nível da
25		coisa entende É que aí um começou a provocar o outro né com
26		palavras e coisas que diziam respeito e eu parada ali testemunhando
27		aquele momento e tu conta parece que tu é a mentirosa né?
28	james zwerg:	esse projeto eu não faço essas coisas
29	luísa mahín:	não não eu imponho tudo eu dou a lista dos livros a ficha de leitura
30		para vocês preencherem (hh)
32	Lili:	a ficha de leitura aí meu Deus medo
33	luísa mahín:	não humhum não
34	tereza de benguela:	nome do livro, ano
35	Lili	quem são os personagens principais?
36	james zwerg:	qual é o título?
37	rosa parks [para malcolm x]:	fala por que tu entrou no projeto

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro em 20 de setembro de 2019.

luísa mahín, lili, tereza de benguela, james zwerg criticam determinadas práticas letradas ainda recorrentes em muitas escolas vinculadas às leituras de livros literários: a ficha de leitura (linhas 29 a 36). Para participar desse tipo de prática, as pessoas precisam preencher informações sobre o livro (linha 30), tais quais título da obra (linha 36) e personagens principais (linha 35), o que causa “medo” em Lili (linha 32) e discordância em luísa mahín em relação a essa prática (linha 33). Conforme exposto nos capítulos de análise, no coletivo Afroativos, a leitura de textos literários é utilizada para fazer formações e declamações de poemas em outros espaços, como fonte de inspiração para a escrita de poemas, para participar de oficinas de escrita, ou seja, para atuar nas práticas sociais em que texto e vivência se tornam indissociáveis.

Tendo em vista todo o exposto, não faz sentido dicotomizar o “dentro e fora” da escola, mas, considerando que o Afroativos é produzido como um projeto extracurricular e voluntário, cabe questionar: os conhecimentos de matizes africanos e afro-diaspóricos também têm espaço no currículo presente em sala de aula? Como apontado por Conceição e Schlatter (em preparação), as/os participantes do coletivo, ao mesmo tempo em que estão expostos a gêneros que são prestigiados na escola – os quais envolvem a leitura de livros, pesquisas biográficas, históricas e geográficas em sites da internet, declamação de textos poéticos, apresentação oral

com power point, por exemplo –, também constroem conhecimento de matrizes sócio-históricas que não são, necessariamente, valorizadas dentro de suas turmas. Ainda que a escola busque ser um espaço de reflexão e combate ao racismo, o relato de malcolm x e taís aráujo – após a conversa sobre o jogo, por exemplo, mostram que, nas suas salas de aula, não necessariamente isso ocorresse, como grafado em negrito por mim:

Excerto 15 – malcolm x e taís aráujo falam sobre o porquê entraram no coletivo Afroativos

malcolm x: “Eu entrei no projeto porque eu descobri que tinha um projeto voltado à cultura afro. [brincadeira nesse ínterim enquanto todos comem, todos riem]. Enfim... eu vi que era um projeto voltado à cultura afro e foi quando eu deixei meu cabelo crescer, que eu ia deixar o cabelo crescer, e se tivesse problema, que eu ia falar com a sora, né? Não deu problema nenhum, pelo menos, não diretamente, comigo. Então, deixei o cabelo crescer, primeiro, por empoderamento que eu entrei no projeto. **Logo depois foi porque eu queria conhecer sobre a minha cultura, porque, nas aulas de história, pelo menos, na minha escola, os professores só falam sobre Europa, só Europa. E a única coisa que falam sobre negro é sobre escravidão, como se a história dos negros tivesse começado na escravidão, sobre engenho, não fala sobre impérios. Roma, Grécia, e a minha cultura, que é bom falar? nada!** Então, tipo, depois que eu entrei no projeto, eu comecei a estudar, que nem o tim maia falou, a gente começou a estudar mais sobre a nossa cultura, a gente começou a ter mais consciência do que a gente tava fazendo, do que a gente fazia e quem veio antes da gente. Então, eu pelo menos, quando eu comecei, **depois que entrei no projeto e comecei ir para as aulas, eu tava muito desaforado, afrontoso, os professores não aceitavam o meu posicionamento.**”

taís aráujo: “Metade do pessoal do Afroativos é tudo meu amigo. E a marielle franco vivia falando do Afroativos. Porque no ano passado eu era a única da minha turma que não soltava o cabelo. E quando eu soltei, ah, tá louco [fala sorrindo]. Eu vim, todo mundo começou a falar muito bem, daí eu me irritei, **meti a boca no sor XX. [...] Nós já sabemos tudo da Grécia Antiga, e da nossa cultura, a gente aprende porcária nenhuma.**”

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro em 20 de setembro de 2019; grifo meu.

malcolm x comenta que sua motivação inicial era entrar no projeto para se empoderar e, posteriormente, para conhecer mais sobre a sua história. Tanto ele quanto taís aráujo se mostram insatisfeitos em relação ao eurocentrismo presente em suas aulas, focadas em “tudo da Grécia Antiga”, Roma, “só Europa”, sem que se estude os conhecimentos de matrizes africanos e afrodiáspóricas, limitados a uma visão de que estudar culturas associadas à negritude correspondem ao estudo da história da escravidão. No entanto, a participação no coletivo Afroativos provocou uma mudança no cotidiano escolar, pois malcolm x e taís aráujo não se calaram e começam a contestar os professores: “meti a boca no sor XX”, “eu tava muito desaforado, afrontoso”. As/os participantes provocam o rompimento do silêncio e do silenciamento escolar. Não é luísa mahín que está cobrando dos colegas de profissão, são as/os jovens do coletivo, estudantes da escola. Nesse sentido, as/os jovens contestam as pálidas narrativas de instituições escolares que “ensinam” incessantemente os mesmos conteúdos e que reforçam a visão de que são esses os saberes que são importantes de serem aprendidos nesses espaços.

Quando malcolm x afirma que as/os docentes não aceitavam o seu posicionamento, indica que, na própria escola, há um tensionamento e disputa por quais saberes e conhecimentos devem ser ensinados. Por mais que haja docentes comprometidas/os na escola pela luta por igualdade racial, a batalha por quais conhecimentos serão trabalhados ainda faz parte de uma luta de poder entre grupos e projetos de sociedade almejados: um que exclui a população negra e outros grupos que são racializados, seguindo o projeto colonial, e outro que almeja justiça social/racial. Esses conflitos não estão em uma relação antagônica entre “dentro da escola” versus “fora da escola”: eles estão em disputa no território da própria escola e também para além dela, pois a escola não está fora da sociedade, e, mesmo sendo clichê, é preciso dizer: a própria sociedade é uma escola. Portanto, quando a sociedade muda, a escola também se transforma. Como via de mão dupla, quando investimos em uma educação que preze pela equidade racial nas relações interpessoais, no currículo, nos materiais didáticos e em outras práticas de ensino, também transformamos a engrenagem racista.

O papel que a escola desempenha na vida de quem dela participa não pode ser considerado a priori e de modo determinista, como apontam Vóvio e Firmino (2019), desconsiderando seus agentes, as pessoas que fazem a escola ser o que é. Historicamente, ela tem sido construída para ser uma agência de letramentos reprodutores da colonialidade, mas o jogo ainda está aí sendo disputado. Como vimos no cenário da pesquisa, é na escola que as/os participantes têm muitas vezes o conhecimento de suas histórias negado; ao mesmo tempo, é também nessa mesma escola que eles têm a oportunidade de participar de um projeto como o Afroativos e de estar presente em eventos como a “Semana do Hip Hop”, “Afrobetizando”, e tantos outros, como vimos anteriormente.

Como disse conceição evaristo nesse mesmo dia de piquenique na biblioteca do Arvoredo, “tem alguma coisa que tem dentro da escola é diferente de fora quando tu sai da escola”, mas não deveria ser assim.

VALORES E SENTIDOS DA AFROBETIZAÇÃO

Ao longo do capítulo, busquei compreender os sentidos e valores que estão em jogo na afrobetização praticada pelos Afroativos, no que implica a ressignificação das histórias e das culturas afro-brasileiras e africanas para o grupo. A afrobetização, no coletivo, envolve a socialização em práticas de linguagem atreladas aos conhecimentos de culturas africanas e afro-diaspóricas e a construção conjunta de conhecimentos, histórias e narrativas a partir de

vivências significativas para o fortalecimento da autoestima, conscientização dos problemas raciais na sociedade e de combate ao racismo e à reprodução de práticas racistas.

Na afrobetização, as/os participantes são convidados a participarem de esferas sociais em que os conhecimentos de matrizes africanos e afro-diaspóricos estejam em foco, seja na visita por territórios significativos para a população negra no sul do Brasil, como, por exemplo, o Quilombo dos Alpes ou o Sopapo Poético, seja nas formações antirracistas que realizam em escolas, universidades e outros espaços, seja no interior de sua própria escola, onde realizam o grupo de estudos. Essa possibilidade de transitar por diferentes espaços e dialogar com públicos diversos permite que a afrobetização amplie os espaços e os discursos por onde as/os participantes circulam e que atuem em espaços públicos para exercer a cidadania já no aqui e agora de seu fazer cotidiano.

Na afrobetização, a branquitude não é o centro, mas o combate a sua centralidade. Preza-se pelo desenvolvimento intelectual, psicoemotivo de crianças e jovens negras/os, especialmente, a partir da educação. Os letramentos desenvolvidos não são somente para resistir à hegemonia branca e patriarcal, mas para reexistir (SOUZA, Ana, 2011), para realizar a autorrecuperação (hooks, 2019). A afrobetização visa a novas possibilidades de mundos que se abrem para outras construções de ser pessoa. Nesse sentido, as práticas de letramento presentes na educação linguística antirracista do coletivo podem ser combatentes, afroafirmativas, resistentes, reexistentes, potentes, tudo junto e misturado. Como exemplo, lançamos os casos do *Guia Prático Antirracista* em HQ criado pelo grupo e o poema “Não sou obrigada” de rosa parks, os calendários Afroativos 2019 e 2021, as pesquisas de figuras negras eminentes feitas pelo grupo.

A afrobetização tem como função também desconstruir as tortas linhas de uma narrativa linearizada e alinhada à colonialidade. Passar a história a limpo exige averiguar os esboços das histórias que foram contadas por mãos brancas. Embora elas detenham o rascunho da história e o poder de entrega (“eles nos deram”), a afrobetização consiste em reescrevê-la através de perspectivas afros se valendo de papel, caneta, computador, spray, celular etc. Não se trata apenas de uma questão de escrita, mas de reescrever as linhas, erguer a voz libertadora (hooks, 2019), realizar, traçar narrativas, dialogar, transformar e se transformar. Quando as/os participantes estudam sobre Lanceiros Negros, escrevem um poema sobre o assunto – como rosa parks e malcolm x fizeram –, eles denunciam a “romantização de traidores” sobre a qual luísa mahín comentou na palestra do TEDx Laçador; quando as/os participantes se conscientizam sobre o racismo, sobre a contribuição da população negra para o legado das histórias da humanidade, elas/eles reescrevem outras narrativas sobre ela, e também abrem

possibilidade para escrever outras narrativas de si mesma/o. A ressignificação é uma longa trajetória a ser percorrida que perpassa as ações de desconstruir, procurar, reconhecer, conscientizar, valorizar, fortalecer, descolonizar, libertar. Ações que são postas em prática na agenda de luta e de educação antirracista do coletivo Afroativos. Para a ressignificação, a afrobetização também implica no uso da linguagem de modo inovativo e reelaborado, como veremos no próximo capítulo.

Para poder reexistir e construir outros modos de se constituir enquanto gente, é preciso não cair na tentação das sedutoras e incessantes narrativas que nos aprisionam. Aliás, os discursos do projeto colonial são constantemente reforçados por quem o defende, porque, se não forem, as narrativas da branquitude, seus privilégios e seu poder desmoronam. No coletivo Afroativos, o fortalecimento é uma estratégia fundamental para a resistência, reexistência e descoberta de quem estamos nos tornando. No coletivo, o fortalecimento opera em múltiplos níveis, ofertando:

- a) possibilidades para que as crianças e jovens se formem para que sejam sujeitas/os atuantes na sociedade – pessoas que rompem com o silenciamento e que erguem a voz;
- b) espaços para a construção de repertórios para que tenham base para dizer, a partir de diálogo com diferentes grupos e de pesquisa e leitura de diferentes textos;
- c) conhecimentos produzidos pela população negra;
- d) oportunidades para construir conhecimentos sobre a população negra;
- e) materiais e outros artefatos que valorizam as culturas africanas e afro-diaspóricas;
- f) espaços e momentos para o autocuidado, para trabalhar a autoestima;
- g) espaços para o desenvolvimento da criticidade, que passa pela desconstrução e rompimento da miopia colonial;
- h) espaços para a construção do afeto entre as/os participantes do grupo;
- i) resgate da memória e ancestralidade, como a pesquisa pelas territorialidades negras, por exemplo.

Passar a limpo a história passa pela possibilidade de ter uma educação que não provém somente da informação, mas das experiências ofertadas pelos diálogos transperiféricos fecundos em diferentes centros do mundo em que a luta por justiça social seja a tônica para que venham à tona narrativas invisibilizadas e produções de conhecimentos realizados pela população negra e de outros grupos marginalizados. Nesse sentido, as redes de solidariedade entre coletivos, como vimos no evento Ubuntu de A a Z, a parceria com uma biblioteca

comunitária do bairro, o diálogo com jovens de alguns países africanos, a conversa com o escritor moçambicano Pedro Lopes, dentre tantos outros espaços e grupos com quem o coletivo vem interagindo, potencializam as ações do coletivo.

A afrobetização desenvolve um tipo de criticidade posicionada contra o embranquecimento de crianças e jovens negras/os, e torna pessoas mais politizadas e engajadas em práticas sociais letradas em um mundo em disputa. Na afrobetização, há a troca da negação pela negra-ação. No coletivo, as/os participantes têm a oportunidade de dialogar, estudar, aprender, ensinar, formar, transformar, desabafar, reconstruir suas identidades, fortalecer-se, ser.

A afrobetização realizada no coletivo empodera, não em um sentido capitalista individual, mas humanista e coletivo, dado que ela cria redes de acolhimento, afeto e busca por saberes e conhecimentos contra-hegemônicos que perpassam relações de poder imbricadas em um mundo mergulhado em letras, vozes, sons, gestos, aromas, cheiros e cores. Esse empoderamento é o poder de contestar uma história única a partir da tomada de consciência de outras narrativas. Quando malcolm x e taís araujo contestam o eurocentrismo presente em suas aulas e demandam das/dos docentes para que estudem a sua história, a afrobetização ofertada no coletivo deu a elas/eles as ferramentas para serem afrontosos, no melhor sentido do termo. Essa reelaboração e ressignificação da linguagem, ao mesmo tempo que potencializa a afrobetização constrói a produção do que a constitui no coletivo, como veremos no próximo capítulo na seção *“O nosso projeto é um projeto afrolibertador”: a estilização da linguagem nas práticas de linguagem do coletivo*”.

A afrobetização desenvolve e forma um novo tipo de intelectual, aquele que, na sua criticidade, intelectualiza-se para promover mudanças no mundo que tornem a vida de pessoas subalternizadas melhor, e, conseqüentemente, uma sociedade melhor. A partir de letramentos enegrescentes de autorrecuperação, essas novas e novos intelectuais desenvolvem valores, atitudes e responsabilidades comunitárias, refletindo e construindo junto com a comunidade, estabelecendo redes de solidariedade. Nesse sentido, o senso do coletivo é algo preservado, “sou porque nós somos”, ubuntu, para elaborar, criar, libertar, decolonizar. Quando luísa mahín pergunta “por que será que as pessoas não ligam pessoas negras a intelectualidades?” e ao dizer que há quem pense que o coletivo é um grupo de dança, a resposta ofertada pelo Afroativos é de que a pesquisa, o estudo, as leituras, as escritas realizadas pelo coletivo sustentam que, na periferia, há gente que lê, escreve, estuda, pesquisa, se interessa por literatura, e também dança a dança do passinho, e que essas pessoas podem ser crianças e jovens. Decolonizar a mente, nesse sentido, é atrelar a intelectualidade com o desenvolvimento de múltiplas inteligências que

contribuam para uma relação com o nosso corpo como um todo, e não só como um “exercício cerebral”, um intelectual que “pense, logo exista”, mas que não perceba a relação entre o pensar-sentir.

Conforme vimos, os letramentos nos quais os alunos se engajam são potencializados e valorizados para a participação que realizam no grupo. O papel que Luísa Mahín desenvolve no coletivo é fundamental para inserção das/dos jovens integrantes para se tornarem cidadãos e cidadãs mais conscientes de suas potencialidades e das mazelas sociais, que ergam a voz e atuem de modo ativo, confiante, autoral, politizado em práticas sociais diversificadas na sociedade. O lugar de escuta e a ancestralidade são valores preservados no coletivo, bem como a oralidade e a construção de espaços de convivência, o que me faz lembrar do poema de Raquel Lima (2019, p. 24-25), “então abro mais uma gaveta à procura de um sentido no formato circular da oratura, porque a tradição não é feita só de livros, fotos e palavras por traduzir”. Nos espaços de encontro, a roda, a circularidade, a horizontalidade nas relações são cultivadas, e, como nos disse Luísa Mahín, a circularidade, a ancestralidade, a oralidade, a religiosidade, e a corporeidade são valores civilizatórios afro-brasileiros preservados no coletivo. Os conhecimentos são utilizados de modo integrado (não há divisão de áreas de conhecimento), e não há uma primazia do texto escrito em relação ao texto oral, essa dicotomia, afinal de contas, é inexistente no coletivo. A oralidade e a escrita são centrais para as ações desenvolvidas no Afroativos, elas são usadas conjuntamente e de modo orgânico para realizar as ações pretendidas no grupo.

A pesquisa e o estudo fazem parte do cotidiano do Afroativos e estão emaranhadas na afrobetização. Episódios de pesquisa no grupo de estudo, a mensagem de Malcolm X com uma sugestão de nomes para as/os colegas evidenciam que a pesquisa é, de fato, realizada e valorizada no grupo como parte do ensinar-aprender. Também a arte, que nos faz sensibilizar em outros pontos dentro de nós. A ida a saraus de poesia como o Sopapo Poético e Sopapinho, a escrita de poemas de Luísa Mahín, Rosa Parks, James Zwerg e Malcolm X, a declamação de poemas realizada por Tim Maia, Conceição Evaristo, Rosa Parks e Malcolm X, Luísa Mahín nas formações antirracistas, a leitura de contos como “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, mostram que o texto literário tem seu papel no grupo nas formações internas e externas. Aprender com quem veio antes, ensinar quem chegou depois, ensinar-aprender agora e junto é lema que se movimenta no coletivo.

A afrocentricidade no Afroativos se torna um valor-princípio fulcral para as ações que são desempenhadas pelo grupo. Nesse sentido, não basta ser uma pessoa identificada como negra, mas ter posicionalidades e lócus enunciativo que estejam alinhados a modos outros de pensar-sentir o mundo. Para isso, a desconstrução de narrativas hegemônicas que demonizam a


negritude e a construção da criticidade para entender o jogo da branquitude são importantes para o reconhecimento da contribuição das populações negras do mundo para a história da humanidade e faz parte da afrobetização. Desse modo, lutar contra a amnésia colonial e fortalecer a memória coletiva para a herança sócio-histórica, política e cultural das maiorias minorizadas são algumas das ações que balizam a afrocentricidade, e o exemplo da criação dos calendários evidencia isso. Cercar-se de produções de conhecimento feitas por pessoas negras, referenciar, reverenciar, ler, escutar, refletir e dialogar com elas é algo nutrido com constância e abundância pelo grupo.

Outro valor importante no coletivo que permeia a afrobetização é o afeto. A afetividade nas relações e no modo de construir o conhecimento e produzir os letramentos faz toda a diferença para a construção e comoção do grupo para a sua ação e luta. Deixar o afeto afetar e ser afetado é essencial para criar, no coletivo, uma “safe house”⁸² e atuar nas práticas de linguagem. É justamente porque há afeto é que há fortalecimento, reconstrução, elevação da autoestima, construção do amar, do amar ser. A comoção, o sentir, a conscientização impulsionam o agir. Lutar, muitas das vezes, é modo de sobrevivência. Ter com quem lutar e por quem lutar é prova de que fomos tocados pelo amor, e o amor reelabora nossos modos de percorrer a travessia e de tocar e ser tocado pela palavra.

Neste capítulo, busquei mostrar, dentre um mar de ondas, que a (re)construção das identidades étnico-raciais das/dos participantes do coletivo ocorre devido às ações afrobetizadoras que são feitas conjuntamente com outras/outros e são motriz para as práticas de linguagem efetuadas pelo coletivo. No capítulo seguinte, trago à luz o modo como a construção dessas identidades impacta as práticas de linguagem realizadas no projeto e como a linguagem utilizada pelo coletivo impacta a construção das identidades étnico-raciais das/dos participantes.

⁸² O conceito de “safe house” é definido como espaços sociais e intelectuais em que grupos, quando estão em contextos culturais assimétricos de poder, se constituem de modo horizontal para o compartilhamento de conhecimento e de quebra de assimetria, em que haja alto níveis de confiança e proteção temporária contra sistemas opressivos (PRATT, 1991 apud CANAGARAJAH, 1997).

8. SEMENTES COM CICATRIZES: "JÁ NÃO BASTA TER ASAS QUE VOAM, É PRECISO TER ASAS COM RAÍZES⁸³"

Em uma manhã fria do mês de junho do outono porto-alegrense, Luísa Mahín me perguntou se eu sabia o que era Sankofa, logo após uma criança da Educação Infantil da escola mostrar a ela, no corredor, o que havia feito: um desenho do pássaro mitológico. Na época, não fazia ideia do que era. Ela então me explicou sobre Sankofa () e sua filosofia de “voltarmos ao passado, ressignificarmos o presente e transformarmos o futuro”. Neste capítulo de análise das ações do coletivo Afroativos atrelados ao letramento e suas identidades étnico-raciais, inicio voltando ao passado para apresentar, na voz dos participantes, como e onde tudo começou. Busco compreender ainda mais profundamente como as identidades étnico-raciais são estilizadas, exercidas e construídas no coletivo através das práticas de linguagem em que as/os participantes se posicionam e são posicionados no que diz respeito às suas identidades étnico-raciais e a de outras/outros participantes.

Começo examinando alguns eventos de letramento acadêmico que apresentam o início da história do coletivo e os modos como o grupo atuou para desnaturalizar o silenciamento e as opressões raciais na escola. A identidade visual do coletivo também é examinada. Por fim, exploro como a estilização da linguagem é feita pelo grupo para composição de suas identidades étnico-raciais e como usam estratégias contra-hegemônicas para contestar à supremacia branca e se posicionar como cidadã/cidadão reelaborando a linguagem.

E DAÍ ELA TERMINA FAZENDO UM QUESTIONAMENTO: "O QUE TEM O MEU CABELO? EU NÃO SEI MESMO"

“Respeitem meus cabelos, brancos/ Chegou a hora de falar/ Vamos ser francos”, assim cantou Chico César. A narrativa que irei expor a seguir apresenta a história contada por dois integrantes do coletivo de como o Afroativos se originou. Ela faz parte de eventos de letramento acadêmico vivenciados pelo coletivo. Analiso a relação entre esses eventos e a construção das identidades étnico-raciais das/dos participantes. Pretendo, ao longo da análise, sustentar que os discursos sobre cabelo – oriundos de uma carta – mostram que essas questões de madeixa são

⁸³ Trecho do poema “Abro mais uma gaveta”, de Raquel Lima, poeta, arte-educadora, investigadora, produtora cultural e ativista da spoken word: “[...] Então abro mais uma gaveta e tenho sementes com cicatrizes/ Já não basta ter asas que voam, é preciso ter asas com raízes”. Vídeo com a autora declamando o poema: [Poema Abro Mais Uma Gaveta - Raquel Lima - YouTube](#). Acesso em: 28/09/2022. O poema foi publicado originalmente no seu livro *Ingenuidade Inocência Ignorância* (LIMA, 2019).

muito mais amplas e profundas do que uma discussão sobre estética. Esses discursos, no coletivo, são usados para a tomada de consciência das/dos participantes do Afroativos e das/dos estudantes da escola para que compreendam que o problema não é elas/eles, mas sim o racismo. Essa tomada de consciência se torna fundamental para mudar a chave das “sedutoras lentes que nos ensinam a desejar ser quem não somos⁸⁴” (Cristiane Sobral) para desejar se identificar com a negritude, ressignificando o se tornar negra/o. Concomitantemente a isso, esses discursos visibilizam o racismo sofrido pelas crianças no ambiente escolar, rompendo-se, assim, com o pacto silencioso e silenciador da escola.

Nos relatos a seguir, vemos um episódio de racismo liso, baixo, quando crespas e volumosas ideias afloraram na raiz, e o cabelo black estava, em parte, solto. Durante o meu período de trabalho de campo no mês de setembro de 2019, pude ver-ouvir, em cinco ocasiões diversas, luísa mahín e malcolm x relatando para diferentes públicos a história de origem do Afroativos. A narrativa que será mostrada é a composição da história do grupo contada em apresentações orais com Power Point em três momentos: 1) no dia 13 de setembro de 2019, quando luísa mahín, rosa parks, rihanna e elisa larkin nascimento foram entrevistadas na própria escola por duas estudantes do curso de Jornalismo de uma universidade pública que estavam escrevendo uma matéria sobre educação antirracista; 2) no dia 23 de setembro de 2019, quando luísa mahín e rosa parks apresentaram o projeto em uma escola particular da cidade de Porto Alegre; 3) no dia 27 de setembro de 2019, quando malcolm x contou a história do grupo para estudantes de outra escola pública da Lomba do Pinheiro em uma biblioteca comunitária. Como malcolm x e luísa mahín estavam realizando uma apresentação, o relato a seguir apresenta uma estrutura mais monológica, ainda que houvesse um público atento escutando o que tinham a dizer, sendo, portanto, um discurso dialógico (BAKHTIN, 2003). Os trechos do relato de luísa mahín estão em azul no texto, enquanto excertos do relato proferidos por malcolm x estão em verde.

⁸⁴ Trecho do poema “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz”, presente no livro de mesmo nome (SOBRAL, 2014).

Excerto 16 – História do grupo pela perspectiva do coletivo Afroativos

A caminhada do nosso projeto começou através da carta de uma aluna, uma aluna de dez anos no ano de 2017. Eu tinha uma turma de 4º ano, era uma turma que tinha 9 meninas e 19 meninos. E pensa: “ah, os meninos são mais bagunceiros que as meninas!” Mas, bah, as meninas faziam frente bonito com os meninos, e eu, já quase enlouquecendo, cheguei na supervisão. “Tem alguma coisa errada, luísa mahín, como é que a gente vai resolver isso?”. E aí a gente começou todo um trabalho de valores na diversidade, porque as ofensas, as agressões físicas, verbais, isso era muito comum entre eles. E eles tinham isso como normal. Não existia o hábito de elogiar ninguém, de construção de grupo, de equipe. E aí a gente começou a estudar sobre várias formas de preconceito, caminhos, sobre escolhas. Esse projeto foi assim, né, por desenhos, filmes, livros, histórias, pesquisas aqui, pesquisando vídeos no youtube, pesquisando memes também sobre preconceito, pesquisaram sobre várias formas de preconceito. A sora fez uma atividade com a turma B14 pedindo para os alunos escreverem uma carta dizendo o que tava bom, o que tava ruim e o que precisava melhorar. E recebeu vários relatos muito fortes nesse dia. E de vários relatos, um que chamou mais atenção foi o relato da Kherollen, que tava escrito mais ou menos assim: **“Quando falam do meu cabelo, eu fico com um aperto no coração. Isso não me entra. Eu não consigo acreditar que isso me machuca muito”**. E daí ela termina fazendo um questionamento: **“O que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo”**. Daí diante disso, a conceição evaristo estava no colégio, fazendo monitoria, e decidi ler a carta da Kherollen, falar com a turma e dizer o que ela tinha passado no ano anterior, que ela não gostava do cabelo dela, que faziam piadinha, então ela andava sempre de coque. Diante disso, deu muito certo a conversa da conceição. Uma palavra, por incrível que pareça, mudou todo o pensamento da Kherollen. E ela decidiu, no dia seguinte, ir para o colégio com uma parte do cabelo solto. Foi muito lindo, porque, dentro da sala estava todo mundo: “bah, tu tá linda, tu precisa vir assim todo o dia, teu cabelo é lindo”, mas aí chegou a hora do recreio, que ela foi pegar o lanche, que ela saiu de um ambiente confortável, um ambiente amigável para ir para o todo da escola. E nisso três alunos seguiram ela para ver se não ia acontecer nada, os alunos mais gente boa. Então, ela pegou o lanche, ouviu bastante piada sobre o cabelo dela, que não sei o quê. Daí ela voltou para sala já meio cabisbaixa, de capuz, não querendo falar com ninguém, triste, quieta. E ela não falou nada. Quem falou foram os alunos, os colegas dela, e já queriam resolver isso na melhor maneira possível: na porrada. “Não sora, porque a gente vai pegar eles na saída, que não sei o quê, que a gente vai pegar o microfone e vai começar a gritar no recreio”. E aí, a professorinha, né, salve a professorinha, a professora naquela situação ali de “oh, gente, não é assim que a gente vai resolver”. Só que aí, eu tava dizendo isso para eles, e eles rebateram: “Tá, então como é que vai ser? Qual vai ser, sora? Porque se a senhora não trouxer uma solução ou, pelo menos, né, um princípio de solução, a gente vai resolver do nosso jeito, porque não dá para aceitar isso. A gente não vai aceitar”. E a gente começou então a conversar com outras pessoas, a pesquisar, a se informar. Oh, tá acontecendo isso, isso, isso, a gente tá pensando em começar um trabalho assim, e uma amiga minha, ex professora da rede, aposentada, psicóloga atualmente, me mandou uma imagem, ela disse assim: “olha aqui, luísa mahín, mostra para os teus alunos”. E ela me mandou uma imagem, que é a imagem do nosso banner, né, e aqui dentro, né, dizia do black power, né, solte o cabelo, prenda o preconceito. Eu disse tá, tá aí o projeto para a gente começar. E a gente começou uma campanha de conscientização dentro da escola, né, porque a mensagem que a gente queria passar, e aí a gente começa falando só de cabelo, vocês notaram que a gente tá só na função do cabelo, né. A questão é muito mais profunda do que se pensa, não é só a questão estética, né, não são os nossos cabelos, a nossa história, a nossa origem que têm que estar presa e escondida, não somos nós que temos que nos envergonhar disso. O que é que tem que estar preso, gente? O preconceito, o racismo, a intolerância, a intolerância religiosa também, não é verdade?

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro em 13, 23 e 27 de setembro de 2019.

Tanto luísa mahín quanto malcolm x centram as suas narrativas em torno da carta escrita por uma aluna de dez anos do 4º ano: esse texto epistolar se tornou o estopim para o desencadeamento do projeto Afroativos, fecundado no interior da escola pública através da dor (“fico com um aperto no coração; isso me machuca muito”) e da sementinha da dúvida (“o que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo”). Com propósitos de formação para uma educação linguística que seja antirracista, conforme a narrativa de luísa mahín, anteriormente à produção da carta como atividade autoavaliativa, as/os estudantes se envolveram em um projeto que

abordava a diversidade, tendo acesso a diferentes textos (“desenhos, filmes, livros, histórias, pesquisas aqui, pesquisando vídeos no youtube, pesquisando memes”) e à discussão coletiva sobre o assunto, a fim de estudar sobre preconceito e aprender a respeitar às diferenças.

Como luísa mahín enuncia na narrativa, aquela turma de quarto ano não se reconhecia enquanto grupo, e tinham como hábito maltratar uns aos outros de modos violentos pelo ultraje, hostilidade e agressões físicas. Precisou haver uma intervenção de adultos (professora, supervisão da escola), mas também uma conversa entre crianças (turma e conceição evaristo relatando sua experiência) para que o ambiente de convivência do grupo se modificasse.

Foi a participação em um projeto de diversidade conjuntamente com a sua turma que auxiliou Kherollen a conseguir colocar no papel algumas de suas angústias e exprimir a opressão que vivia em seu cotidiano na escola. Em sua escrita, há uma formulação daquilo que sente e uma busca por entender aquilo que não entende. Por trás da pergunta “o que tem o meu cabelo?” [“o que há de errado com o meu cabelo?”], há o questionamento “Por que existe racismo?”. O uso de “mesmo”, “não saber mesmo” mostra uma dúvida genuína da menina. Embora seja algo complexo de responder racionalmente, pessoas negras sentem o impacto do racismo na pele, no corpo. “Isso não me entra” é a forma de resistir, de não compactuar, de dizer que não está certo, de ser forte, ainda que, em um mundo wakândico (ideal), nenhuma criança – nem adulto – deveria precisar desenvolver esse tipo de força. Essa escrita enegrescente – àquela ligada ao se tornar negra/o (SOUZA, Neusa, 1983) – questiona, toma consciência, desaba as dores do racismo como um processo de cura e desabafa. O discurso escrito na carta é um modo de buscar se libertar daquilo que oprime, faz parte daquilo que Ana Souza (2011) alcunhou como letramentos de reexistência.

Para além de textos de autoras e de autores que já se inscreveram no mundo da escrita há mais tempo, também foram considerados os textos criados pelas/os estudantes da turma B14. Nesse espaço, a criança tem o que dizer e pode também ser autora. É pela perspectiva dela, de uma criança negra, que o grupo proporciona uma reflexão sobre o racismo em sociedade em suas formações antirracistas. Ler textos de outras crianças é um modo também de elas falarem com elas para elas, algo que aconteceu na turma B14 e que também acontece em muitas formações antirracistas promovidas pelo coletivo que têm outras crianças e jovens como público-alvo.

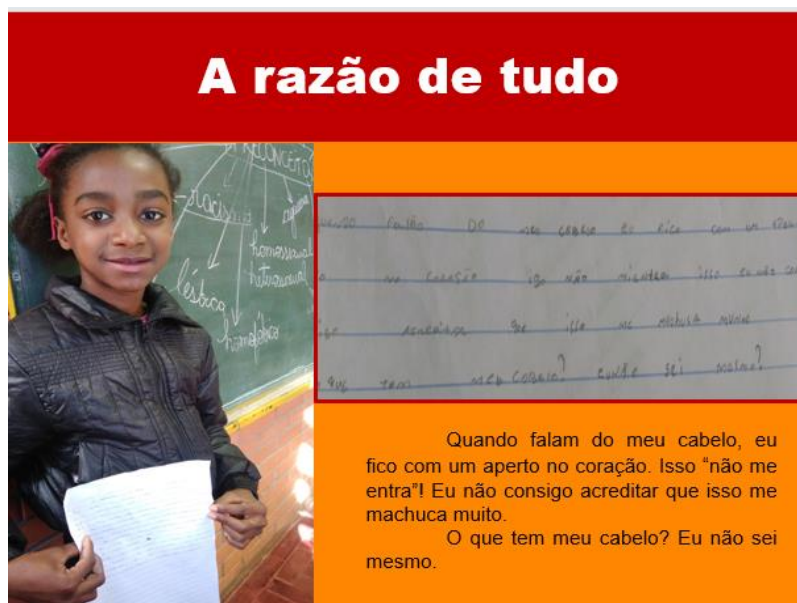
Para além da escrita e de quem escreve, chamamos também a atenção para a leitura e para as leitoras e os leitores do texto, pois, como já dizia Sérgio Vaz, “sagrado é quem lê”. A escrita da carta por si só não teria impacto se conceição evaristo e luísa mahín não discutissem com a turma sobre ela, e se o coletivo não a disseminasse para outros grupos de pessoas. Nesse

sentido, há o processo de entextualização, em que a carta de Kherollen foi retirada do contexto que a originou para ser utilizada com propósitos e públicos outros. No coletivo, os usos dessa escrita – voltados, primeiramente, para a formação das/dos próprios estudantes da escola e integrantes do coletivo – auxiliam as/os participantes a tomarem consciência de que o problema não está nem em seus cabelos, nem em seus corpos, nem em sua cor, ao mesmo tempo que põe luz ao sofrimento das crianças negras ao lidarem com piadas, agressões e discriminação racial no ambiente escolar.

Nesses eventos de letramento, a réplica da carta no discurso de apresentação de luísa mahín e malcolm x sobre o coletivo se torna um retorno ao passado ressignificado e atualizado no presente: elas/eles contam sobre o início da sua história para lembrar de onde começaram; relatam o que está escrito na carta para que esse passado não venha novamente pela frente, para que outras crianças negras não passem pelo que Kherollen passou, e pelo que elas/eles também passaram. Assim, o passado é presentificado e evocado nas formações antirracistas dadas pelo grupo para diferentes grupos. Em vez de um discurso de um Outro, ao convocar a carta de uma menina negra em seus enunciados, luísa mahín e malcolm x trazem o discurso de uma “igual”, alguém que também passa pelas mesmas dores causadas pelo racismo abissal.

Desse modo, o discurso desdobrado em outro discurso enquanto recurso estilístico na ação de narrar, torna-se não mais um discurso outro (de outra), mas um discurso do coletivo quando contam a sua história para diferentes audiências. As palavras de Kherollen são também as de malcolm x. Embora ele faça uso da expressão “mais ou menos” quando diz: “estava escrito mais ou menos assim”, trazendo um efeito ao público de alguém que não lembra exatamente do que foi escrito, o slide utilizado pelas/pelos participantes nos dias de apresentação reproduz e assume como de todas as palavras da carta, salvo no momento final, em que explicitam “ela termina dizendo”. Além disso, os escritos de Kherollen são evocados em citação direta para que a sua dor sensibilize quem está ali presente e seus questionamentos, a partir de uma pergunta retórica, ecoem diretamente no público: “Qual é o problema do cabelo crespo?”, “Por que falar/comentar/debochar do cabelo afro pode causar sofrimento para pessoas negras?”.

Figura 26 – slide com um trecho da carta de Kherollen



Fonte: Geração de dados a partir de coleta de documento.

O slide de cores quentes e fortes – assim como os dizeres de Kherollen – traz no título “a razão de tudo”, reforçando a ideia de que o início do Afroativos ocorreu a partir de uma carta. Na foto em que a menina segura o papel, pode-se notar que o texto produzido é mais longo do que o trecho amplamente difundido pelo coletivo, e que, no quadro-negro, há palavras relacionadas ao campo semântico de gênero, orientação sexual e preconceitos. Na imagem, a menina aparece de cabelo preso, algo que, pelo relato, percebemos ser uma prática comum entre as meninas negras da escola antes da existência do coletivo. Temerosas de ouvirem piadas, ofensas e serem agredidas no pátio da escola sem que ninguém intervenha – é o cúmplice-silêncio escolar –, manter as madeixas presas é um modo de proteção, mas também de aprender a submissão em um espaço que deveria nos ensinar para a prática da liberdade (hooks, 2013), mas que, muitas vezes, nos ensina para a submissão e a naturalização das opressões. Como vimos, etnografias como de Cavalleiro (2000) também descrevem essa desvalorização das características estéticas das crianças negras no espaço escolar. O cabelo como metonímia social do próprio corpo negro é negado e negativado pelas próprias professoras da escola. O discurso sobre cabelo torna-se mais do que uma questão estética, uma vez que questões ideológicas são escamoteadas, e o sistema supremacista branco mantido. A escola não nomeia o problema-racismo e assim parece se isentar da responsabilidade de enfrentá-lo, e ao parecer se isentar, segue perpetuando o racismo na escola. Como defende Luísa Mahín, “nossos cabelos são um ato político. Nossos cabelos são símbolo da nossa ancestralidade, da nossa história. São motivo de

orgulho. Se algo tem que estar preso, então que seja o preconceito, que seja a intolerância e o racismo das pessoas” (diário de campo, dia 23 de setembro de 2019).

Passados mais de vinte anos desde a etnografia de Cavalleiro (2000), percebemos que as agressões físicas e verbais por motivos raciais ainda são realidade nas instituições escolares brasileiras. Na narrativa de Luísa Mahín e Malcolm X, eles afirmam que os alunos da turma de quarto ano disseram que, se a professora não interviesse na situação, eles resolveriam da forma deles: na porrada. Esses alunos, desde criança, aprenderam que uma das formas de defesa contra a opressão é a agressão física, especialmente, quando não há a quem recorrer e a quem pedir socorro. A porrada é uma resposta à vida pelas violências pelas quais somos submetidas/os, especialmente quando não se aprendeu ou ninguém nos educou para transformar isso em palavras, a entender isso a partir dos discursos que circulam sobre as diversas opressões.

Com a intervenção de Luísa Mahín e com a criação do coletivo, rompeu-se o silenciamento em relação às opressões que ocorriam sistematicamente contra as crianças negras na escola Oliveira Silveira (ou em parte dela), e evidenciou-se a necessidade e a urgência para que ações fossem tomadas. A escrita, então, torna-se uma nova arma. Como já dizia o poeta Hercules Marques: “Ter que ser forte até na dor é tortura/ ser guerreiro para nós não é vantagem nenhuma/ é uma necessidade” (MARQUES, 2019, p. 113). A carta-fundante de Kherollen afundou o silenciamento de práticas de violências psíquicas, físicas e raciais que aconteciam no cotidiano da escola, e seu uso fez emergir a voz, dando suporte àquele grupo de estudantes para que embarcassem em outros mares-ares e lugares dentro de si e dentro do espaço escolar, contribuindo para que outros modos de se fazer escola fossem possíveis. Um dos objetivos de uma educação linguística antirracista é armar as/os estudantes com palavras para que consigam entender a sua realidade, se defender das lógicas de dominação, se erguer para que usem suas vozes e outros modos de se expressar, se autorrecuperar para desenvolverem sua melhor versão. Com isso, não estou dizendo que o racismo opera somente no nível discursivo, mas que a linguagem é também uma arma poderosa contra ele.

“Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar” e “cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas” são objetivos de uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001) que foram colocados em prática na escola a partir do acesso a discursos em diferentes gêneros do discurso para modificar as relações interpessoais entre as/os estudantes. Nesse sentido, o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais não se dá com lições de moral e frases de efeito (que, muitas vezes, não passam disso, sem que se altere a realidade das crianças negras no cotidiano escolar) de docentes que acham que só “palestrando” em um dia na sala de aula resolverão a

situação ou fingirão que fizeram alguma coisa. É preciso que se pense em um projeto político-pedagógico mais amplo que leve em conta uma educação como prática da liberdade (FREIRE, P., 1989; hooks, 2013), um projeto de pedagogia engajada (ver capítulo anterior) com textos com múltiplas posicionalidades, domínios sociais, gêneros discursivos diversos que levem ao enfrentamento do problema e sua intervenção. Nesse ponto, é importante que se diga que somente a diversidade de textos não é o suficiente. Já li um relato de experiência de docentes que usaram o desenho “Madagascar” em aulas de inglês para trabalhar sobre os animais no filme, alegando estarem trabalhando com a lei 10.639/03. O trabalho com textos diversos da qual me refiro é o trabalho com textos que ajudem as/os estudantes a refletirem sobre as opressões que lhes subjugam ou beneficiam e como podem intervir para que haja alguma transformação dessa realidade, para que todos os grupos étnicos-raciais possam usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social.

Analisaremos a seguir eventos de letramento literário para examinar como a autorrecuperação auxiliou integrantes do coletivo a reexistirem e enegrescerem e a atuarem publicamente mobilizando suas produções, ainda que ideologias linguísticas operassem em seus discursos.

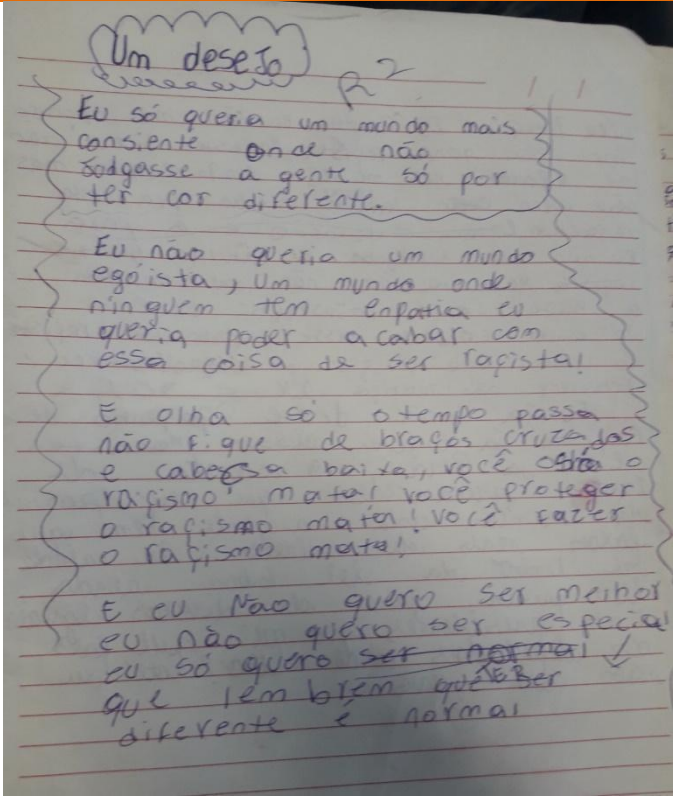
“PORQUE EU FALEI ALI QUE FAZER O RACISMO MATA E ETCERA, E, BAH, TAVA A PONTO DE ME MATAR MESMO”

O discurso sobre cabelo levou rosa e as/os outras/outros integrantes a discutirem sobre outras questões relacionadas ao racismo e como ele opera nas práticas do cotidiano a partir de seus agentes. O cabelo, então, vira a ponta do iceberg para que outras questões e discursos sobre negritude e branquitude emerjam. Desse modo, as/os participantes se dão conta de que, se o racismo existe como estrutura, é porque há pessoas que seguem reproduzindo o racismo nas suas práticas sociais, havendo uma interdependência entre estrutura e pessoas que operacionalizam o racismo nas práticas de linguagem. Sustento ainda que: 1) os usos da escrita também têm servido como um lugar de sobrevivência e de autorrecuperação no coletivo; 2) embora as ideologias linguísticas que legitimam a ideia de uma língua única e correta atuem nos processos de escrita das/dos integrantes do coletivo, elas não impedem as/os integrantes de realizarem uma escrita autoral e de fazerem ecoar suas vozes libertadoras em seus espaços de atuação pública.

O poema de autoria de rosa, “Um desejo” foi declamado, sentada, por ela no dia 13 de setembro de 2019 para luísa mahín, rihanna, elisa larkin nascimento e duas estudantes do curso

de Jornalismo de uma universidade pública e, em pé, no dia 27 de setembro de 2019 para Malcolm X, Luísa Mahin e um grupo de estudantes de uma outra escola pública do bairro Lomba do Pinheiro com fins de promover uma educação antirracista. A seguir, um registro do poema que estava escrito em seu caderno e a versão publicada no livro “Desabafos poéticos” (MORAES, 2020):

Figura 27 – Poema "Um desejo", de Rosa Parks

 <p>Um desejo</p> <p>Eu só queria um mundo mais consciente onde não julgasse a gente só por ter cor diferente.</p> <p>Eu não queria um mundo egoísta, um mundo onde ninguém tem empatia eu queria poder acabar com essa coisa de ser racista!</p> <p>E olha só, o tempo passa não f. que de braços cruzadas e cabeça baixa, você cria o racismo mata! Você proteger o racismo mata! Você fazer o racismo mata!</p> <p>E eu não quero ser melhor eu não quero ser especial eu só quero ser normal que tem bem que ser diferente e normal</p>	<p>Um desejo</p> <p>Eu só queria Um mundo mais consciente Onde não julgassem a gente Só por ter cor diferente</p> <p>Eu não queria um mundo egoísta Onde ninguém tem empatia Eu queria poder acabar Com essa coisa de ser racista</p> <p>E olha só, o tempo passa Não fica de braços cruzados e a cabeça baixa Você proteger o racismo mata, Você querer o racismo mata, Você fazer o racismo mata</p> <p>E, eu não quero ser melhor Eu não quero ser especial Eu só quero que lembrem Que ter cor diferente Também é normal</p>
---	---

Fonte: Geração de dados a partir de coleta de documento; MORAES (2020)

Rosa declara o seu desejo por um outro mundo, em que “quem tem cor diferente” não seja julgado, condenado e nem morto por isso, em que as diferenças não sejam consideradas como algo anormal e mau. Se há pessoas com cores diferentes é porque há outras que têm a cor padrão-padrão. A interdependência entre racismo e ser racista aparecem em diversos trechos do seu “poema”. Ainda que muitas pessoas tenham consciência do racismo, são poucas aquelas que entendem que o racismo só existe porque há quem o pratique, e é mais fácil ser racista do que ser antirracista – já que isso exige movimentos contrários de uma corrente de proteção a ele e de sua prática.

Conforme Ângela Davis, “não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. As palavras “racismo” e “mata” são repetidas algumas vezes por Rosa. Proteger, fazer e querer são

ações de convivência, acolhimento e realização de práticas que eliminam subjetividades, eliminam vidas. Quando ela declama que não quer ser melhor, nem especial, implicitamente, diz que deseja que não haja hierarquias sociais e raciais entre as pessoas. Nesses dias em que declamou “Um desejo”, rosa parks explicou sua motivação para a escrita desse texto. Conforme já mostrado no capítulo anterior, no dia 27 de setembro, ela falou sobre isso em uma formação antirracista na biblioteca comunitária para outras/outros estudantes de uma escola pública do bairro Lomba do Pinheiro, e no dia 13 de setembro, ela conversou com duas estudantes do curso de Jornalismo de uma universidade pública.

Excerto 17 – rosa parks fala sobre sua motivação para escrever o poema "Um desejo"

“Eu fiz uma poesia em forma dos meus sentimentos porque eu não estava mais aguentando tudo que eu passava. E foi nesse ano que eu fiz ele. Lá na escola onde eu estava, eu fui agredida fisicamente por causa de eu ser negra, eu já fui xingada, eu já fui tudo que vocês possam imaginar, e eu fiz o poema por causa disso, o nome dele é “um desejo”. A sora me ajudou bastante, porque eu tenho, assim, eu não consigo fazer todos os vês, todos os erres, todos os esses certinhos, e eu vou declamar ele para vocês”. (Diário de campo, 27 de setembro de 2019)

“Eu não estudava aqui, eu entrei na escola esse ano. E, no meu outro colégio, tinha muito preconceito. Um guri encostou meu braço na grade, falou que meu cabelo era feio, falou que meu cabelo era duro, falou que parecia peruca, que eu era negra macaca e um monte de preconceito. Então teve um dia que eu falei para minha mãe que eu já não tava mais aguentando tanto preconceito que eu passava lá e tudo mais. E esse poema que eu fiz também mais tarde disso foi junto com as coisas que eu já vivia antes, porque eu falei ali que fazer o racismo mata e etcera, e, bah, tava a ponto de me matar mesmo. [Pausa]. E eu falei para minha mãe que eu tava cansada de passar por tanto preconceito naquela escola, e a minha mãe correu pra achar o Oliveira Silveira. A gente foi em várias escolas, essa era a única que tinha vaga. Daí eu vim, no primeiro dia, eu vi o projeto Afroativos, daí eu falei pra minha mãe que eu queria entrar, que eu tinha gostado, já tinha várias pessoas na rodinha da sora, aí me enfiei dentro da roda, falei pra sora que queria fazer, e aí ela falou o horário e tudo mais. E quando eu cheguei aqui, já tinha a conceição evaristo, e ela tava com o cabelo solto, e eu vi que elas já eram empoderadas, coisa que eu não era. E eu pensei, naquele dia, que eu seria melhor se eu tivesse um pouco mais de empoderamento. Eu me achava muito feia e também por conta do preconceito que me ajudou a me deixar mais feia. E quando, depois do outro dia, a sora falou que nossos cabelos eram lindos, que nós éramos descendentes de reis, príncipes e princesas, e daí eu já vim com o cabelo solto”. E eu tava de cabelo solto, só que hoje eu fiz trança, porque cabelo solto dá trabalho, mas é bonito, e é isso”

(Diário de campo, 13 de setembro de 2019).

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo.

A escrita, mais uma vez, aparece como uma boia, um barco-abraço para não afundar na dor que o racismo provoca em suas vítimas. Ela serve como um ponto de sobrevivência, um modo de suportar. Esses usos da escrita são utilizados para fins públicos de promoção do antirracismo, mas também para fins de descoberta de outras possibilidades de ser pessoa, fazem parte de letramentos de autorrecuperação.

rosa parks, nas duas ocasiões, diz que não estava mais aguentando tanto preconceito e que o racismo estava a ponto de matá-la de fato, e ele mata de modos distintos: mata a nossa

autoestima, a nossa esperança no mundo, a nossa capacidade de sonhar, a nossa subjetividade, a nossa capacidade de conviver de modo digno em sociedade. O RACISMO NOS MATA. Se seguimos, é por resiliência e por teimosia, é por lutar para garantir um outro mundo para os que virão depois de nós e honrar o legado de quem veio antes, pois como a escritora Conceição Evaristo diz: “eles combinaram de nos matar; nós combinamos de não morrer”.

Sair da antiga escola foi também um dos modos de conseguir sobreviver, entrar no coletivo Afroativos, escrever seu texto e declamar, um modo de se reerguer, de entender como o racismo opera, de conscientizar a si de que o problema não é ela e de conscientizar outras e outros de como o racismo adoece e dói. Temos aqui então o contraste entre os tratamentos nas duas escolas: uma instituição que silenciava, protegia e acolhia o racismo e outra que desmascara o racismo e fortalece quem com ele padece.

rosa parks declara que sofreu agressão física, verbal e “tudo que vocês possam imaginar”, e, outra vez, o cabelo foi usado como arma de ataque racista. Ao chamar rosa parks de “negra macaca”, o menino que a agrediu agiu em defesa da ideologia racista, em que se essencializa determinados traços físicos para definir identidades. Ver outras meninas negras de cabelo solto, mais empoderadas, na visão de rosa parks, ativou o seu desejo de pertencimento e de ser assim como elas, abrindo a oportunidade de poder usar o seu cabelo solto quando quiser, de entender que a sua avaliação sobre a sua beleza estava contaminada pelo racismo que sofreu. Ter a oportunidade de convívio com outras crianças negras que também estão estudando sobre as suas histórias e buscando se fortalecer mutuamente faz toda a diferença na trajetória e nas histórias que irão construir e descobrir sobre si e sobre outras pessoas identificadas e associadas a negras.

rosa parks afirma que não consegue “fazer todos os vês, todos os erres, todos os esses certinhos” e que luísa mahín a ajuda na revisão do texto. O uso de “não consigo” e “certinhos” dito por rosa parks evidencia uma visão de insuficiência e de que há modos mais corretos e certos de escrever do que outros. O racismo operado na linguagem busca matar outras possibilidades de constituição que não sejam as normas-formas-performances que legitimam o Estado e a branquitude com dinheiro (como já disse o cantor Emicida, elite é “o que uma categoria tem de melhor”⁸⁵, o que não é o caso de quem têm apenas dinheiro). O racismo se não

⁸⁵ Fala de Emicida no programa de televisão “Papo de Segunda” da emissora GNT em oposição à defesa do apresentador Luciano Huck sobre elite e capitalismo no Brasil: “Não utilizo a palavra elite porque o significado da palavra é ‘o que uma categoria tem de melhor’. Se referir a pessoas que têm dinheiro como sendo a elite parece que a pirâmide da humanidade é definida pelo acúmulo. A diferença dessas pessoas para as outras é só o dinheiro e, muitas vezes, dinheiro é a única coisa que elas têm, então a palavra correta é burguesia”, destacou o rapper. <https://www.brasil247.com/midia/emicida-cala-huck-ao-dizer-que-nao-e-elite-e-burguesia-e-criticando-o-capitalismo-ci506bb0>”

consegue matar, controla, e se não consegue controlar, inferioriza. Conforme Nascimento (2019, p. 16), a linguagem é “marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo”.

Uma criança com dez anos – e mais nova –, infelizmente, aprende com o processo escolar as ideologias da linguagem naturalizadas. Como temos visto, as relações de poder estão na linguagem, e as ideias que temos sobre ela se manifestam e (re)constroem essas relações. Desde cedo, aprendemos e naturalizamos, com as lições do projeto colonial, que há um modo certo para escrever na linguagem, e que esse jeito significa escrever. Ainda que seja percebido como neutro, não marcado, normal e autoevidente, por não haver uma essência na norma legitimada como padrão, ela precisa ser constantemente repetida, fixada e controlada (BORBA, LOPES, 2018), daí as políticas linguísticas de Estado para normatizar a linguagem através de documentos oficiais, gramáticas, dicionários, materiais didáticos etc.

Conforme Blommaert (2006, p. 512), “o padrão é uma variedade particular de linguagem, um registro percebido como “neutro” por causa de elaborados processos sociohistóricos de normalização e codificação”. Essa regulação interdita, muitas vezes, a participação na escrita de pessoas que, nas lentes deles, não “dominam” essa norma e faz com que, muita gente acredite que a escrita não é para si, é somente para “gente de letras”, acadêmicos, visto, como vimos, como pessoas brancas (aquele perfil que se convencionou como intelectual). Felizmente, ainda que rosa parks diga que não esteja apta a escrever algumas letras com a ortografia oficializada em certas palavras, isso não tem sido uma barreira para que ela se envolva e se aproprie do seu dizer através do texto escrito e se inscreva de modo autoral e crítico no mundo. No dia 25 de setembro de 2019, Luísa, ao ler parte da nota da editora no livro “Quarto de despejo” da escritora e compositora Carolina Maria de Jesus, afirmou que Carolina falava a língua da periferia (ver capítulo anterior). Embora não tenham aprofundado o tema, é importante dizer que as/os participantes tiveram acesso a outros discursos sobre a linguagem, e Carolina é um contraponto a essa ideologia raciolinguística que tenta incutir que a população negra é analfabeta e não sabe escrever.

Em uma educação linguística antirracista, incentiva-se as/os estudantes a potencializarem a sua autoria, algo que está proporcionalmente na contramão de uma postura policial com a linguagem, aquela que sai à procura do “crime”: não falar/escrever conforme a norma padrão estabelecida a partir de um projeto colonial, vigiando e punindo quem foge às regras dessa norma. Afinal de contas, na lógica racista, o crime das pessoas que são racializadas

é não ser branca, e se não são, devem, pelo menos, submeter-se a falar e a escrever conforme as normas brancas do Estado –, e se não falam/escrevem, o modo como o fazem será apenas uma desculpa para justificar a exclusão que já vivenciam em suas vidas, privadas de usufruir de bens materiais, simbólicos etc.

Para aquelas/aqueles docentes que adotam essa postura policial e desconsideram as práticas de linguagem e o repertório linguístico-discursivo-cultural das/dos estudantes, a desigualdade racial/social – essa sim um crime contra a nossa humanidade e dignidade – é menos importante do que saber falar/escrever conforme as normas elitistas, racistas, patriarcais presentes nas ideologias da linguagem, da raciolinguística. Com isso, não estou querendo dizer que o propósito de uma educação linguística não seja ampliar o repertório das/dos estudantes, mas essa ampliação precisa ser conectada às experiências das/dos discentes envolvendo participação em esferas sociais diversas, em diálogo com pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, de distintas classes e gêneros, lugar de origem, etc., para assegurar o acesso a discursos heterogêneos, e não somente aqueles que têm como horizonte a monoglossia de um sujeito branco falante ideal como o eterno interlocutor. Essa ampliação também precisa ser conectada com reflexões sobre relações construídas sócio-historicamente entre linguagem, poder, privilégios e racismo. Para o desenvolvimento dessa consciência crítica, essa ampliação também precisa ser conectada a reflexões sobre como as escolhas das palavras e os modos de dizer e realizar ações com elas dizem mais do que as palavras e jeitos de dizer em si e como esse acervo linguístico-discursivo mobilizado se emaranha a relações construídas sócio-historicamente entre linguagem, poder, privilégios e racismo.

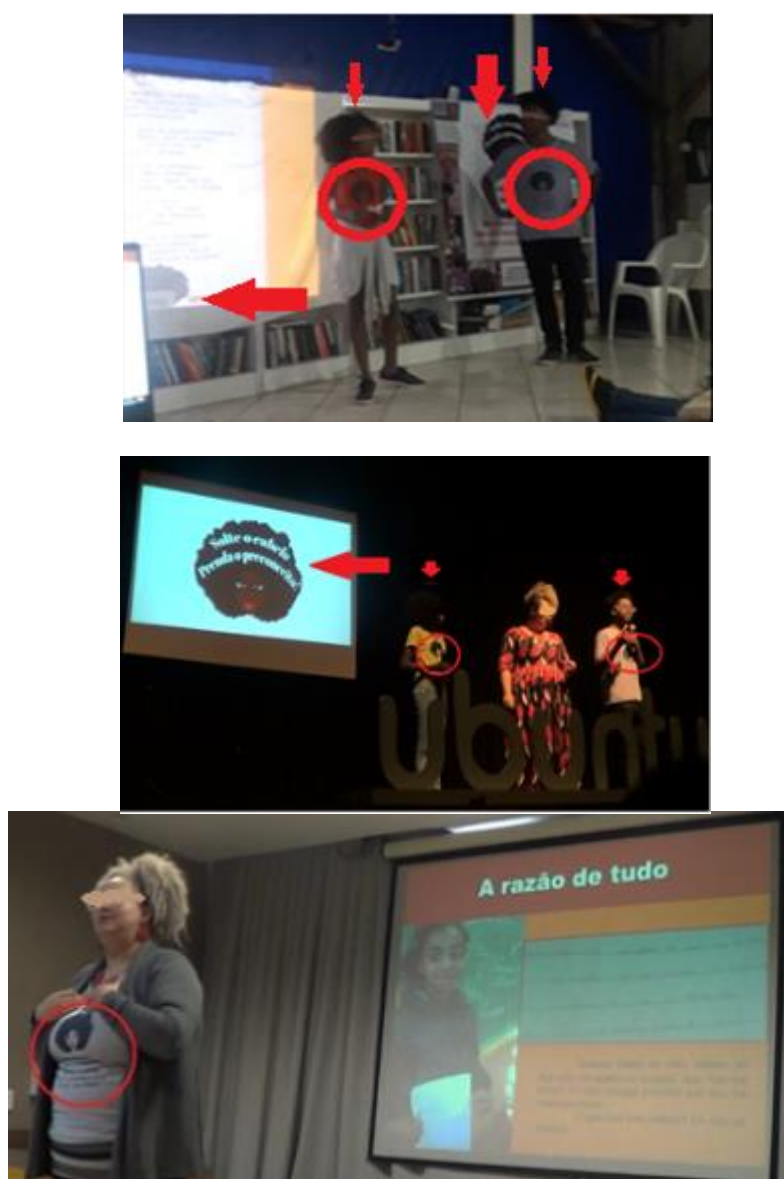
“SOLTE O CABELO, PRENDA O PRECONCEITO”: IDENTIDADE VISUAL DO GRUPO E REPRESENTATIVIDADE

Na primeira seção, lemos que a solução encontrada por Luísa Mahín para enfrentar o racismo escolar foi criar um projeto que problematizasse a violência racial e auxiliasse as crianças negras a mudarem suas percepções sobre elas mesmas, uma vez que as práticas racistas que enfrentavam na escola – e fora dela – incutiam-lhes a ideia de que seus cabelos e corpos eram feios. Mostrar ser quem se é acarretava-lhes xingamentos, agressões e silenciamentos. Como afirmou Luísa Mahín, a imagem de uma boneca negra com o cabelo black power com uma frase de efeito enviada por sua amiga psicóloga serviram de inspiração para dar os primeiros passos para criar o coletivo. Sustento nesta seção que: 1) o coletivo performatiza o se tornar negra/o através também de discursos semióticos que se embrenham conjuntamente com

a linguagem verbal; 2) a performance do grupo decorre de muitas leituras e produções textuais; 3) a semioticidade é utilizada como modo potente de incentivar a representatividade e de fazer as/os participantes se sentirem pertencentes.

Como já mencionado anteriormente, o logotipo de uma boneca negra com cabelo afro solto com os dizeres “Solte o cabelo, prenda o preconceito” estão presentes no site e nas redes sociais do coletivo (ver capítulo 2). Além disso, nos eventos observados, foi recorrente a imagem de pessoas negras com black power em banners e slides de apresentações, conforme é possível observar nas imagens a seguir.

Figura 28 – Black Power e identidade visual do coletivo Afroativos



Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo; registro em gravação audiovisual em 27, 28 e 23 de setembro de 2019 respectivamente.

A construção da identidade étnico-racial das/dos participantes do Afroativos é elaborada também a partir de um discurso semiótico em que os elementos imagéticos e visuais e a linguagem verbal são indissociáveis uns dos outros, em que as/os participantes, literalmente, vestem a camisa com uma imagem de pessoa negra com black power. A imagem 2 com uma pessoa com a boca vermelha nos dão pistas de gênero, supondo que se trata de uma boneca com batom, objeto que, convencionalmente, tem sido usado para (de)marcar “feminilidade” e usado por drag queens para subverter essa lógica binária entre masculino e feminino. malcolm x, na apresentação realizada em uma universidade pública gaúcha no dia 28 de setembro de 2019 com rosa parks e luísa mahín para o evento Ubuntu de A a Z – após contarem a história do coletivo –, afirmou a respeito da imagem 2 projetada nesse dia: “é essa a mensagem que a gente quer passar para as pessoas, não é a nossa história, não é o nosso cabelo, não é a nossa cultura que tem que estar preso, o que tem que estar preso é o preconceito, é o racismo” (diário de campo, 28/09/2019).

Além das camisetas, as/os participantes, de fato, também assumem e assinam o pixaim e seus cabelos naturais, sem químicas e sem “lisuras de monotonia”, como já poemava Oliveira Silveira. Como podemos ver nas setas e círculos vermelhos das imagens, há uma coerência entre os signos semióticos utilizados e o discurso corporal do grupo. Desse modo, ser negro/negra é tornar-se negra/negro, uma vez que, como vimos, as identidades precisam ser conquistadas, politizadas, ganhas ou perdidas (HALL, 2006). Portanto, performatizar a negritude a partir do modo como se veste, como deixa o cabelo, como aparenta, e o que se fala é também um modo de construir as identidades étnico-raciais, produzidas não só por como aparentamos, mas também como soamos (ROSA, 2019; ROTH- GORDON, 2016).

Nas práticas sociais, mais do que aparentar, também é fundamental evocar e performar a negritude para a construção, interpretação e valoração dos sentidos construídos. Ao trazer a imagem de uma boneca negra com os cabelos crespos, a conversa do grupo, a partir da imagem e dos dizeres, é, principalmente, com aquelas/aqueles que se identificam com a boneca.

Assim como os adinkras e outros signos utilizados em roupas identificadas como africanas, esses elementos imagéticos são usados para produzir sentidos que vão além de uma simples vestimenta. Em uma educação linguística antirracista, considerar que o corpo e a linguagem, bem como os signos semióticos não estão dissociados na construção de sentidos que são produzidos nos textos para valorizar a produção e a circulação desses signos e os valores que têm para os grupos que os produzem se torna fundamental. Esse é um modo de se combater a reprodução de uma visão de “língua pura” pautada em ideais de estabilidade, pureza e

autonomia (ver MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2018) que ajudam a perpetuar o racismo nas práticas de linguagem, separando a linguagem dos corpos, da semioticidade, da vida.

Para realizar a formação antirracista para outras pessoas, como vimos, as/os participantes se engajaram em uma série de usos sociais da escrita para terem o que dizer e falarem com propriedade sobre as questões étnico-raciais na sociedade. Nesse sentido, as pesquisas no grupo de estudo, as leituras literárias, a visita por espaços de territorialidade negra, a participação em espaços permeados pelo mundo das letras onde os conhecimentos de matrizes africanos e afrodiaspóricos são centrais, as produções textuais realizadas coletivamente e individualmente pelas/pelos participantes potencializaram as apresentações que fizeram, dado que o grupo não somente reproduziu informações. O coletivo, como temos visto, tem a oportunidade de fazer uso das práticas de linguagem alinhada com a linguagem corporal, os signos semióticos e com a vivência.

Abaixo, apresentamos o adinkra Funtunfunefu Denkyemfunefu – que representa a unidade na diversidade, a democracia e a unidade de propósitos –, com o contexto de sua produção durante as demais ações no evento ocorrido no dia 23 de setembro de 2019, data em que Rosa Parks e Luísa Mahín foram a uma escola particular fazer uma formação antirracista para sessenta estudantes desse colégio. Funtunfunefu Denkyemfunefu significa “crocodilos siameses”. Eles dividem o mesmo estômago, mas brigam pela comida. Os trechos marcados com a cor vermelha serão descritos e analisados a seguir.

Adinkra 5, Funtunfunefu Denkyemfunefu



Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo, registro em 23 de setembro de 2019.

Excerto 18 – Slide sobre as oficinas de serigrafia realizadas pelo coletivo Afroativos

Ao comentar sobre algumas atividades desenvolvidas pelo coletivo (palestras, oficina de grafite, calendário etc.) a partir de slides com fotos expostos ao público, luísa mahín fala sobre a oficina de serigrafia realizada na escola, em que as/os participantes do coletivo aprenderam a fazer camisetas estampadas, com vistas a produzirem roupas com o logotipo do grupo e alguns dizeres. Ao projetar o slide sobre as oficinas de serigrafia para o público, ela diz:



luísa mahín: As camisetas do projeto, né, são serigrafadas pelos próprios alunos. A gente começou encomendendo, e a gente precisava, né, ter uma identidade visual, e foi isso, assim que surgiram as camisetas. Hoje nós temos três estampas. Indo, né, no nosso Jardim da nossa escola, a gente começou a identificar a dificuldade de encontrar nos contos clássicos, nas caixas de brinquedos, brinquedos que representassem esses alunos que não se viam nas capas de livros, que não se viam nas capas de revistas, entre as prateleiras de brinquedos, concurso de memes que a gente fez na nossa escola também. De postar lá na página os mais curtidos e tal ganhariam a camiseta e o bóton do projeto. (diário de campo, 23/09/2019).

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo; registro em 23 de setembro de 2019.

Na sua apresentação, luísa mahín fala da necessidade do grupo de ter uma identidade visual, motivada, principalmente, pela falta de representatividade em livros clássicos, brinquedos e revistas nas turmas de Educação Infantil da escola. Nesse sentido, o imagético importa e muito para a (re)construção das nossas subjetividades, de nos enxergarmos no mundo. luísa mahín também menciona os bótons, para além da confecção de camisetas feitas pelas/pelos integrantes. Livros afrocentrados infantojuvenis, canecas com a logomarca do grupo e imagem de boneca com black power em jogos, feitos por estudantes da escola e usados pelo coletivo nas formações que realizam, fazem parte do acervo do grupo.

Dentro da escola, a imagem da boneca está atrelada à representatividade, a crianças negras se verem, se reconhecerem e se identificarem com a boneca e, especialmente, verem um valor positivo nela. A representatividade diz respeito, grosso modo, a se reconhecer em personagens reais e ficcionais que tenham algum marcador social em comum conosco e se sentir representada/o. Ver esses “outros nós” ocupando diferentes espaços sociais na sociedade se torna fundamental para que possamos vislumbrar a nossa existência em diversos papéis e possamos nos identificar com elas/eles. Esse elo de conexão se torna fundamental para nutrir o sentimento de pertencimento em diferentes esferas da sociedade, o que faz com que acreditemos que fazemos parte do mundo e que a nossa existência importa. Nesse sentido, a representatividade importa – e muito – para a ressignificação do “se tornar negra/o”. Sem representatividade, não há fortalecimento possível para uma imagem positivada das identidades

enegrescentes, e os letramentos contribuem para que determinados grupos se sintam ou não representados e identificados nas práticas de linguagem em que participamos.

Como vimos, os eventos de letramento envolvem também artefatos, e os produtos mencionados (banners, camisetas, bótons, canecas, livros e jogos) compõem e acompanham as práticas sociais em que o coletivo se envolve, conforme podemos ver na imagem e excerto abaixo. Nesse dia, luísa mahín falou sobre representatividade e outras participações do coletivo em eventos enquanto rosa parks montava o “Jogo da Diversidade”.

Excerto 19 – luísa mahín fala sobre as vendas das camisetas feitas pelo coletivo

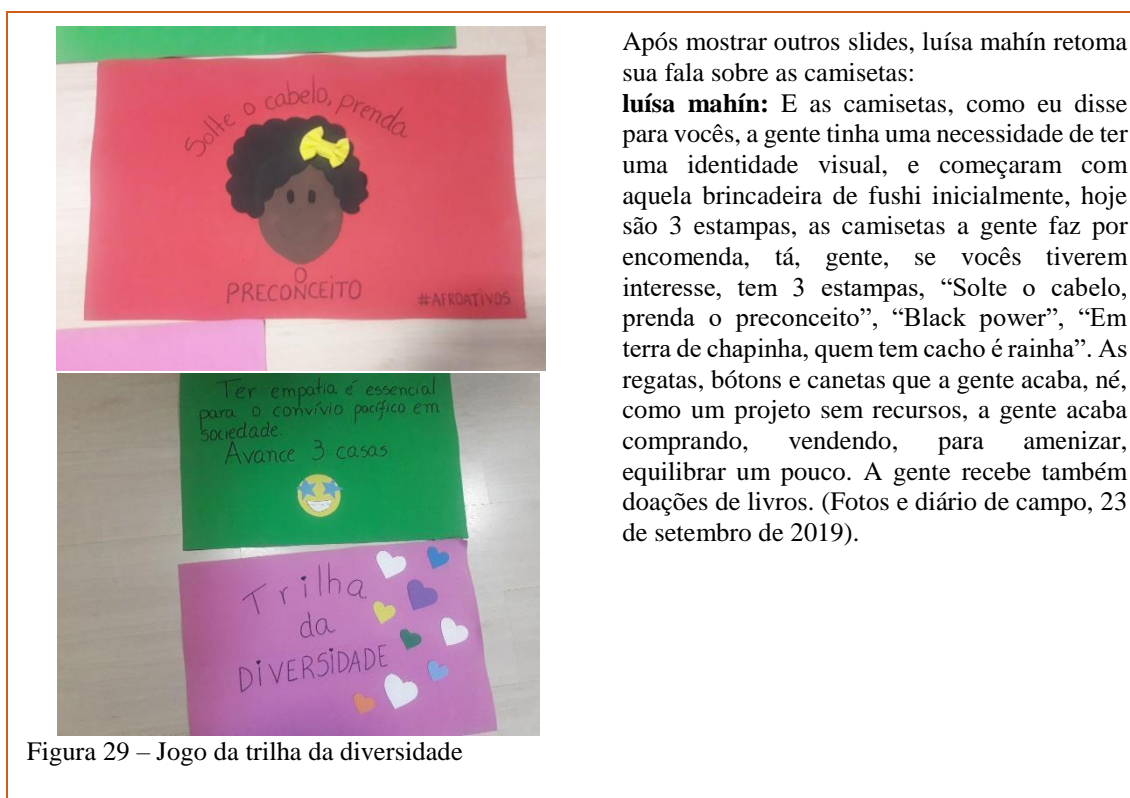


Figura 29 – Jogo da trilha da diversidade

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo; registro fotográfico em 23 de setembro de 2019.

Enquadrados no sistema mundo capitalista que estamos e considerando que o coletivo se mantém sem financiamento, a produção das camisetas e os produtos com a logomarca do grupo se tornam um signo com valor de mercadoria para angariar recursos que contribuam para os custos despendidos pelo projeto com viagens, deslocamentos, materiais, produções realizadas etc. luísa mahín se valeu do espaço da escola privada em que o coletivo se apresentou para tentar vender benefícios para a escola pública em que trabalha. Nesse sentido, o coletivo, ao dialogar com classes sociais diversas, usa como estratégia a compra não somente do produto em si, mas a compra de uma ideia. Compram as pessoas que apoiam a educação antirracista e

as ações desenvolvidas pelo coletivo e que defendem a ideia de que o preconceito deve ser banido e de que afrobetizar é urgente.

“O NOSSO PROJETO É UM PROJETO AFROLIBERTADOR”: A ESTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DO COLETIVO

Para finalizar este capítulo de análise, abordo as estratégias mobilizadas pelas/pelos participantes para o uso de determinados recursos linguísticos-discursivos e estilísticos que possam provocar efeitos de sentido contra-hegemônicos, afirmando, contestando e recriando suas identidades étnico-raciais a partir de usos da linguagem reelaboradores. Como nos diz brilhantemente hooks (2019, p. 75), “o mais importante do nosso trabalho – o trabalho da libertação – demanda que criemos uma nova linguagem, que criemos o discurso oposto: a voz libertadora”. Ela prossegue: “Fundamentalmente, a pessoa oprimida que se move de objeto para sujeito fala com a gente de um jeito novo”.

Temos como objetivo entender quais são esses “jeitos novos” utilizados para moldar e engajar as/os integrantes do coletivo Afroativos em processos e projetos de afiliação ou desfiliação com as identidades étnico-raciais. Os usos racializados da linguagem são projetos de raciolinguística (ALIM, 2016, p. 2). Nesse sentido, pretendemos analisar a linguagem pelo viés da raça, e a raça pelo viés da linguagem a partir de exemplos situados nas práticas do coletivo Afroativos.

Ao longo do trabalho de campo, identifiquei diferentes estratégias de estilização da linguagem que foram utilizadas pelo coletivo Afroativos, são elas: a) narração da história do coletivo a partir do discurso citado, entextualização, retórica, presentificação do passado e outros recursos mobilizados; b) nomeação e uso inventivo do léxico; c) escrita (d) e poesia; d) sarcasmo, zombaria e deboche; e) uso de hashtags; f) grafite. A partir desses recursos, as/os integrantes posicionaram a si e a outras/outros e foram posicionados em relação a suas identidades étnico-raciais.

a) Narração da história do coletivo

Conforme Lopes, Silva et al (2018, p. 682), os significados da vida estão intimamente conectados às histórias que são contadas sobre ela: “Assim, a vida não pode ser vista como algo independente de sua adequação em histórias, tampouco as histórias podem ser compreendidas independentemente de sua conexão com a vida e a forma pela qual é vivida”. Quando as/os

participantes do coletivo contam a própria história do grupo, como vimos na primeira seção deste capítulo, produzem a possibilidade de elas/eles serem os próprios narradores e fazedores do enredo de suas vidas, entrecruzadas na história do coletivo Afroativos. Na narrativa, há uma composição de vozes que vão do “a gente” para o “eu”, “a sora”, “a Kherollen”, a “conceição evaristo” e outras pessoas que vão integrando a narrativa, afinal, “as histórias que contamos sobre nós mesmos são sempre influenciadas por histórias de outras pessoas. Em nossas vidas, estamos citando a nós mesmos e aos outros, criando sempre novos padrões de significados (LOPES; SILVA et al, 2017, p. 683).

Além de mencionar e citar outras personagens para a história do coletivo, como vimos anteriormente no excerto 16, tanto malcolm x quanto luísa mahín apresentam as vozes dessas pessoas, principalmente, a partir do uso do discurso direto (“bah, tu tá linda, tu precisa vir assim todo o dia, teu cabelo é lindo”; “Tem alguma coisa errada, luísa mahín, como é que a gente vai resolver isso?”): “A fala citada permite que atores [performers] aumentem a heterogeneidade estilística e ideológica ao apelarem a múltiplos eventos de fala, vozes e pontos de vista” (BAUMAN, BRIGGS, 2006, p. 202). luísa mahín utilizou alguns verbos dicendi como “rebater” e “dizer” para demarcar essas vozes que são trazidas ao seu discurso, embora, frequentemente, essa demarcação não apareça explicitamente nos léxicos utilizados anteriores ao discurso direto na narração. Os traços prosódicos, então, se tornam importantes para que as/os interlocutores entendam **os discursos no discurso e os discursos sobre os discursos**, o discurso citado do qual nos fala Bakhtin/ Voloshinov (2009). Salvo em raros momentos, malcolm x se valeu do discurso indireto ao citar a conversa de conceição evaristo com a turma B14 e ao falar da solicitação de luísa mahín para que as/os estudantes escrevessem uma carta. Volta e meia, em seus enunciados, falaram diretamente com o público (“vocês notaram”, “pensa: ah, os meninos...”, “o que é que tem que estar preso, gente?”). Nesse sentido, a posicionalidade das/dos participantes e de outras pessoas que trazem aos seus enunciados se direciona também às/aos interlocutoras/es.

Há uma fronteira porosa entre quem está falando e o discurso referido. Ao ser replicado muitas vezes sem marcas de distanciamento do discurso de outras/outros, esse jeito de dizer traz um efeito de que luísa mahín e malcom x se posicionam em consonância a essas outras vozes, ou seja, a réplica dos discursos de outras pessoas para constituir as suas próprias vozes e a composição dessas vozes fazem o discurso de outras/outros ser também do coletivo. Como mencionamos na primeira seção, a presentificação do passado é outro recurso utilizado. malcom x e luísa mahín fizeram uso dos pretéritos perfeito e imperfeito para contar a história do grupo no presente. Ademais, quando trouxeram as vozes de outras pessoas se valeram do tempo verbal

presente para que, a partir da narrativa, o futuro modificado possa ser vislumbrado e buscado (“Tá, então como é que vai ser? Qual vai ser, sora? Porque se a senhora não trazer uma solução ou, pelo menos, né, um princípio de solução, a gente vai resolver do nosso jeito, porque não dá para aceitar isso. A gente não vai aceitar”). Nesse sentido, passado, presente e futuro se fundem e, ao mesmo tempo que o grupo narra para não deixar esquecer a história do coletivo, ao narrar, as/os participantes também produzem novas histórias do coletivo e sobre ele.

Segundo Lopes, Silva et al. (2018), “em cada performance narrativa que produzimos, estamos transferindo e colocando a nossa experiência em outros contextos, adiando-a e deslocando-a a outras redes de relações” (LOPES, SILVA et al., 2018, p. 682). Ao fazer uso do trecho de uma carta de Kherollen – e também de outras vozes em sua narrativa –, o coletivo utilizou a entextualização (ver capítulo 4) como ferramenta a seu favor para romper com uma lógica de dominação racista e patriarcal. A pergunta retórica na carta faz parte também da retórica utilizada por Luísa Mahín e Malcolm X para desencadear uma reflexão do público nas formações antirracistas sobre como o racismo é maléfico para a sociedade e desenvolver a empatia e a criticidade em relação a como o racismo mata a autoestima de crianças, especialmente meninas negras.

Como apontam Lopes, Silva et al (2018, p. 683), as “performances são sobretudo atos performativos, isto é, são narrativas por meio das quais os sujeitos reinventam, reiteram e modificam a si mesmos, suas próprias experiências, bem como os contextos em que vivem. Desse modo, a narração da história do coletivo é também um jeito de se reinventar pela linguagem e na linguagem. Uma educação linguística antirracista vai atrás das histórias escondidas e não as deixa para trás, incentiva as/os estudantes a (re)conhecerem a sua própria história e a da sua comunidade (para contá-la e reescrevê-la), e a conhecerem também a de outros grupos – considerando categorias como raça, classe, gênero e outras – para estabelecer pontes entre elas, para promover a interculturalidade (WALSH, 2006), e analisar se, de fato, há interculturalidade ou interdição de discursos e negação à pluridiversidade.

Nesse ensino, a reflexão sobre quais recursos expressivos são mobilizados nas práticas sociais – e de que modo o são – pode ser potencializadora para que as/os estudantes se posicionem e tomem consciência em relação às relações de poder que estão em jogo nas narrativas. Sendo linguagem e raça fenômenos colonialmente constituídos (ROSA, 2019), refletir sobre as forças que exploram e oprimem (hooks, 2019) e sobre as forças que são silenciadas se torna um trabalho a ser feito. Assim sendo, a análise das ideologias presentes – através de pistas nos recursos expressivos utilizados – é importante para o desenvolvimento da consciência de como a interseccionalidade pode auxiliar a pensar sobre essas histórias, e como

categorias como gênero, raça, classe, nacionalidade etc. – de modo interligadas – se fazem presentes (ou ausentes) nos enredos contados. Quem conta, com quem conta (com quem se identifica), o que conta, como conta, como cita a si, como cita outros/as faz diferença para a história narrada. Trazer, então, diferentes histórias de grupos sociais diversos auxilia as/os estudantes a ampliarem a sua visão sobre os grupos que compõem diferentes sociedades, evitando ou desconstruindo as histórias únicas (ADICHIE, 2019).

Ao transitar com a linguagem, o coletivo a reelabora e a ressignifica, conforme veremos a seguir.


b) Nomeação e uso inventivo do léxico

Como nos diz Rajagopalan (2003), as coisas nomeadas as quais fazemos referências não estão livres de julgamento de valores e neutralidades, nem são meras “etiquetas identificadoras de objetos”. Nomear implica em assumir uma posicionalidade de si e de outros, (des)apreciação pelo que é nomeado, além de (de)marcar posições ideológicas. O fenômeno da nomeação é um ato eminentemente político (RAJAGOPALAN, 2003), e “o ato de nomear está relacionado às escolhas políticas que realizamos em nosso cotidiano” (SOUZA; MUNIZ, 2017, p. 96). De um outro lugar, hooks nos fala que “o ato de nomear é como um gesto que molda e influencia profundamente a construção social do eu” (hooks, 2019, p. 336). Tanto para hooks (2019) quanto para Rajagopalan (2003) e Souza e Muniz (2017), a nomeação está intimamente ligada à construção identitária.

A nomeação tem sido utilizada pela branquitude para nomear outros grupos étnico-raciais e hierarquizar-los como inferiores a ela. Nesse processo, ela não se nomeia enquanto raça para apagar a sua atuação na construção dos processos de racialização e de racismo na sociedade. O coletivo Afroativos, em suas práticas de linguagem, inventa, reelabora e ressignifica muitas palavras para confrontar as narrativas criadas pela branquitude para inferiorizar e submeter pessoas negras a um lugar de submissão. Vejamos o uso da nomeação e do uso inventivo do léxico em situações específicas:

Quadro 12 – Nomeação e uso inventivo da linguagem pelo coletivo Afroativos

<p>Data: 28 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.</p> <p>Ação: participar do evento Ubuntu de A a Z; apresentar sobre afrobetização e sobre o coletivo Afroativos; conhecer a experiência de outros coletivos e associações.</p> <p>Participantes: dandara, rosa parks, malcolm x, marielle franco, taís araujo, rihanna, elisa larkin nascimento, conceição evaristo, lia schucman, luísa mahín, outra professora da escola, uma ex integrante do coletivo, tereza de benguela, e mais seis outras/os participantes do segundo grupo de estudo, uma outra professora da escola.</p> <p>Outras/outros participantes: Danielle Rosa (Levanta Favela), Eduardo Oliveira (Projeto Gadidas), Cristal Rocha (slam), Celson Rodrigues (Instituto Pensar), Renata Tavares (Viver de Rir), Claudio Roberto (Vó Chica), Vanessa Silveira (Anjas de Batom), Kayse Abi (Cozinheiros do Bem), Tiago Schmitz (Charlie Brownie).</p> <p>Interlocuturas/es: coletivos e organizações que fizeram apresentações; público em geral.</p>	<p>Afroativos e afrobetização:</p> <p>luísa mahín, rosa parks e malcolm x sobem ao palco para apresentar. O pessoal vibra ainda mais. A energia deles é contagiante. luísa inicia o poema “Linda negra da”. Na parte “África, sagrado berço”, todos os participantes repetem, mesmo não estando no palco. rosa parks, malcolm x e luísa mahín revezam a declamação. Há muitos aplausos na plateia. Luísa mahín diz que essa é uma música do Afroentes. malcolm x diz: “E aí, gente bonita? como vocês estão? Bom dia a todos. Meu nome é malcolm x, e nós somos do projeto Afroativos: Solte o cabelo, prenda o preconceito, da escola Oliveira Silveira, da Lomba do Pinheiro. Nosso projeto trabalha com a questão do empoderamento, conscientização e afrobetização das pessoas. luísa mahín prossegue: “Para isso, a gente aposta na construção coletiva e no protagonismo desses alunos que estão aqui no palco comigo, esses alunos que estão na plateia gritando enlouquecidamente e os alunos da nossa escola. Eu sou professora da rede municipal há quatro anos. Queria conversar com vocês sobre afrobetização, que é a ressignificação da história e da cultura africana e afro-brasileira. O maior erro das escolas é tratarem, abordarem sobre o continente africano a partir somente do contexto da escravidão, e com a ideia de mudar esse contexto, qual seria a importância disso? Além de ser lei há 16 anos, a gente se pergunta, né? Qual é a importância disso? Gostaria que vocês ouvissem esse relato agora da rosa parks.</p>
<p>Data: 28 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.</p> <p>Participantes e outras/outros participantes: As mesmas informações supracitadas.</p>	<p>Escurecimentos:</p> <p>luísa mahín prossegue: Os resultados são extremamente importantes. Desde o início do projeto até agora a gente já palestrou, fez oficinas, rodas de conversa em diversos espaços, e é impressionante o número de pessoas que não sabem que a África é um continente e não um país, um continente com 54 países, cada um com a sua cultura, cada um com a sua história. E pessoas que confundem, né? Que pensam que o Haiti fica dentro do continente africano e não na América Central, então a gente quer tratar desses dentre outros escurecimentos necessários. rosa parks pergunta quantas expressões racistas a gente usa todos os dias: mulata, da cor do pecado, a coisa</p>

	<p>tá preta. “Daí pulamos para aquelas pessoas que preferem chamar nós negros de morenos com a intenção de não ofender. Descolonizar-se, afrobetizar-se e libertar-se é de extrema urgência”.</p>
<p>Data: 23 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Sala de vídeos de uma escola particular de Porto Alegre.</p> <p>Ação: realizar formação antirracista.</p> <p>Participantes: luísa mahín e rosa parks.</p> <p>Interlocutoras/es: estudantes do nono ano da escola.</p>	<p>Afrobetizando, atividades afrocentradas e afrokids:</p> <p>luísa mahín mostra o slide. Fala da semana Farroupilha, “onde a gente trabalhou com todas as turmas esse documentário Manifesto Porongos, que depois a gente vai falar um pouquinho com vocês sobre ele, e o mês do Afrobetizando, que foi um mês todo, agora a gente vai ter em novembro de novo, um mês todo de atividades afrocentradas dentro da escola. Essas aqui são as afrokids, e nós apelidamos carinhosamente, porque eram alunas que nem eram alunas do projeto”.</p>
<p>Local: página do coletivo Afroativos em rede social.</p> <p>Ação: contar aos seguidores da página sobre como malcolm x definiu o coletivo Afroativos em uma plataforma de transmissão ao vivo envolvendo jovens que nasceram e/ou vivem em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau.</p> <p>Interlocutoras/es: pessoas que seguem a página do coletivo Afroativos na rede social.</p>	<p>Afrolibertador:</p> 
<p>Data: 20 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Biblioteca do Arvoredo.</p> <p>Ação: Conversar, contar para a bibliotecária Lili o motivo pelo qual entrou para o projeto.</p>	<p>AFROntoso:</p> <p>malcolm x: Eu entrei no projeto porque eu descobri que tinha um projeto voltado à cultura afro. [brincadeira no meio enquanto todos comem, todos riem] Enfim... eu vi que era um projeto voltado à cultura afro e foi quando eu deixei meu cabelo crescer, que eu ia deixar o cabelo crescer, e se tivesse problema, que eu ia falar com a sora, né? Não deu problema nenhum, pelo menos, não diretamente comigo. Então, deixei o cabelo crescer, primeiro, por empoderamento que eu entrei no projeto. Logo depois foi porque eu queria conhecer sobre a minha cultura, porque, nas aulas de história, pelo menos, na minha escola, os professores só falam sobre Europa, só Europa. E a</p>

<p>Participantes: luísa mahín, malcolm x, rosa parks, marielle franco, dandara, tim maia, taís araujo, wendie renard, conceição evaristo, james zweg, Lili.</p> <p>Interlocutoras/es: Integrantes do coletivo; Lili.</p>	<p>única coisa que falam sobre negro é sobre escravidão, como se a história dos negros tivesse começado na escravidão, sobre engenho, não fala sobre impérios. Roma, Grécia, e a minha cultura, que é bom falar? nada! Então, tipo, depois que eu entrei no projeto, eu comecei a estudar, que nem o Estevão falou, a gente começou a estudar mais sobre a nossa cultura, a gente começou a ter mais consciência do que a gente tava fazendo, do que a gente fazia e quem veio antes da gente. Então, eu pelo menos, quando eu comecei, depois que entrei no projeto e comecei ir para as aulas, eu tava muito desaforado, afrontoso, os professores não aceitavam o meu posicionamento.</p>
<p>Data: 18 de setembro de 2019.</p> <p>Local: refeitório da escola Oliveira Silveira.</p> <p>Ação: conversar sobre o encontro do dia 18 de setembro – dia da visita da coordenadora do projeto Vira-Latas e sobre iniciativas que luísa mahín gostaria de desenvolver com o coletivo Afroativos.</p> <p>Participantes: luísa mahín e tereza de benguela.</p>	<p>Afromóvel e combiteca</p> <p>luísa mahín e eu almoçamos no refeitório da escola após o grupo de estudos de hoje com a coordenadora do projeto Vira-Latas. Ela comenta que a relação entre os seres vivos interessa, porque, muitas vezes, a gente fala de um mundo melhor, mas só olha para o nosso umbigo. Fala da importância de outras lutas e do fortalecimento dessas lutas para que as crianças vejam que não precisam esperar dos outros para que a mudança aconteça, elas/eles podem ser a mudança que elas/eles querem ver no mundo. Dentre diversos assuntos, ela comenta sobre o seu desejo de criar uma combiteca.</p> <p>luísa mahín: “[...] O afromóvel, né, que seria através da aquisição de uma combi – a gente está se inscrevendo em editais para isso –, e transformá-lo em uma combiteca afrocentrada para que a gente consiga viajar pela cidade, pelo interior do Rio Grande do Sul e da Grande Porto Alegre, inclusive também para fazer esse giro em escolas e comunidades da capital levando esse trabalho de afrobetização adiante, ampliando, né, as perspectivas das pessoas”.</p> <p>tereza de benguela: “O que é a combiteca?”</p> <p>luísa mahín: “Seria uma combi, né, repleta de materiais, de livros, de jogos, enfim, onde a gente chegaria nos lugares que, né, poderia utilizar desse material com essas crianças, adolescentes, né, inclusive, tem muito essa questão das próprias mães que aprendem com os filhos, né, então são várias ideias...”.</p>
<p>Data: 23 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Cantina da escola particular XXX.</p>	<p>Afroempreendedores:</p> <p>luísa mahín comenta que rosa parks disse para ela que, se não tiver nenhuma pessoa negra na turma, ela dará a coroa para mim. Dito e feito. Realmente, não havia nenhuma menina negra entre os participantes, e eu recebi a coroa. Pergunto se o Afroativos irá na terça no Sopro Poético. O professor xx pergunta o que é o Sopro. luísa mahín se prepara para responder, mas rosa parks</p>

<p>Ação: Conversar com o professor que fez o convite antes de iniciar a formação antirracista.</p> <p>Participantes: luísa mahín, rosa parks, tereza de benguela.</p> <p>Interlocutoras/es: Professor da escola particular que fez o convite.</p>	<p>responde antes: “é um lugar, um espaço onde os negros, só pode ir negros lá. Eu e luísa mahín dizemos que não. luísa mahín diz que é sempre no Centro de Referência dos Negros. luísa mahín diz que para entrar pode entrar todo mundo. Recebemos nossos cafés e sucos e salgados para comer. Ela prossegue: “Sopapo Poético é um encontro negro de poesia, sempre na última terça do mês. A gente se reúne, e ali tem espaço para afroempreendedores e pessoas não negras podem ir sim, mas na roda são poesias sobre a temática e protagonismo sim das pessoas negras”. luísa mahín diz que vai desde março a convite de uma das responsáveis pelo Sopapinho, para fazerem atividades com o Sopapinho, que são filhos das pessoas que vão, são as crianças que vão e não querem ficar lá na roda.</p>
<p>Data: 23 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Sala de vídeos de uma escola particular de Porto Alegre.</p> <p>Ação: realizar formação antirracista.</p> <p>Participantes: luísa mahín e rosa parks</p> <p>Interlocutoras/es: estudantes do nono ano da escola.</p>	<p>Datas afroargentinas, afrodescentes:</p> <p>luísa mahín pergunta se os alunos gostam de slam, se já tiveram contato com esse tipo de poesia. Os alunos, em sua maioria, não conhecem, apenas um ou dois levantam a mão. Fala do calendário Afroativos 2019: “Ele traz alguns lugares da presença negra na cidade de Porto Alegre. E aí tem a pesquisa que eles fizeram sobre o lugar, a foto desse aluno nesse lugar, o depoimento dele e as datas importantes daquele mês para a cultura africana e afrodescendente. E esse calendário, assim, foi o Portal Lunetas que alavancou assim o Afroativos em nível internacional. Aí o jornal Nova Gazeta de Angola entrou em contato, fizeram uma matéria lá em África sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido aqui no RS, na capital da Desigualdade Racial, existia, né? um trabalho feito nesse sentido de resgate, e hoje ele tá sendo utilizado em Portugal, tá sendo traduzido para o espanhol no Chile, na Argentina tá sendo utilizado por uma professora e ainda acrescentado as datas afro-argentinas, né? Em Angola e no Brasil, né? De um modo geral, onde os professores estão fazendo os seus calendários, bem bacana o movimento. O pessoal começou a fazer com os alunos esse resgate nos seus lugares.</p>
<p>Data: 25 de setembro de 2019.</p> <p>Local: Laboratório de informática da escola Oliveira Silveira.</p> <p>Participantes: wendie renard, dandara, taís araújo, marielle franco, elisa larkin nascimento, lia schucman, rosa parks, rihanna, luísa mahín, tereza de benguela.</p> <p>Interlocutoras/es: participantes presentes.</p>	<p>Negrocard:</p> <p>As participantes estão em duplas nos computadores procurando sobre HQs. luísa mahín diz a elas para pensarem “no que vocês gostariam que tivesse nesses diálogos, coisas que, de repente, vocês ouvem e vocês não gostam ou coisas que vocês já leram e acham que seria interessante que outras pessoas saberem, daí a gente começa roteirizar essa parte”. Enquanto acessam a internet, conversam nesse ínterim. luísa mostra para taís araújo e dandara um aplicativo que faz filtro de fotos para HQs. Pergunto de onde veio a ideia. [...] dandara e taís araújo tiram algumas fotos para ver como fica no aplicativo. Após, elas conversam sobre o que poderiam colocar no balão. luísa diz que a ideia é transformar as HQs em cartazes também para ficarem espalhados pela escola, comenta que também gostaria de fazer fanzines com dez mandamentos antirracistas. Ainda enquanto as integrantes estão pesquisando, luísa conta a todas sobre os memes que lia schucman</p>

e james zwerg fizeram no ano passado: “eu não sou racista, até tenho amigos negros” para dar um exemplo de falas dos balões das tirinhas. rosa parks também tira foto para fazer o teste com as tirinhas, elas vão se intercalando: pesquisam, tiram fotos, testam o aplicativo. rosa parks chama todas as outras integrantes para mostrar o meme Barbie Fascista, todo mundo ri. luísa mahín comenta do “**negrocard**”. Pergunto o que é. luísa mahín responde: “É aquela coisa, eu não sou, olha aqui, o meu amigo é negro, é o **negrocard**”.

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo.

Começemos com alguns “**escurecimentos** necessários”. O uso desse léxico feito por luísa mahín contrasta com uma ideia de “esclarecer” alguma coisa, no sentido “Iluminista” do termo, de racionalizar a vida a partir de uma razão branca, de uma perspectiva eurocêntrica. Quando luísa mahín utiliza “escurecimentos necessários” para a plateia em uma das formações realizadas, ela fala da necessidade de pôr luz às histórias escondidas e apagadas, de rejeitarmos a história única (ADICHIE, 2019) e de conhecermos mais sobre as populações que estão em África e em outros lugares do globo. Escurecer é, então, desconstruir um projeto da branquitude de homogeneizar e apagar as singularidades e enegrescer narrativas. Nesse sentido, esse uso é mais do que uma palavra de efeito, é um uso político e, portanto, posicionado. Uma educação linguística antirracista busca o que ainda não foi nomeado, o que está silenciado em relação a grupos que vêm sendo racializados. Ao pôr luz aos recursos expressivos mobilizados, a educação linguística antirracista incentiva as/os estudantes a refletirem sobre como as identidades são construídas no ato de nomear e quais são as posicionalidades de quem nomeia quando nomeia. Importa, pois, chamar a atenção para quem nomeia, como se nomeia, como nomeia outras/os, em que momentos nomeia.

Como vimos, a racialização pode ser entendida como “a enunciação que forma raça enquanto enunciado nas hierarquias de poder do sistema mundo” (NASCIMENTO, 2019, p. 67). Desse modo, a nomeação tem papel fundamental para o processo de racialização. Exemplos dela são as expressões racistas que rosa parks comenta, como “mulata”, “da cor do pecado” e “a coisa tá preta”, que são naturalizadas na linguagem coloquial, mas que precisam ser desconstruídas, algo almejado também na educação linguística antirracista; o uso de “afrokids”, “Afroativos”, “linda negrada” são nomeios realizados pelo coletivo para potencializar e valorizar a negritude. Nesse sentido, há disputas no terreno da linguagem para a construção da raça. O coletivo contesta a racialização que perpetua o racismo, e a usa como um modo de ressignificar as identidades enegrescentes, valorizando e se valendo do PODER NEGRO/NEGRA.

Essa reelaboração da linguagem para escurecer as narrativas é utilizada como uma estratégia para a ressignificação do que é se tornar negra/o, e isso é feito também através de usos novos e ressignificantes da palavra “afro”. “Afro” geralmente é utilizado para se referir ao que está relacionado à África, e, como aponta Souza e Muniz (2017), também pode estar associado ao que é diaspórico. Como podemos ver, esse uso é realizado em diferentes palavras e contextos pelo Afroativos de modos distintos ao que a lógica racista diz sobre aquelas e aqueles que são considerados africanos ou descendentes de africanos, enquadrados e associados

à criminalidade, deficiência intelectual, preguiçosas/os, pessoas não confiáveis, demoníacas, etc.

Por ser um signo móvel, os sentidos atribuídos ao “afro” são flexíveis, assim como sua valoração. Quando luísa mahín fala de “cultura africana e **afrodescendente**”, temos esse movimento de origem (África) para outros espaços do globo. O processo de composição de “afro” com a **justa posição** do gentílico em “**afro-argentinas**” ressignifica a Argentina como um país também constituído por pessoas negras que têm um legado importante para a sociedade. luísa mahín, nesse sentido, posicionou e projetou pessoas negras a um patamar diferente ao que a colonialidade tenta impor. Geralmente, esse lado negro argentino e em outras partes da América Latina é apagado e invisibilizado (inclusive em trabalhos decoloniais!). Nesse sentido, visibilizar e nomear que há uma população negra nesses espaços se torna um ato político de reivindicar e dar importância a essa existência, dar a possibilidade de fazer emergir essas outras histórias. A produção de um calendário com datas **afro-argentinas** se torna significativa não somente para esse grupo, como para todos os grupos étnico-raciais que fazem parte daquela comunidade, e luísa mahín, ao usar o “afro-argentinas” se posicionou como alguém a favor a esse movimento.

Em relação a autodenominação do coletivo, o nome “**Afroativos**” combina “afro” com ativez, dando vez a ideia de que pessoas negras não são passivas, elas podem “ser a mudança que querem ver no mundo”. Portanto, a escolha de como o grupo quis se autodenominar ressignifica a própria existência da população negra e do lugar que podem ocupar na sociedade. Ver-se como ativo e se enxergar como alguém capaz de modificar a si e a sociedade, já é atuar, é se movimentar, algo feito pelas/os integrantes. Referenciar outros grupos que também se autodenominam e se afiliam à negritude, como é o caso do grupo musical **Afroentes**, é um modo de dialogar e de se unir, bem como entextualizar e enegrescer as vozes, os gestos, o corpo.

Os usos que as/os participantes fazem com “afro” também se atrelam ao processo de juntar o baobá com o beabá, o processo de se conscientizar racialmente e ressignificar as histórias e culturas africanas e afro-diaspóricas. “**Afrobetizar-se**,” **afrobetizando**” e “**afrobetização**” se referem à ação de afrobetizar, ao movimento contínuo dessa ação e ao processo construído para que isso ocorra. No enunciado proferido por rosa parks, “afrobetizar-se” vem acompanhado de “descolonizar-se” e “libertar-se”, e, por esse motivo, essas ações andam juntas. Inventar novos léxicos que ressignificam a existência da população de maioria minorizada é um modo de produzir mundos novos, é **afrolibertador**, entendido como se identificar, saber o seu lugar, se olhar no espelho, enxergar a si mesmo como algo e alguém

diferente daquela/e e daquilo que o projeto colonial projetou para as/os associadas/os, afiliadas/os e identificadas/os como negra/os.

Como nos dizem Moita Lopes e Fabrício (2018, p. 779), “é na ação situada sob um enquadre regularizado (por meio de repetição) e, ao mesmo tempo, driblando tais regularizações (por meio de subversões e mudanças), que significados alternativos são forjados”. Esses novos modos de usar a linguagem também são utilizados para posicionar outras pessoas e objetos, como é o caso dos usos de “afrokids e “afromóvel” e “combiteca”, e também posicionar o modo como algo é feito e por quem, como é o caso de “atividades afrocentradas” e “afroempreendedorismo”. Esses nomeios posicionam pessoas negras no centro, colocam a negritude de seus corpos, meio de transporte, ações empreendidas em destaque. Vejamos o caso de “estar afrontoso”.

Afrontosa/o – que provoca afronta, associada/o, geralmente, nos dicionários, como algo pejorativo. Um homem negro afrontoso, na lógica racista, é um homem considerado violento, um perigo para a sociedade. Uma mulher negra afrontosa, nessa mesma lógica, é uma mulher metida, que “se acha”. Ser afrontosa/o, no contexto do coletivo, tem o sentido de questionar e enfrentar as práticas de silenciamento e de negação da branquitude para outras narrativas da história que não perpetuem um “essencialismo negro”. Ficar afrontosa/o perturba a ordem colonial, desassossega aqueles/aquelas que querem a “paz branca”, aquela que mantém tudo como está, do jeito branco que está, com os privilégios de “stars”, com os sacrilégios que provocam mal-estar a quem fora do padrão branco não está. Como já dizia a personagem de Marcelino Freire (2005) do conto “Da paz”, uma mãe preta que perdeu seu filho, “a paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara”.

Em uma educação linguística antirracista, quebrar essas imagens de controle sobre pessoas negras se torna um dever, romper com uma lógica de dominação que assujeita nossas/os estudantes é um compromisso ético. Por que questionar-afrontar as/os docentes para trazerem conhecimentos relacionados a histórias de pessoas negras é visto como violento, perturbador e o silenciamento e o apagamento dessas mesmas histórias em sala de aula não é visto desse mesmo modo? O que perturba, você, enquanto professora/professor, ser afrontada/o ou seguir reproduzindo as lógicas de dominação que violentam estudantes racializadas/os? É essa violência que faz muitas/os alunas/os não verem sentido na escola, não prosseguirem na escola, se ressentirem da escola, desenvolverem traumas da e na escola. malcolm x ao dizer que “eu tava muito desaforado, afrontoso”, ressignificou os sentidos de afrontar, e, considerando que dizer já é fazer (AUSTIN, 1990), ou como é dito aqui em São Tomé e Príncipe, “tás a falar, tás

a fazer”, estar afrontoso é ter ações afrontosas que visam à promoção da mudança: “do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”, já dizia Bertolt Brecht.

Essas margens opressoras vêm sendo usadas pela branquitude também quando negam o racismo que realizam. “**Negro card**” é um modo de nomear uma prática racista realizada, especialmente, por pessoas brancas. Conforme Luísa Mahín, essa prática consiste em pessoas brancas, ao se sentirem questionadas, acuadas, contra-argumentarem que têm amigas/os, parentes, cônjuge negras/os para justificar e defender atitudes racistas enquanto estão sendo racistas. Entender como a branquitude opera para se proteger e legitimar o racismo, bem como conseguir nomear essa prática são modos de identificar o problema para combatê-lo e não cair nas armadilhas dessa narrativa da branquitude de nunca se ver como parte do problema (BENTO, 2002) ou ainda não querer se responsabilizar por ele. Para suportar o racismo nosso de cada dia, há quem se valha da poesia, que não adia nem elimina o racismo, mas, muitas vezes, se torna um suspiro, um alívio em meio ao abismo.

c) Escrita (d)e poesia

Outra estratégia contra-hegemônica de estilização da linguagem utilizada pelo coletivo é a escrita e a declamação de poemas autorais e de outras/outras autoras/es negras/os. Conforme hooks (2019, p. 290), “quanto mais entrarmos no mundo editorial, mais vamos escrever. Porém não estamos [as mulheres negras] sendo publicadas em grande quantidade”. Como vimos, no coletivo Afroativos, as escritas das/dos integrantes são publicadas em livros organizados por elas/eles, a fim de visibilizar e potencializar suas palavras. A poesia, como nos diz Audre Lorde, não é um luxo, ela tem o poder vital de garantir nossa própria existência. Tendo em vista que a linguagem é também um lugar de luta (hooks, 2019), a poesia pode se tornar um espaço potente dela, e ainda um lugar de autodescoberta. Disseminar a palavra poética de autoras/autores negras/os, escrever poemas é um modo de combater o epistemicídio, um modo de transformar o silêncio em linguagem, em poesia, de dar primazia à arte da palavra realizada por pessoas associadas, identificadas e lidas como negras. A poesia – e arte de maneira geral – tem o potencial de nos tocar em pontos e lugares dentro de nós que outros tipos de textos não atingem. Reconfigurar o papel das pessoas negras no campo literário, no mundo das letras da literatura é transformar nossas possibilidades de ser pessoa não somente na arte, como também na vida.

Cuti (2010) já dizia que “A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar pessoas negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade”. Assim como Nina Rizzi, entendo “a poesia como uma forma de estar no mundo, de interferir no mundo, de conjurar outras realidades”⁸⁶. Quando rosa parks, malcolm x, conceição evaristo, tim maia declamam poemas nas formações antirracistas, elas/eles estão dando ainda mais corpo à palavra, e encorpando suas vozes ao dizer poético. Na tese, como exemplo de poemas, apresentamos “Não sou obrigada” no capítulo 6, e “Um desejo” neste capítulo. Assim como Cristiane Sobral, em seu poema “Não vou mais lavar os pratos”, rosa parks não aceita o lugar que a branquitude tenta impor a pessoas negras: o de submissão.

Os poemas autorais de rosa parks são escritos com versos livres, não subordinados a uma tradição de metrificacão e escansão da linguagem. Além de escrever, publicar e declamar os poemas, rosa parks também fez uma canção de rap com uma de suas letras. De acordo com Marcuschi (2010), a retextualização consiste em processos que podem envolver a transformação ou passagem de um texto de um gênero a outro ou de uma modalidade a outra (escrita – oralidade e vice-versa). Quando rosa parks transforma seu poema “Não sou obrigada” em rap, ela reelabora novos usos para a escrita de seu poema, fazendo valer a relação entre escrita-oralidade. O rap, como um dos elementos do hip hop – que remonta desde os griots africanos, à diáspora, à Jamaica e aos Estados Unidos (LINDOLFO FILHO, 2004) – “articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia⁸⁷, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do seu enraizamento nos guetos negros urbanos” (DAYRELL, 2002, p. 126). rosa parks, pois, se vale dessa tradição para fazer valer seus direitos enquanto cidadã e mulher preta, se filiando ao e se identificando com o movimento hip hop, contribuindo para que ele siga se construindo de múltiplos modos.

O grupo também transformou a canção “Linda Negra” do grupo Afroentes em um poema, que, geralmente, era performatizado por tim maia, luísa mahín, conceição evaristo, malcolm x e rosa parks. A seguir, a letra da canção:

⁸⁶ Entrevista da autora para a Casa da America Latina – Lisboa. Fonte: <https://casamericalatina.pt/2021/11/30/nina-rizzi-acho-que-a-minha-escrita-a-minha-poesia-como-a-de-qualquer-outra-pessoa-e-politica/>. Acesso em: 26/11/2022.

⁸⁷ De acordo com Dayrell (2002, p. 126), “o rap cria um som próprio, pesado e arrastado, reduzido ao mínimo, no qual são utilizados apenas bateria, scratch e voz. Mais tarde, essa técnica seria enriquecida com o surgimento do sampler”.

Figura 30 – Letra da canção "Linda Negra", Afroentes

Linda Negra

Letra: Mamau de Castro; música: Vladimir Rodrigues; vocal: Nina Fola.

Ser negro não é ilegal
Mas sim digno de apreço
Daomé, Zimbabwe, Senegal
África, sagrado berço

Com orgulho negro bate no peito
Tem muito valor e quer respeito
Pois cumpre seus deveres
Reivindica os seus direitos

Ser negro não é ilegal
Mas sim digno de apreço

Daomé, Zimbabwe, Senegal
África, sagrado berço

De escravo
A mendigo
Da senzala
À favela
Do quilombo
Ao morro
Construiu as riquezas dessa terra
Sem nunca desistir dessa injusta guerra
Sem nunca desistir

Brava negrada lutando pela paz
Nessa democracia de desigualdades raciais
Sábua negrada em acordes musicais
Mantendo acesa a chama
Que emana de nossos ancestrais

Linda negrada nos versos
Em livres palavras, guerreiras
Digna negrada
Dessa nação afro-brasileira
Digna negrada
Dessa nação afro-brasileira

Fonte: Canal "Afroentes" no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=TLhvFBck17Y>

Ao declamar o poema, o coletivo contestou a lógica racista de criminalizar as pessoas negras – criminosas até que provem sua inocência – e estabeleceu outras relações com o

continente africano, com sua história. Em “Linda Negra”, o poder da ancestralidade e o poder do povo preto são exaltados. Nesse sentido, o poder não está ligado à lógica do capital e de sua engrenagem racista. O poder emana da ancestralidade negra, de um legado, de uma força, de uma espiritualidade, de produções de conhecimento que o projeto colonial não conseguiu apagar, matar, roubar, se apropriar. Não houve dinheiro no mundo que vencesse esse poder. A disputa de narrativas e de quais mundos estamos criando ainda se faz presente, e a poesia é um dos modos de (re)invenção e (re)descoberta de nossos lugares no mundo, de sentimento de pertencimento, de escrevivência em nossos novos-velhos tempos.

d) Sarcasmo, zombaria e deboche

O deboche, a zombaria e o sarcasmo são armas utilizadas pelas/pelos integrantes do coletivo Afroativos para questionar, confrontar as lógicas de opressão e tirar sarro daqueles que perpetuam a colonialidade em suas práticas cotidianas. Os eventos de letramento de humor são usados com esses fins. Os discursos de humor têm poder de nos dar novas dimensões e olhares sobre a realidade ao provocar um estranhamento ao que é tido como normal e normalizado. Ele, às vezes, leva esse normal-natural ao nível do absurdo e do bizarro, o que nos faz refletir sobre lógicas de dominação que nos são, infelizmente, familiares, como, no caso, do racismo. Nesse sentido, não virar as costas para novos gêneros como memes e outros que são usados pelas novas gerações com potencial para desmantelar o projeto colonial também se torna importante para uma educação linguística antirracista.

Em uma educação linguística antirracista, a ampliação das/dos estudantes em esferas públicas em domínios discursivos que busquem romper com a lógica racista se faz necessária, e nesse sentido, quando bem abordado, o trabalho com gêneros discursivos em que recursos como o deboche, a ironia, a zombaria se fazem presentes tem o potencial de fazer refletir e mesclar a criatividade com a criticidade para desestabilizar um projeto colonial que reproduz preconceitos e desigualdades. Refletir sobre as piadas e outros gêneros que contenham humor, chamar a atenção para quem é o seu alvo e do que rimos pode ser um caminho para a tomada de consciência do quanto o humor pode ferir pessoas racializadas ou desmantelar determinados imaginários de grupos sociais que se beneficiam com o racismo, o machismo, e outras opressões.

Luísa Mahín comentou em uma formação antirracista para alunos de uma escola particular que um dos gêneros discursivos trabalhados com a turma B14 foi o meme, e, como

vimos, em um dos dias do grupo de estudos, as integrantes do coletivo buscaram memes da Barbie Fascista para se inspirarem na criação do guia antirracista que estavam produzindo (ver a primeira seção deste capítulo). Os memes são imagens, vídeos, bordões ou GIFs⁸⁸ de humor, geralmente com alguma legenda, que viralizam nas redes sociais e aplicativos de conversa, e fazem parte de novos gêneros discursivos criados no ambiente digital. Antes de serem replicados e passados adiante, eles podem ser parodiados, re combinados ou remixados, havendo coleções e variações de memes de uma mesma imagem⁸⁹. Ainda que haja quem pense que os memes estão só a serviço da zoeira (“zoeira never ends”), esse gênero tem servido como uma importante ferramenta de politização e de crítica social, como é o caso dos memes da Barbie Fascista.

A personagem “Barbie Fascista” foi criada no período eleitoral de 2019 no Brasil e expõe a famosa boneca dizendo frases de cunho racista, homofóbico e elitista sem pudor e sem consciência social, reproduzindo clichês e apoiando governos que defendem ditaduras, nazismo e fascismo. O uso sarcástico dos memes da “Barbie Fascista” é um modo de debochar das narrativas de uma branquitude elitista e racista que defende meritocracia e que vive desconectada da realidade social da maior parte da população. Após verem o meme exposto abaixo, luísa mahín falou sobre o negrocard (ver item b).

Figura 31 – Meme da Barbie Fascista



Fonte: <https://www.bemparana.com.br/publicacao/colunas/parabolica/barbie-vira-satira-de-antipetista-no-whatsapp-e-redes-sociais/>, acesso: 04/02/2023.

⁸⁸ O GIF (Graphics Interchange Format) é um formato de imagem que pode compactar várias cenas em uma pequena sequência, e com isso exibir movimentos.

⁸⁹ Para saber mais, consulte o #Museudememes criado por uma equipe da Universidade Federal Fluminense. Link: [#MUSEUdeMEMES – Só mais um site de memes](#). Acesso em: 23/10/2022.

Além de as/os participantes terem estado por dentro dos discursos que circulam na esfera do humor a partir dos memes, elas/eles também fizeram uso do deboche, da zombaria e do sarcasmo em seus próprios discursos, como veremos abaixo na conversa que aconteceu na Biblioteca do Arvoredo no dia 20 de setembro de 2019. Estiveram presentes as/os seguintes participantes: luísa mahín, malcolm x, rosa parks, marielle franco, dandara, tim maia, taís araujo, wendie renard, conceição evaristo, james zwerg, Lili e eu.

A conversa dá prosseguimento ao assunto sobre determinadas/os docentes não aceitarem o posicionamento antirracista das/dos integrantes do coletivo Afroativos após cobrarem em aula que a história da população negra também estivesse presente nos currículos e no conteúdo de sala de aula (ver seção “E, nisso, os professores pareciam que eu era outra pessoa’: o sujeito perceptivo branco”, no capítulo anterior). A conversa é séria, e, ao mesmo tempo, descontraída. No excerto, a linha com texto em azul indica um comentário meu para a leitora e o leitor⁹⁰.

Excerto 20 – Uso do sarcasmo e do deboche pelas/pelos participantes como estratégia contra-hegemônica

1	malcolm x:	a atual professora do xxxxxxxx que era é minha antiga professora
2		agora foi uma das que não conseguiu aceitar
3		(discutem se podem ou não falar o nome de professoras/es por eu estar gravando, digo que não colocarei nomes no trabalho)
4	rosa parks:	só um detalhe ela é branca
5	luísa mahín:	ai meu Deus (hh)
6	conceição evaristo:	tinha que ser um branco
7	dandara:	eu até tenho amigos brancos
8	rosa parks:	esses brancos né james?
9	james zwerg:	não posso ter um dia de paz sem ter que xingar um branco
10	luísa mahín:	(hh) não pode ver uma vergonha que já quer passar né james? (hh)
11	tereza de benguela:	qual é o problema james com os brancos?
12	james zwerg:	cérebro eles não têm
13	luísa mahín:	ai, meu Deus (hh)
14	tereza de benguela:	e o quê que tu é?
15	james zwerg:	meus dedinhos do pé
16	luísa mahín e james zwerg:	(hh)
17	luísa mahín:	tu já viu esse vídeo?
18	tereza de benguela:	[não
19	luísa mahín:	de uma] mulher falando [uma mulher branca
20	tereza de benguela:	ah eu vi eu vi]
21	luísa mahín fala rindo:	uma mulher branca [é isso que ele tá zoando
22	tereza de benguela:	eu vi eu vi esse vídeo]

⁹⁰ Lembro à leitora e ao leitor que utilizo as convenções Jefferson de transcrição (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014) em partes específicas da conversa em que considere relevante indicar alguns traços prosódicos presentes na fala das/dos participantes. Neste excerto, Utilizo (hh) para indicar riso, colchetes ([]) para início e fim de falas sobrepostas, ponto de interrogação (?) para identificar entonação ascendente, quando uma pergunta for feita e parênteses duplos para indicar a descrição de uma atividade não vocal.

23	luísa mahín fala rindo:	é isso que ele tá falando meus dedinhos do pé os meus ancestrais
24		que vieram do navio aí a mulher bem branca falando assim tirou o
25		sapato porque meus dedinhos do pé
26	tereza de benguela:	vocês conhecem o Yuri Marçal?
27	malcolm x:	nossa sim
28	tereza de benguela:	é um comediante ele botou uma sacola na cabeça quando a mulher falou isso
29	luísa mahín:	ãhã (hh) o Yuri é uma figura né?
30	malcolm x:	oh, sora, engraçado era o negro que tava atrás ele ficou assim óh
31		((faz cara de quem está bem sério))
32	luísa mahín:	(hh)
33	malcolm x:	Comovente
34	luísa mahín:	força guerreira
35	Geral	(hh)
36	tereza de benguela:	são meus ancestrais amore
37	james zwerg:	eu vi uma matéria que era ah conheça a mulher que passou de estagiária
38		a dona de empresa aí colocou o nome dela a filha do dono da empresa
39	luísa mahín:	foi porque eu mereci

Fonte: Geração de dados a partir de diário de campo; registro em 20 de setembro de 2019.

Quando rosa parks disse “só um detalhe, ela é branca!” (linha 4), ela destacou a postura da branquitude de não aceitar ser confrontada em seus privilégios e na negação do racismo, além de se valer do sarcasmo para contra-argumentar discursos racistas. Ser branco/a tem sido historicamente usurpar dos privilégios de uma herança colonial para ter mais vantagens em sociedade. conceição evaristo complementou “tinha que ser um branco” (linha 6) para rebater de modo sarcástico os discursos de uma branquitude que essencializa pessoas negras – tendo como critério o tom da pele – e as leem, com base em seu racismo. O “eu até tenho amigos brancos” dito por dandara (linha 7) vai na esteira desse sarcasmo para confrontar os discursos do tipo “negro card”. Na conversa, rosa, conceição e dandara racializaram as pessoas brancas, do mesmo modo como pessoas negras, indígenas e outras populações não brancas vêm sendo racializadas. Racializar o branco foi, pois, uma estratégia contra-hegemônica e necessária para se refletir sobre o racismo enquanto uma relação de poder.

Cabe ainda dizer que as/os participantes “pegaram no pé” de james zwerg e brincaram com ele, pois ele era o participante branco que mais criticou a branquitude nas conversas e também na rede social – algo que fui descobrindo aos poucos durante o trabalho de campo. rosa parks chamou james zwerg na conversa (linha 8) já sabendo a posição dele e querendo ouvi-lo criticar a branquitude, algo que ele de fato fez quando disse “Não posso ter um dia de paz sem ter que xingar um branco” (linha 9). luísa mahín ainda falou “Não pode ver uma vergonha que já quer passar, né, james?” (linha 10), por também saber da posição do integrante. Ela já havia comentado comigo sobre esse perfil zoeiro e de deboche de james zwerg – que, eu, inclusive já

havia visto em sua rede social –, mas não tinha tido a oportunidade de ver james zwerg comentar nem se posicionar em relação a sua identidade étnico-racial presencialmente até aquele dia.

Embora reconheça que minha abordagem não tenha sido a ideal como pesquisadora ao perguntar “Qual é o problema, james, com os brancos?” (linha 11) e “E o que tu é?” (linha 14), ela me permitiu ter mais suporte para entender como james zwerg interpreta a branquitude, e além disso, estávamos em um momento descontraído, falando isso enquanto comíamos e tomávamos refrigerante. james zwerg, ao responder “cérebro, eles não têm” (linha 12), mostrou uma desfiliação e não identificação com “eles”, esse perfil de brancos que não tem consciência racial. Sua resposta “meus dedinhos do pé” (linha 15) foi para debochar de pessoas brancas “sem noção” que não procuram se informar e buscar conhecer sobre a realidade racial do país e nem se aprofundar sobre os problemas do racismo (mais um privilégio branco).

Em um programa de auditório com músicas, entrevistas, reportagens e quadros em uma rede de televisão não muito badalada, uma mulher lida visualmente como branca estava sendo entrevistada e disse que tinha raízes negras, tirando o sapato e falando de seus “dedinhos do pé” e dos “ancestrais que vieram de navios da África”. luísa mahín me contextualiza sobre o que james zwerg estava falando (linhas 17, 19, 21, 23, 24 e 25), e, ao longo da conversa, eu me lembrei que havia visto um vídeo do humorista Yuri Marçal reagindo a esse vídeo. Quando a mulher fala de “seus dedinhos do pé”, o comediante coloca uma sacola na cabeça (o que falo na linha 28), querendo expressar a sua “vergonha alheia”.

O posicionamento de james zwerg é de alguém que não compactua com essa branquitude alienada, usurpadora e convicta em seu racismo. Naquele mesmo dia, ele tinha comentado sobre uma resenha de um livro da autora Octavia Butler e, como dito anteriormente, foi ele quem indicou a escritora Chimamanda para luísa mahín, e já havia perguntado para ela, em outros momentos, sobre o livro *Quarto de despejo* da Carolina Maria de Jesus, assumindo-se no grupo como integrante branco que lê escritoras negras. Nesse mesmo encontro do dia 20 de setembro, ele comentou de uma matéria jornalística que leu (linhas 37 e 38) para criticar a meritocracia e o que é dito por luísa mahín, “foi porque eu mereci” (linha 39) faz referência a outro meme de uma mulher branca que fica exaltada ao defender seus privilégios – que nega – se valendo do argumento da meritocracia⁹¹.

Para concluir este tópico, chamo a atenção para as risadas das/dos participantes em diferentes momentos da interação. Rir daquelas/daqueles que se acham superiores é uma arma poderosa de tirá-los do suposto pedestal que elas/eles acreditam que estão. Enquanto buscamos

⁹¹ Link: [Privilégios? Eu MERECEI !!!!! - YouTube](#). Acesso em: 23/10/2022.

ser como eles, levamos as suas narrativas e suas práticas perpetuadoras da colonialidade a sério. Quando rimos do que eles se tornaram e vêm se tornando, damos menos poder a eles de poderem definir os rumos de nossas histórias e das narrativas que vamos construindo sobre quem somos. Cada vez mais querendo ser menos como eles, cada vez mais sendo mais nós.

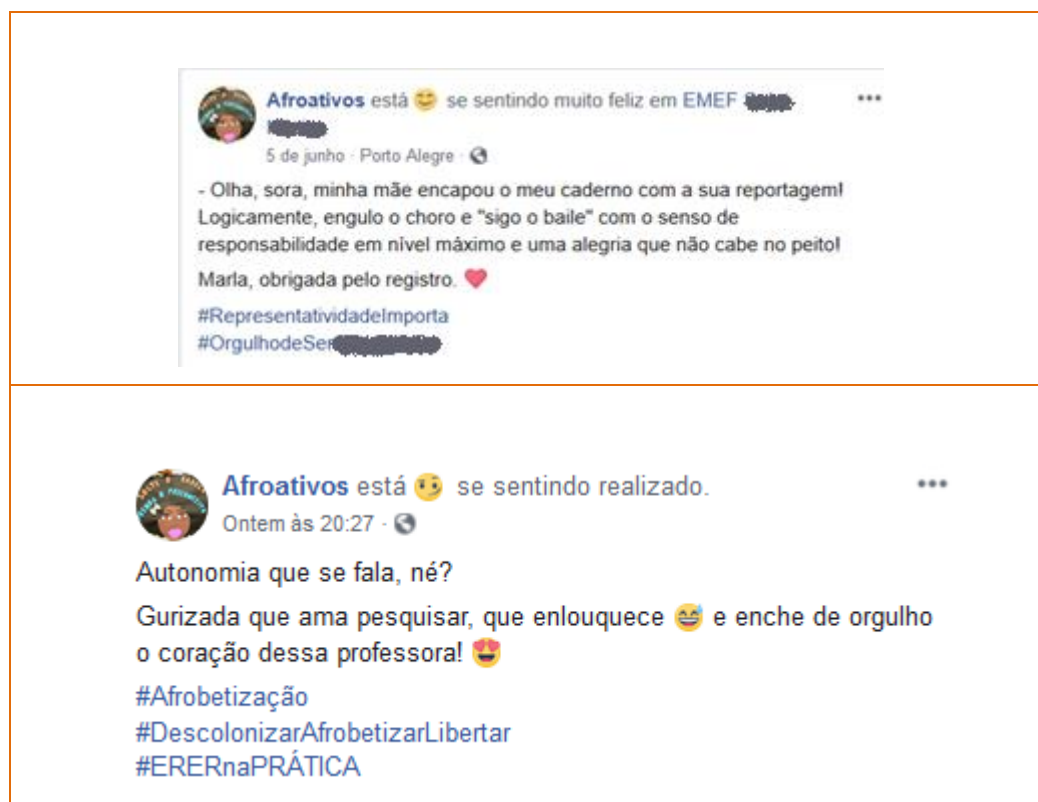
f) Uso de hashtags

Outro recurso linguístico-discursivo e estilístico utilizado pelo coletivo é o uso de hashtags. De acordo com Araujo (2017), a hashtag tem como uma das funções construir uma relação atributiva ao adicionar palavras-chave que as/os usuárias/os consideram merecedoras de atenção e que podem ser utilizadas por outras pessoas da rede que tem o desejo de postar sobre o mesmo tópico.

As hashtags foram criadas no ambiente digital e se popularizaram na rede social Twitter, uma plataforma em que as/os usuárias/os postam mensagem com um número reduzido de caracteres. Atualmente, elas são também utilizadas em outras redes sociais e funcionam como hiperlinks que podem ser usados nos mecanismos de busca por quem quer pesquisar mais sobre aquele tópico destacado. Conforme Zappavigna (2011), a utilização de hashtags envolve a construção de heteroglossia, dado que, em seu uso, está pressuposta uma comunidade de ouvintes interessados que estão seguindo ativamente as palavras hashtageadas ou que talvez a usem como um termo de pesquisa.

As hashtags servem ainda como um recurso para contextualizar, acrescentar informações e/ou expressar sentimentos na mensagem da postagem, sem que haja intenção, necessariamente, de vincular a hashtag a outras conversas com a mesma palavra-chave (ARAUJO, 2017). As hashtags utilizadas pelo coletivo Afroativos são palavras-chave e expressões de ordem nas postagens que fazem em suas redes sociais. Como exemplos que foram trazidos ao longo da tese, temos os casos de #Afrobetização, #ERERnaprática, #DescolonizarAfrobetizarLibertar #Representatividadeimporta, #OrgulhodeSerNomedadaEscola como é possível observar a seguir:

Figura 32 – Uso de hashtags na página do coletivo na rede social



Fonte: Página do coletivo Afroativos no Facebook.

Essas hashtags apresentam mensagens sintéticas, mas demandam uma rede complexa de intertextualidade e hipertextualidade que são mobilizadas. Na hashtag “Representatividade importa”, por exemplo, há um link sendo feito com o movimento “#BlackLivesMatter” (“#VidasNegrasImportam”), construindo-se, assim, um diálogo e interconexão entre agendas que são importantes para populações negras no mundo, presentes no ambiente digital e no ambiente fora das redes. Essas conexões que se dão por meio de hashtags com posicionamentos sobre determinados temas é também um modo de se construir redes de solidariedade e parceria com pessoas que se identificam com as posicionalidades, criando-se novos modos sociais de interagir linguisticamente (ver ARAUJO, 2017).

No caso do coletivo Afroativos, há uma busca por ser encontrado por ou se unir a pessoas que estejam refletindo sobre descolonização, educação para as relações étnico-raciais, representatividade e outros temas caros para a educação das populações negras. Não por acaso, Zappavigna (2011) afirma que a hashtag cria ambientes de afiliação em relação aos valores e assuntos que são destacados através do uso de palavras hashtageadas. Nesse sentido, a utilização de hashtags permite não só mostrar afiliação a um valor específico e criar pontes com

quem já se identifica com ele, como também influenciar outras pessoas a se engajarem e se filiarem àquele valor e àquela comunidade – por um curto, médio ou longo espaço de tempo.

Os usos das hashtags feitas pelo coletivo Afroativos – e também pelos movimentos sociais – se assemelham a cartazes utilizados em manifestações em espaços públicos nas ruas. Nesse sentido, as hashtags, como já acontece, saíram do ambiente digital e também são mobilizadas em cartazes, camisetas e até em muros. Em diversas postagens nas redes sociais do coletivo Afroativos, por exemplo, o grupo utiliza a hashtag #orgulhodeSerNomedasEscola. Essa hashtag extrapolou o ambiente digital e foi pintada na parede do pátio da escola (o nome da escola foi ocultado no registro fotográfico abaixo):

Figura 33 – Uso de hashtag no muro da escola



Fonte: Geração de dados a partir de registro fotográfico.

A hashtag #orgulhodeSerNomedasEscola mostra a posicionalidade das/dos integrantes do coletivo Afroativos e daquelas/daqueles que participaram da oficina em relação ao lugar onde estudam e sua afiliação a ele. Esse orgulho está relacionado a olhar para esse espaço como um lugar de pertencimento, de potência, de valor, de empoderamento. A hashtag do orgulho da escola está linkada com outras palavras-chave, como orgulho black, o nome de alguns estudantes da escola Oliveira Silveira e outras palavras representativas para o grupo – e que serão discutidas no próximo item.

Hashtagear o muro é um modo de expor a si no mural-murão e as suas posicionalidades sobre as coisas do mundo, de expressar enunciados que são importantes para o grupo, e que potencializam outras redes enunciativas. Com o uso de hashtags, o coletivo também constrói

sua identidade enquanto grupo e firma-afirma seu pertencimento enquanto territorializa sua luta.

Em uma educação linguística antirracista, torna-se necessária a valorização da heteroglossia – para garantir o espaço para diferentes posicionalidades sociais – e a construção de ambientes afiliativos à causa antirracista, dado que, se não há a construção de comunidades afiliadas e comprometidas a combater o racismo, haverá resistência, desistência e/ou alunas/os com pouco engajamento nos convites para participarem ativamente das tarefas propostas. O desenvolvimento de letramentos transperiféricos (WINDLE; SOUZA et al, 2020) em ambientes digitais e ambientes presenciais com outras pessoas fora do círculo da sala de aula também pode potencializar e fortalecer a construção dessas comunidades. Nessa educação, o lugar de escuta se torna fundamental para as relações interpessoais construídas no espaço escolar. Por esse motivo, se torna um compromisso educacional o investimento para conhecer as comunidades às quais as/os estudantes se afiliam, com quais grupos e associações se engajam e, desse modo, para aproveitar o que já sabem para expandir o que ainda podem e terão a oportunidade de aprender. Independentemente de como as/os estudantes se autodeclarem etnicamente, construir um ambiente de afiliação, respeito e empatia por grupos étnico-raciais subalternizados se torna importante.

Para estudantes lidas/os como brancas/brancos, faz-se necessário ainda desconstruir a branquitude. Como vimos nos exemplos de James Zwerg, participar de um coletivo afroafirmativo, ler pessoas negras, se posicionar contra a meritocracia e contra as práticas racistas realizadas por brancas/os, produzir textos que falem sobre o racismo e outras opressões, contribuir nos bastidores – levando em conta sua posição enunciativa – com ações para auxiliar na luta antirracista são maneiras de desconstrução da lógica racista, de romper o pacto da branquitude. Para estudantes lidas/os como negras/os, indígenas e/ou de outros grupos étnico-raciais, o incentivo para que não busquem embranquecer para se constituir enquanto pessoa se torna fundamental. Como temos visto ao longo da tese, as/os participantes que se afirmam como negras/os têm tido diversas oportunidades, a partir de práticas de linguagem em diferentes espaços de circulação do coletivo, para se fortalecerem conjuntamente e se tornarem negros/as com consciência crítica em relação ao racismo e outras relações interseccionais de poder que influenciam as relações sociais.

g) Grafite

O grafite é um dos elementos artísticos que compõem o Movimento hip-hop. Ele está nos espaços públicos, disputando o espaço simbólico e visual da cidade⁹² (SAVARESE, 2013). Essa manifestação artística começou a ser mais aceita socialmente quando pessoas lidas como brancas começaram a grafitar, ganhando paulatinamente mais prestígio e destaque, ainda que não sem contestação (vide o projeto “Cidade Linda” em São Paulo, em que pintaram o maior mural de arte urbana da América Latina⁹³). Nesse sentido, pode-se dizer que há ainda muitas tensões no terreno político entre diferentes agentes sociais sobre a validade e o valor do grafite, que ora é considerado arte, ora é considerado crime, variando, muitas vezes, esse juízo de valor a depender de quem está produzindo (pessoas lidas racialmente como brancas ou negras, classe social, gênero, com ou sem autorização governamental e/ou institucional etc.), de quem está avaliando e de quem tem o poder de regular através de leis essa prática.

Na escola Oliveira Silveira, as/os integrantes do coletivo Afroativos participaram de uma oficina de grafite no ano de 2018, e fizeram o seu próprio grafite no muro do pátio da escola. A escolha por essa arte para ficar registrada no muro da instituição escolar é política, e evidencia uma identificação com o movimento hip-hop e com a negritude, a partir do momento em que o grupo dialoga com pessoas que produzem grafite e que fazem oficinas para aprender a fazer também. As palavras projetadas no muro são as projeções que o coletivo almeja para o mundo. O muro que, muitas vezes, é utilizado como uma barreira e delimitação de fronteiras, aqui é usado para exposição de ideias, um mural maior no murão do pátio.

Para além do uso da hashtag #orgulhodeSerNomedasEscola no grafite feito, há um desenho de uma pessoa pintada com a cor marrom, com lábios e nariz mais grossos e cabelos pretos. Coladas aos cabelos, como extensão dele, há palavras-chave escritas/desenhadas em letras maiúsculas, como “empoderamento”, “igualdade”, “resistir”, “paz”, “orgulho black”, estabelecendo uma rede discursiva que dialoga com outras pessoas e movimentos (o orgulho black/negro, por exemplo, pode dialogar com o movimento “Black Pride”), e que encadeia outras vozes que vieram e virão (pois nossos passos vêm de longe). As palavras grudadas ao desenho são uma extensão do corpo, constituído dessas palavras:

⁹² Ver mais em <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/o-programa-cidade-linda-e-ideia-de-beleza-da-gestao-joao-doria/>. Acesso: 05 de dezembro de 2023.

⁹³<https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/o-programa-cidade-linda-e-ideia-de-beleza-da-gestao-joao-doria/>

Figura 34 – Grafite feito pelo coletivo Afroativos



Fonte: Geração de dados a partir de registro fotográfico.

Usar o spray para poder expressar a sua posicionalidade é um modo de participar de práticas sociais letradas de um modo não convencional, envolvendo outro recurso para registrar, valendo-se de cores, letras e desenhos que vão compondo com o relevo e a textura do muro para reivindicar palavras de ordem, ou melhor, palavras de liberdade. Além disso, como dito, essa é uma estratégia contra-hegemônica ao trazer para a escola práticas de letramento que não vêm sendo valorizadas no espaço escolar, com pessoas da comunidade escolar preocupadas, muitas vezes, em oferecer meramente um ensino tecnicista. Nessa prática do coletivo Afroativos, a fronteira entre as disciplinas de arte e língua portuguesa também são apagadas, mas em vez de “apagarem tudo, pintarem tudo de cinza”, como canta Marisa Monte, as/os

integrantes escrevem e pintam com cores diversas para se inscreverem na história da escola, na história do coletivo e, assim, produzirem novos enredos de si e construírem novos territórios.

A educação linguística antirracista busca a promoção de letramentos enegrescentes presentes em agências de letramento produzidas pela população negra, como o caso do Hip Hop, imprensa negra, sarau de poesia preta, escolas de samba, associações e coletivos, movimentos negros etc. Visibilizar, na escola, as produções e o legado das populações negras são modos de evidenciar as riquezas construídas por elas nos campos da ciência, filosofia, artes plásticas, educação, dança, música, arquitetura, teatro, moda, engenharia, agricultura etc. Nesse sentido, as epistemologias produzidas por vários coletivos (negros, indígenas e outros grupos) deveriam circular e ser validadas na escola como necessárias para as participações almejadas das/dos estudantes em diferentes esferas, tendo em conta uma educação voltada para a consciência da diversidade, presente não só no campo das artes, como nos diversos campos do conhecimento.

A educação linguística antirracista visa também dialogar com quem contribui para o desmantelamento dos muros da exclusão racial, social, de gênero, linguística e de outras categorias que estão emaranhadas e que são mobilizadas em práticas de linguagem situadas. O muro, metaforicamente falando, serve como tela para expressar opiniões, divulgar ideias, erguer a voz, se posicionar, contribuindo para o combate ao racismo e outras lógicas de opressão. Nesse sentido, é compromisso de quem faz a escola legitimar diferentes modos de usos da escrita e ferramentas diversas para que as/os estudantes expressem o seu dizer se valendo de vozes sociais com posicionalidades que combatam o racismo – tanto no conteúdo quanto na valorização de pessoas racializadas dentro dos discursos proferidos na produção de diferentes gêneros discursivos.

9. FOGUEIRA II: UMA HISTÓRIA PUXA OUTRAS

“Da história oficial foi apagada/ Fez fogueira/ Fez narrativa/ Fez”
(Fogueira II, autoria própria).

No Brasil pós-abolição, Tia Ciata foi uma das principais incentivadoras do samba ao abrir as portas de sua casa para reuniões de sambistas pioneiros quando a prática ainda era proibida por lei. Francia Márquez Mirna, líder social, feminista, militante antirracista e defensora do meio ambiente, tornou-se a primeira mulher negra a ser vice-presidenta da Colômbia em 2022. Dutty Boukman conduziu a cerimônia considerada catalisadora da revolta de escravizados que marcou o começo da Revolução Haitiana. O professor Pretextato coordenou a primeira escola exclusiva para “pretos e pardos” no século XIX no Brasil. A rainha Nzinga, de Angola, liderou a guerra contra o avanço da colonização portuguesa em seus reinos no século XVI. Maria Firmina dos Reis foi a primeira mulher a publicar um romance no Brasil e fundou uma escola mista e gratuita no Maranhão.

Samuel Maharero liderou uma revolta do povo banto dos hereros contra os colonizadores alemães na atual Namíbia em 1904. Em 1958, Claudia Jones fundou o primeiro grande jornal negro anti-imperialista e antirracista da Grã-Bretanha, *The West Indian Gazette*, que se tornou um meio de comunicação fundamental para a ascensão política na comunidade negra britânica. Laudelina de Campos Mello foi fundadora do primeiro sindicato de empregadas domésticas do Brasil em 1961.

Claudette Colvin enfrentou a segregação racial nos Estados Unidos ao se recusar a ceder lugar para uma pessoa branca no ônibus. João Cândido, o "Almirante Negro", liderou a Revolta da Chibata em 1910 no Brasil. Clementina de Jesus foi revelada aos palcos brasileiros quando tinha 63 anos cantando ritmos de origem africana, como jongo, vissungos, ladainha, entre outros. Gladys West, matemática e programadora, foi uma das idealizadoras e criadoras do GPS na década de 70. Maria Felipa teve participação ativa na luta pela independência da Bahia e do Brasil. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva licenciou-se em Letras e Francês e integrou a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 que regulamenta a lei 10639/2004 e estabelece diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino do Brasil, sendo sua relatora.

Essas e outras histórias evidenciam a ativez/altivez de pessoas racializadas ao redor do planeta que idealizaram e realizaram outras possibilidades de mundo em que cabem outros modos de produzir cultura, outras possibilidades de ser pessoa, com outras referências que não a de uma branquitude que se espelhou-espalhou como universal. Conforme a afroempreendedora Adriana Barbosa em uma palestra para o TEDx São Paulo⁹⁴, nós, as/os identificadas/os como negras/os, precisamos nos reconhecer em histórias de abundância, e ter espaços que promovam narrativas afrocentradas se torna essencial para uma construção afroafirmativa, algo, como vimos, potencializado pelo coletivo Afroativos.

“Como as identidades étnico-raciais são estilizadas, exercidas e construídas no coletivo Afroativos a partir das práticas de linguagem nas quais suas/seus integrantes se envolvem?” foi a pergunta principal que suleou o trabalho, seguida de outras subperguntas que auxiliaram na geração e análise dos dados:

- a. Quais eventos de letramento estão atrelados a questões identitárias étnico-raciais e vinculados à participação das/dos integrantes do coletivo Afroativos?
- b. Como são construídos os eventos de letramento atrelados às identidades étnico-raciais no coletivo Afroativos?
- c. Ao construírem suas identidades étnico-raciais, as/os integrantes do coletivo Afroativos se posicionam e posicionam outras pessoas em relação a elas?
- d. Quais são os valores e compreensões das ações pretendidas pelo projeto, tais quais: ações de afirmação, resistência, empoderamento, transformação e ressignificação da cultura afro?

Conforme vimos ao longo deste estudo etnográfico, o coletivo Afroativos tem como um de seus principais objetivos atender as necessidades de crianças e jovens para promover uma formação intersubjetiva e cidadã em que possam se reconhecer e se constituir como pessoa sem que para isso precisem assimilar os valores da branquitude e se assujeitarem às lógicas do racismo, patriarcado e outras opressões. Para esse propósito, a ruptura com o pacto silencioso e silenciador da escola em relação ao racismo e a construção de um espaço de promoção de letramentos enegrescentes foram fulcrais para a produção das identidades étnico-raciais das/dos

⁹⁴ Conferir em [Mulheres negras: inventividades, criatividades e requintes | Adriana Barbosa | TEDxSaoPaulo - YouTube](#). Acesso em 16 de novembro de 2022.

participantes dentro do coletivo Afroativos, uma experiência transformadora nos modos de enxergar o mundo e de se posicionar, ser/estar nele.

O coletivo Afroativos tem trabalhado ativamente, tornando-se uma agência de letramento afrobetizadora tanto para as/os integrantes que participam de práticas sociais que envolvem conhecimentos de matrizes africanas e afro-diaspóricas, estudando-pesquisando sobre a história de pessoas racializadas, quanto para aquelas/aqueles que participam de suas formações e/ou mantêm uma rede solidária na luta antirracista, dialogando com o grupo. A participação no coletivo possibilita que suas/seus integrantes – que atuam em variados papéis e com diferentes engajamentos – não apenas resistam, mas desenvolvam uma consciência racial, se empoderem em conjunto (e se empoderar, como vimos, está relacionado também ao poder de contestar uma história única) e se tornem agentes de letramentos afrobetizadores, promovendo letramentos enegrescentes, que busquem a identificação com grupos que tenham posicionalidade contrária ao discurso (do) colonizador/opressor e a visibilidade do legado da população negra para a construção das histórias da humanidade, combatendo uma amnésia colonial. Constrói-se, no coletivo, uma comunidade de aprendizagem que amplia a participação em diversas esferas sociais das crianças e pré-adolescentes que integram o grupo e também da coordenadora do coletivo, que não somente faz a mediação das atividades que são realizadas pelas/pelos jovens, como também produz textos e se envolve nas ações realizadas conjuntamente com elas/eles, dando vez, a partir da pedagogia engajada (hooks, 2013), a projetos de aprendizagem engajados. Na construção de suas identidades, as crianças estão sendo formadas para serem autoras de seu dizer, incentivando-se a conquista da voz libertadora (hooks, 2019), contrariando um projeto colonial que visa à subalternidade de pessoas historicamente racializadas e à manutenção do privilégio branco.

Nesse processo afrobetizador, a valorização das diversas heranças negras, a fortificação da memória coletiva sobre territorialidades negras, o ir atrás das histórias escondidas, o conhecer as culturas de pessoas e grupos racializados para reelaborar modos de se construir as identidades étnico-raciais são colocadas/os em prática no grupo a partir das práticas de linguagem em que se engajam dentro do ambiente escolar e em outros espaços, sendo os letramentos transperiféricos e de autorecuperação fundamentais nesse processo. Desse modo, ao construírem suas identidades em suas práticas de linguagem, o coletivo dá concretude a outros imaginários sobre a periferia, suas/seus integrantes tornam-se agentes realizadoras/es dos sonhos daqueles que ousaram ter sonhos (“I have a dream”) e desafiaram concretizá-los

para que continuemos pensando em outras possibilidades de mundo possíveis e inimagináveis até então para nós (e a utopia nos move-comove, duplo movimento que anda de mãos dadas).

No presente trabalho, discuti sobre os dilemas e tensionamentos que pesquisas da etnografia da linguagem podem encontrar ao projetar e construir uma investigação que vise romper com os laços da colonialidade. Busquei contribuir para a área da Linguística Aplicada ao refletir sobre a necessidade de constituirmos narrativas e trajetórias sankofônicas para o nosso fazer acadêmico, enegrescendo a escrita, as lentes de nossos arcabouços teórico-metodológicos e métodos utilizados. A tese teve como objetivo avançar também nas reflexões sobre os letramentos e os prováveis impactos que os olhos coloniais/da colonialidade têm para as interpretações que fazemos dos textos, das pessoas e do mundo. Com vistas a atingir esse propósito, o conceito de sujeito perceptivo branco (ROSA; FLORES, 2017) foi mobilizado para mostrar como as ideologias raciolinguísticas são reproduzidas mediante modos racialmente hegemônicos de percepção. Ao apresentar as práticas letradas do coletivo Afroativos que contribuem para uma educação linguística antirracista, examinei como os recursos linguísticos, culturais e estilísticos podem ser utilizados para desestabilizar a supremacia branca, contribuindo para a perspectiva raciolinguística em um contexto periférico geográfico e econômico na América Latina (assim como nomeia Lélia González).

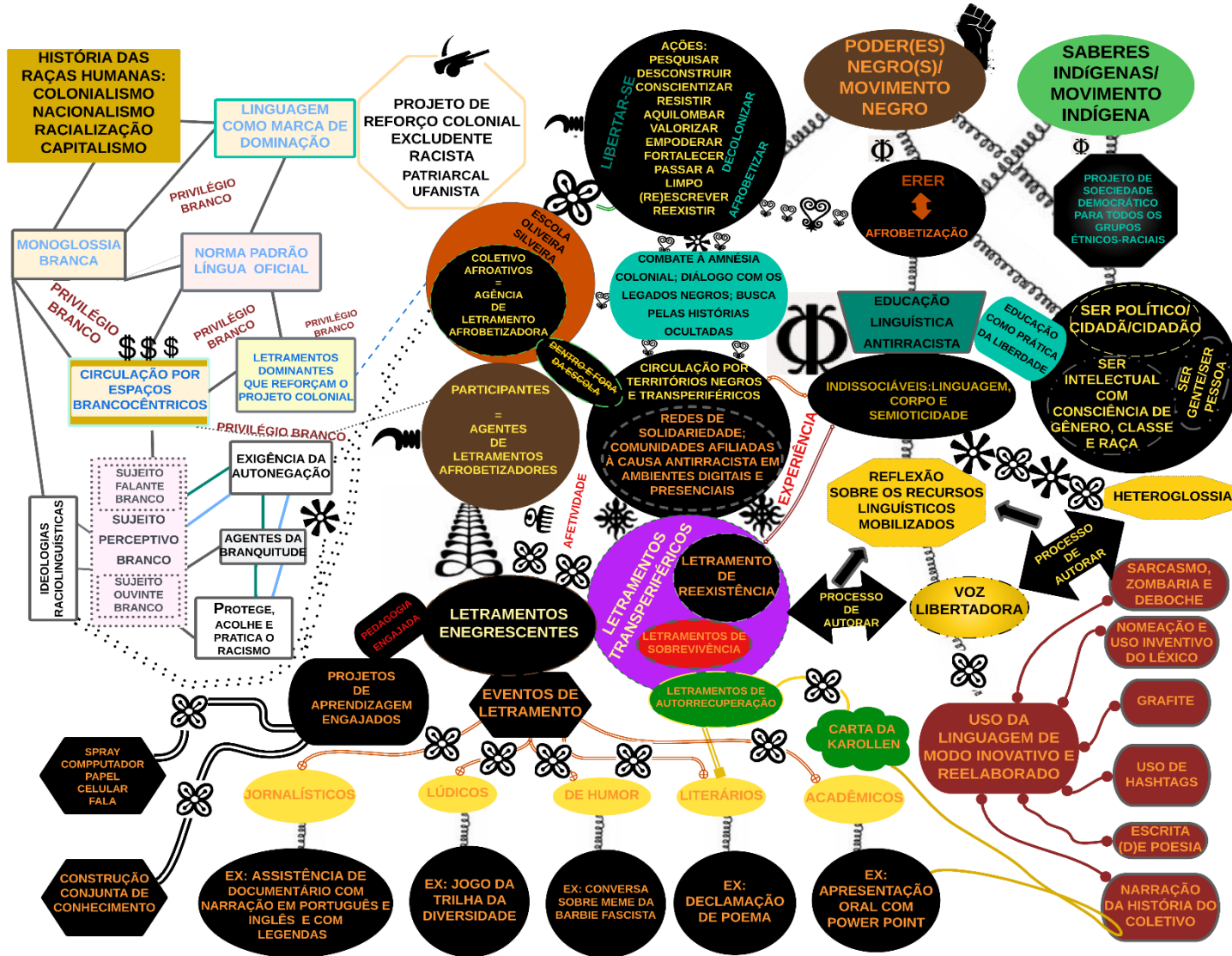
Nesta construção por novos modos de existir, resistir, reexistir e se constituir pela linguagem, meu trabalho aponta a heteroglossia na educação linguística antirracista e no ensino de línguas como um modo potente para mudarmos a nossa percepção de quem é e de quem pode ser um sujeito viável no mundo (LOPES; SILVA, 2018) sem precisar se submeter a padrões brancocêntricos nas práticas de linguagem e no uso de recursos da linguagem para poder construir uma autoria e autoridade fora de um lugar de regulamentação e prescrição branca. Transformando a ideia de que o sujeito branco é o sujeito universal e modelo a ser seguido, mudamos a nossa percepção do que o mundo é e para quem ele pode ser projetado e feito. Consequentemente, com essa diversidade de posicionalidades sociais sendo ouvidas e ocupando espaços de poder, teremos novos jeitos de nos constituirmos na e pela linguagem, abrindo brechas para outras possibilidades de expressão nas práticas sociais letradas e criando modos reelaboradores nos recursos de linguagem mobilizados. Práticas essas e recursos esses que necessitam de serem considerados e abordados nas instituições escolares.

A tese também contribuiu para pensarmos na potencialidade dos princípios de projetos de aprendizagem engajados para a educação linguística antirracista. A missão afrobetizadora, as ações e as estratégias contra-hegemônicas utilizadas pelo coletivo Afroativos também nos

dão pistas e possibilidades de qualificarmos nossas práticas de ensino atentas à educação para as relações étnico-raciais, ofertando mais ferramentas para refletirmos sobre modos de tornar viável as leis 10.639/03 e 11.645/08 em nossos contextos educacionais.

A seguir, apresento um mapa mental com a síntese das asserções e discussões que foram realizadas ao longo da tese. As formas geométricas que estão com tons brancos e mais rosados no fundo – em sua maior parte, quadradas – e com linhas lisas e espessas, representam o universo da branquitude, enquanto as figuras geométricas mais coloridas, com maior diversidade de figuras e com “linhas crespas”, mais onduladas e curvilíneas, representam o universo que circunda as práticas sociais do coletivo Afroativos e a sua missão afrobetizadora. Para além das palavras-chave nas figuras geométricas, há a imagem de um cifrão e de um canhão, representando o projeto de reforço colonial dominador, destruidor e explorador, focado centralmente em acumular capital econômico e em moer gente que precisa resistir-reexistir para ser considerada como pessoa. Há ainda a presença do símbolo do punho fechado usado pelo Movimento Negro () e adinkras que apareceram ao longo da tese, o Aya (), representando resistência, desenvoltura e superação, o Duafe (), simbolizando beleza, feminilidade, cuidado, amor e bondade, o Ananse Ntontan (), representando a sabedoria, a criatividade e a complexidade da vida, o Funtunfunefu Denkyemfunefu (), simbolizando unidade na diversidade, a democracia e a unidade de propósitos, o Sankofa (), representando a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro. Outros adinkras como o Bese Saka (), representando o poder, a riqueza, a abundância e a união, o Akoben (), simbolizando vigilância, cautela, prontidão, luta e voluntarismo, e o Wawa Aba (), representando durabilidade, perseverança, força e habilidade, também aparecerão na imagem abaixo criada para os fins da tese.

Figura 35 – Mapa mental com os principais pontos abordados no trabalho



A afrobetização humaniza as nossas relações, e ela foi um dos compromissos da tese, assim como ela é um projeto-compromisso que as escolas e a sociedade, como um todo, devem assumir, construindo uma educação para as relações étnico-raciais que levem em conta também os saberes de povos ancestrais. Como dito por hooks (2019, p. 355), “o que não podemos imaginar não pode acontecer”, ou ainda, como Milton Santos afirmou, “O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”. Mas que mundos imaginamos? Que projetos de mundo sonhamos?

Imaginar e esperar novas configurações de mundo e germinar as sementes dos sonhos em territórios em que as quimeras estão ditadas e interditas parece ser mais um dentre tantos desafios de viver em um sistema desejoso, projetado e feito para que nem estejamos aqui. Após e durante a (re)descoberta de nós, do reconhecimento de nosso potencial e de nossas fantásticas histórias, o desafio que se coloca é a construção de uma redistribuição equânime do capital econômico, cultural, territorial, linguístico e tantos outros recursos que nos constituem que levem em conta as disparidades de raça, gênero e sexualidade, classe, nacionalidade etc. Esse projeto precisa também ser construído em pilares que não tenham a tônica da destruição como condição para o “progresso” e o “desenvolvimento”. “Enquanto a terra não for livre, eu também não sou”, já cantava Emicida. Respeitar e pensar em um mundo que seja melhor também para os outros seres que habitam a Terra é condição para o desenvolvimento da nossa humanidade, uma humanidade que abrace os diferentes modos de poder ser pessoa, ser gente na diversidade, ser gente na adversidade, ser agente afroativa/o, ser a gente transformadora das mudanças que queremos ver no mundo. Conforme o poema “Danço congo” do poeta e dramaturgo santomense Fernando Macedo, “entre o passado e o presente, ginga com força o porvir”.

Termino a tese com um poema autoral. Ossobô é um pássaro presente em São Tomé e Príncipe, obô significa floresta em forro, uma das línguas do país insular.

Obô

quem vai nos parar
quando a consciência brotar,
o baobá germinar,
e o jogo virar?
(oba!)

quem vai nos parar
quando a voz emergir,
a esperança luzir,
e o capital redistribuir?

quem vai nos parar
quando, o cabelo, eu soltar,
quando, a mesa, eu tombar
e aprender a nos amar?

sonhos, histórias, utopias
florescerem com a gente
pretxs, pardxs, indígenas
florescem como agentes

matas, ossobôs e obôs
florescem como a gente
a maioria minorizada do planeta
floresce como agente

quem vai nos parar?
nada, nem ninguém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFROATIVOS. **História**, 2018. Disponível em: <https://www.afroativos.com/historia>. Acesso em: 22/10/2022.

AFROATIVOS. **Calendário Afroativos 2019**. 2019. Disponível em: [Calendário impressão.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 22/10/2022.

AFROATIVOS. **Calendário Afroativos 2021**. 2021. Disponível em: [VERSÃO ONLINE CALENDÁRIO AFROATIVOS VERSÃO FINAL 2021.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 22/10/2021.

ALCOFF, Linda Martín. The problem of speaking for others. In: **Cultural Critique**, nº 20, 1991, p. 5-32. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1354221?seq=1>. Acesso em: 12/10/2022.

ALENCAR, Claudiana Nogueira. Prefácio: Deixar existir a poesia mais selvagem na tessitura de uma gramática anticolonial. In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. Ed: Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 9-12.

ALIM, H. Samy. Introducing raciolinguistics: racing language and languaging race in hyperracial times. In: ALIM, H. Samy; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetta F. (eds.). **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016, p. 1-30

ALIM, H. Samy; RICKFORD, J. Rickford. R.; BALL, Arnetta F. (eds). **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016, p. 367.

ALMEIDA, Marco Antonio Betine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: Competências, habilidade e pesquisas para a transformação social. In: **Proposições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, abr., 2017.

ALMEIDA, Ricardo Régis de. Ideologias (racio)linguísticas acionadas por estudantes de inglês em um curso de extensão. In: **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, p. 248 –262, 28 jun. 2021.

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

ANDRADE, Vanessa. Afrobetizar a Educação no Brasil. In: **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: [Afrobetizar a educação no Brasil \(geledes.org.br\)](#). Acesso em: 22/09/2022.

ANDRADE, Vanessa. O que é Afrobetização? Bate-papo com Vanessa Andrade. [Entrevista concedida a Janine Rodrigues]. **Youtube**. 27 de março de 2018. Disponível em: [O que é Afrobetização? - Bate-papo com Vanessa Andrade - YouTube](#). Acesso em: 04/02/2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANYA, Uju. **Racialized Identities in Second Language Learning: Speaking Blackness in Brazil**. New York: Routledge, 2016, pp. 262.

ARAÚJO, Christiane Tegethoff Motta de. **As funções sociais e discursivas da # hashtag em seus diversos contextos de uso**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/32216>. Acesso em: 29/11/2022.

ARAÚJO, Thaís Fátima Assis. Quilombando: reflexões e transformações a partir de vivências em comunidades quilombolas. In: **Revista do Coletivo Seconba**, v. 4, n. 1, p 5-22, set. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba/article/view/9192/7074>>. Acesso em: 20/10/2022.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NAS REGIÕES METROPOLITANAS BRASILEIRA – **Brasília**: PNUD, Ipea, FJP, 2014.

AUGUSTO, Jorge. Contemporaneidades periféricas: primeiras anotações para alguns estudos de caso. In: AUGUSTO, Jorge. **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo Selo, pp. 31-68, 2019.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. / John Langshaw Austin; Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. 136p.

BAKHTIN, Mikhail. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch/VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANTON, Michael. Historical and Contemporary Modes of Racialization. In Murji, Karim and Solomos, John (Eds.). **Racialization: Studies in Theory and Practice**, pp. 51–68. Oxford: Oxford University Press, 2005.

BARTON, David. The Social Impact of Literacy. In: Ludo Verhoeven (ed.). **Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications**, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company, vol. 1, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David.; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Eds.). **Situated literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. In: **Ilha: Revista de Antropologia**. v. 8, n. 1-2, 2006, pp.185-229.

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

BERNARD, H. Russell. Participant observation. In: H. Russell Bernard. **Research methods in Anthropology: qualitative and quantitative methods**. Lanham, MD, EUA: AltaMira Press, 2011.

BLOMMAERT, Jan. Language Ideology. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, vol. 6, p. 510-522, 2006.

BOAVENTURA, Santos de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2009.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. In: **American Sociological Review**, vol. 62, no. 3, 1997, pp. 465–80.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. In: [Escrituras de gênero e políticas de diferença: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar](#). In: **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 0, 2018, p. 241-285.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. **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: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, 2015, p. 43.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, 2007, p. 24-30,

CANAGARAJAH, A. Suresh. Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy, 1997. In: **College Composition and Communication**, v. 48. n.2, p. 173-196.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 77-95, 2005.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Volume: 61, Número: 3, 2022. Disponível em: [View of INDIGENOUS REPERTOIRES, VOICE AND AGENCY IN MASTER'S THESIS WRITING \(scielo.org\)](#). Acesso em: 02/02/2023.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de Africania no Português Brasileiro. In: **Africanias.com**, v. 01, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo, Contexto, 2000, 112 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. IN: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

COLETIVA. NET. **Jornalista Rafael Guimaraens participa hoje do projeto 'Adote um Escritor'**, Data: 15/12/2020. Disponível em: <https://coletiva.net/noticias/jornalista-rafael-guimaraens-participa-hoje-do-projeto-adote-um-escritor-,382221.jhtml>. Acesso em: 05/08/2021.

COLETIVO DE COMUNICAÇÃO MAB RS. **Atingidos pela Barragem do Lomba do Sabão se reúnem com prefeito de Porto Alegre (RS)**. Movimento dos Atingidos por Barragens. Data: 02/06/2021. Disponível em: <https://mab.org.br/2021/06/02/atingidos-pela-barragem-do-lomba-do-sabao-se-reunem-com-prefeito-de-porto-alegre-rs/#>. Acesso: 05/12/2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. In: *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, pp.99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. **Gêneros orais nas aulas de PLA: Princípios e práticas de ensino**. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORREIA, Kettlyn Vieira. **Maíza**. Porto Alegre: [s.n], 2021. 34 p.

COSTA, Regiane de Assunção; SANTOS, Tânia. Regina Lobato dos. Representações sociais de professores de educação infantil sobre a criança negra. In: **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 115-138, jul./dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. In: **Revista Estudos Feminista**, ano 10, v. 1. Florianópolis, 2002, p.171-188.

CUTI, Luis Silva. **Contos crespos**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./ jun., 2002.

DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA ALÉM DAS MÉDIAS. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017. 127 p.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 49-62.

DILLI, Camila; MORELO, Bruna; SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. In: **Linguagem & Ensino**, v. 22, 2019, p. 666-688.

DOS SANTOS, L. F. Jovens de escola pública encontram o protagonismo através da ciência. In: **GZH**. Data: 14/11/2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conhecimento-transforma/noticia/2017/11/jovens-de-escola-publica-encontram-o-protagonismo-atraves-da-ciencia-cj9ylk6eu051e01qgkaojia9d.html>. Acesso em: 05/08/2021.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.). **Quantitative methods. Qualitative Methods**. Nova Iorque: Macmillan, 1990.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In ALEXANDRE, M. A. (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007. p. 16 - 21.

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

FANON, Frantz. **Black skin, White masks**. New York: Grove, 1967.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Tese de Doutorado em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.

FERNANDES, Adriana. Receita afirma que só ricos leem, e livros podem perder a isenção tributária. In: **CNN Brasil**, 07/04/2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/receita-afirma-que-so-ricos-leem-e-livros-podem-perder-a-isencao-tributaria/>. Acesso em 22/02/2022.

FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018. 170 p.

Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/167.pdf>. Acesso em: 02/02/2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. In: Revista de Educação Pública (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Epistemologies Of Critical Racial Literacy In The Brazilian Context: Identities Of Foreign Language Teachers, And Intersectionality With Race, Gender And Social Class. Identidades De Professoras De Línguas Estrangeiras e Interseccionalidades Com Raça, Gênero E Classe Social. In: **LINGU@ NOSTR@ - REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DE GRAMÁTICA E DE LINGUÍSTICA**, v. 8, p. 130-156, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 207-214.

FERREIRA, Catarina; COSTA, Marina. “Escola aproxima gerações com educação antirracista”. In: **Folha de São Paulo**, 01/08/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/escola-aproxima-geracoes-com-educacao-antirracista.shtml>. Acesso em: 05/08/2021.

FERREIRA, Susana Aparecida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça e Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 10, p. 755-769, 2015.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. In: **Harvard Educational Review**, v. 85, n. 2, p. 149–171, 2015.

FRAGA, Letícia; FERREIRA, Aparecida De Jesus. Linguagem e raça. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 1-5, 2021.

FREIRE, Eduardo Duarte; DAVID, Lawrence Nectoux; GOMES, Rodrigo de Aguiar. Memória dos bairros: **Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. Rio de Janeiro: Record. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 150 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Pedro de Moraes. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In K. A. da Silva & R. Aragão (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, pp. 215-228.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete; "Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística", p. 13 -36. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GOMES, Luís. 'Sensação de abandono': lideranças apontam descaso de últimas gestões com a periferia de Porto Alegre, 2020. In: **Sul 21**, 5/11/2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-politica-eleicoes-2020/2020/11/sensacao-de-abandono-liderancas-apontam-descaso-de-ultimas-gestoes-com-a-periferia-de-porto-alegre/>. Acesso em: 05/05/2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de doutorado em Antropologia na Universidade de São Paulo, 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Ciências Sociais Hoje**, pp. 223-244. 1984.

GOSSIN, Gustavo; MARTINS, Cid. Mulher é morta a tiros dentro de casa na zona leste de Porto Alegre. In: **GZH**, 11/10/2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2021/10/mulher-e-morta-a-tiros-dentro-de-casa-na-zona-leste-de-porto-alegre-ckumfcamn0000019motbe6o0x.html>.

GULART, J. Cinco homicídios em 21 dias e morte de traficante mobilizam polícias na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. In: **Gaúcha ZH**, 11/11/2020, Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2020/11/cinco-homicidios-em-21-dias-e-morte-de-trafficante-mobilizam-policias-na-lomba-do-pinheiro-em-porto-alegre-ckhdsfs3t0028016ggcgvget6.html>. Acesso em: 05/12/2021.

G1; RBS TV. **Vídeo flagra mãe de aluna atropelando PM em frente à escola de Porto Alegre**, 08/11/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do->

sul/noticia/2018/11/08/video-flagra-mae-de-aluna-atropelando-pm-em-frente-a-escola-de-porto-alegre.ghml. Acesso em: 05/08/2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.16-34.

HEATH, Shirley. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. **Language, capitalism, colonialism: toward a critical history**. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

HELLER, Monica; PIRTIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical sociolinguistic research methods**: studying language issues that matter. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do Currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HÉRNANDEZ-ZAMORA, Gregorio. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 363-386, agosto de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200363&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10/10/2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva. Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380 p.

IBRAHIM, Awad. **The rhizome of Blackness: a critical ethnography of hip-hop culture, language, identity, and the politics of becoming**. New York: Peter Lang, 2014, 239 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010: Disponível em: < [IBGE | Censo 2010](http://www.ibge.gov.br/censo-2010) >. Acesso em 03 jun. 2014

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020.

JUNG, Neiva Maria; MACHADO E SILVA, Regina Coeli; PIRES SANTOS, Maria Elena. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 145–162, 2019.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO Frank Wilson. Afrobetizar: Uma Possibilidade de Ação Educativa a partir da Afirmação e Fortalecimento da Negritude em Comunidades. In: **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 15, dez. 2014.

KILOMBA, Grada. **Autora e autoridade da própria história**. [Entrevista concedida a] Paula Carvalho. Quatro cinco um: a revista dos livros. 12 de julho de 2019, 2019a. Disponível em: [Quatro Cinco Um: a revista dos livros - Aprendi mais com o candomblé do que na universidade, diz Grada Kilomba \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/quatrocincoum/). Acesso em: 06/03/2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019b.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Ângela Bustos; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: (Orgs). KLEIMAN, Ângela Bustos & ASSIS, Juliana Alves. **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 11 – 25.

LEAL, Rhaiane das Graças Mendonça. **Nacionalismo militante: uma análise de correspondência de Monteiro Lobato e Arthur Neiva (1918-1942)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

LEAL, Rhaiane das Graças Mendonça; SILVA, André Felipe Cândido. O racismo em “Mangas de Camisa”: A questão racial na correspondência de Monteiro Lobato com Arthur Neiva (1918-1942). *Fênix - Revista De História E Estudos Culturais*, 19(1), 2022, pp. 514-548. Disponível em: <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v19i1.1024>. Acesso em: 24/07/2023.

LEMOS, Maiza. **Maiza Lemos: uma vida de escrevivências**. Porto Alegre: Afroativos: Gráfica e Editora RJR, 2021, 56p.

LIMA, Fernando Porfirio; NASCIMENTO, Gabriel. Construção da autenticidade na escrita e etnicidade negra: relações em comum?. In: Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, Jairo da Silva e Silva, Gabriel Nascimento e Gisane Souza Santana. (Org.). **Diálogos fronteiriços: Linguagens em perspectivas**. 1ed. Ananindeua-PA: Itacaiúnas, 2019, v. 1, p. 12-21.

LIMA, Lima; HEURICH, Joyce. Escola de Porto Alegre é finalista de prêmio em prol da igualdade racial com projeto de 'afrobetização'. In: **G1**, 14/05/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/05/14/escola-de-porto-alegre-e-finalista-de-premio-em-prol-da-igualdade-racial-com-projeto-de-afroabetizacao.ghtml>. Acesso em: 05/08/2021.

LIMA, Raquel. **Ingenuidade Inocência Ignorância**. Oeiras: Boca; Caldas: Animal Sentimental, 2019.

LINDOLFO FILHO, João. Hip hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: José Machado Pais e Leila Maria Blass. (Org.). In: **Tribos Urbanas** - Produção artística e identidades. Lisboa: ICS, 2004, v. p. 145-167.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel; FACINA, Adriana; CALAZANS, Raphael; TAVARES, Janaína. **Desregulamentando dicotomias**: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, nº3, pp. 753-780, 2017.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. Todos nós semos de fronteira: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro** [recurso eletrônico]. 2. ed.– São Paulo: Selo Negro, 2014. Disponível em: [Dicionário escolar afro-brasileiro \(visionvox.net\)](http://visionvox.net). Acesso em: 23/09/2022.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; MENEZES, Palloma Valle. (Des)Continuidades na experiência de ‘Vida sob cerco’ e na ‘Sociabilidade violenta’. In: **Novos estudos-CEBRAP**, v. 38, nº 3, 2019, pp. 529-551.

MACEDO, Fernando. **Anguéne**. Lisboa: Sá da Costa, 1989, 142 p.

MAIA, Junot de Oliveira. **Fogos digitais**: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Hercules. **Jovem preto rei**: nascido para vencer. São Paulo: Sonia Regina Bischain Rosa, 2019.

MARTINS, Isadora; OLIVEIRA, Luiz. Negros ocupam cargos com menor remuneração no mercado de trabalho. In: **Jornal Correio Braziliense**. Postado em 17/11/2019. Disponível em: [Negros ocupam cargos com menor remuneração no mercado de trabalho \(correio braziliense.com.br\)](http://correio braziliense.com.br). Acesso em: 02/02/2023.

MARTINS, Laís Barros. Calendário busca “afrobetizar” alunos com marcos da cultura afro. In: **Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/calendario-cultura-afro/>. Acesso em: 15/06/2021.

MARQUES, Ivoneide Santos; KLEIMAN, Ângela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 16-34, nov. 2019.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 2002.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. Capitalism and geopolitics of knowledge: Latin American social thought and Latino/a American studies. In: Poblete, J (ed.) **Critical Latin American and Latino Studies**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003, p.32–75.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais. In: **Linguagem em (dis)curso** (online), v. 18, p. 769-784, 2018.

MORAES, Larisse. **Desabafos poéticos: Projetos Afroativos**. Porto Alegre: Agbara Edições, 2020, 52 p.

MORAES, Larisse. Alunas e alunos como protagonistas de uma educação antirracista: o caso do projeto Afroativos em Porto Alegre. In: (Org.) GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Relações Étnico-Raciais: espaço escolar e não escolar na efetivação da luta antirracista**. XI Copene - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021a.

MORAES, Larisse. Educação inclusiva na prática. In: **Revista Pais e Filhos** - UOL, 2021b. Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/blogs-e-colunistas/coluna/educacao-inclusiva-na-pratica> . Acesso: 15/06/2022.

MOURA, Rafael; MOTA, Edimilson. Afrobetizando no ensino de geografia: a prática da Lei 10.639/03 e o processo de implementação na sala de aula. In: **5º Encontro Regional de Ensino de Geografia**. As políticas curriculares e o Ensino de Geografia. 2016. Campinas. Anais do 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia. As políticas curriculares e o Ensino de Geografia, Campinas, 2016. p. 222-232.

MUNANGA, Kabengele. **A utilização dos conceitos raça e/ou etnia no processo de pesquisa e suas consequências epistemológicas**. São Paulo, Conferência na PUC, mimeo, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso: 14/04/2022.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política no campo linguístico e o discurso da miscigenação no Brasil: Ciência e política de identificação. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul - out., p.45-64, 2015.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, A. L. S. (Org.) **Cultura e política nas periferias: estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020, no prelo.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Ipeafro, Pallas, 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008, p.69.

NUNES, Ramon. Escola onde professores foram agredidos por mãe de estudante está sem aulas em Porto Alegre. In: **GZH**, 08/11/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/11/escola-onde-professores-foram-agredidos-por-mae-de-estudante-esta-sem-aulas-em-porto-alegre-cjo8k08bn0cbb01pi609ry711.html>. Acesso em: 05/08/2021.

OLIVEN, Ruben George; GARCEZ, Paulo de Moraes. A mudança social se desenrola conflituosamente no terreno da linguagem. Entrevista com Monica Heller (Professora da University of Toronto). **Horizontes Antropológicos**, v. 26, n. 57, p. 315-359, 2020.

PEIXOTO, Fabiana Lima. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23990/1/tese_FLPeixoto.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

PETTIT, Michèlle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED.34. 2009.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PORVIR.ORG. **Grupo de estudantes restaura biblioteca e estimula o gosto pela leitura no RS**, 09/03/2020. Disponível em: <https://porvir.org/grupo-de-estudantes-restaura-biblioteca-e-estimula-o-gosto-pela-leitura-no-rs/> Acessado em: 05/08/2021.

PRATT, Mary Louise. **Arts of the contact zone**. Profession 91. New York: MLA. 33-40, 1991.

QUEIROZ, Marcos Queiroz. **Caribe, corazón de la modernidad**. Cultura Latinoamericana. 28 (2), pp. 234-250, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2018>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, pp.144.

RATTANSI, Ali. The uses of racialization: the time-spaces and subject-objects of the raced body. In: MURJI, Karim e SOLOMOS, John (eds.). **Racialization**: Studies in Theory and Practice, Oxford: Oxford University Press, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. **Etnografia**: saberes e práticas. Iluminuras 9(21), 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371> » <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em 15/06/2022.

ROCHA, Luís Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação em mestrado em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROSA, Alexandre dos Santos da. **Lomba do Pinheiro – Porto Alegre/RS: Um bairro em transformação: um olhar espacial ao período de 1960 a 2013**. 176 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto da Geociência, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

ROSA, Jonathan; NELSON, Flores. [Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective](#). In: **Language in Society**, v. 46, no. 5, p. 621–47, 2017.

ROSA, Jonathan. **Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad**. New York: Oxford University Press, 2019.

ROTH-GORDON. From Upstanding Citizen to North American Rapper and Back Again - The Racial Malleability of Poor Male Brazilian Youth. In: ALIM, H. Samy; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. (eds). **Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race**. Oxford University Press, 2016, p. 367.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432020000100606&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10/10/2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: Um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Coleção Pensamento Negro Contemporâneo: Telha, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVARESE, Victor Monteiro. **O grafite como elemento ambíguo na constituição da identidade visual da cidade de São Paulo**. São Paulo: Laboratório Didático Sociologia, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referencial curricular: lições do Rio Grande: linguagem, códigos e suas

tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. v. 1, p.127-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Vivências e aprendizagens na formação de professores de países africanos de língua oficial portuguesa. In M. R. Mastrella-de-Andrade (Org.) **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**, 2020, pp. 179-214.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na Ponta do Lápis**, [S.L] n. 29, p. 12-19, 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6528/npl29-jul2017.pdf> Acesso em: 10/10/2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5980>. Acesso em: 28/11/2022.

SILVA, Daniel. Papo Reto: The politics of enregisterment amid the crossfire in Rio de Janeiro. **Signs and Society**, v. 10, n. 2, p. 239–264, 2022.

SILVA, Liziane Guedes da. **Salve, salve, abre a roda, somos Erês, queremos passar: Crianças negras na Kizomba do Sopapinho - Contribuições afroperspectivistas à Psicologia**. Dissertação de mestrado em Psicologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, 177 p.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAUJO, Denise Lino de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 10, n. 2, p. 315-338, Aug. 2010. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10/10/2022.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da Silva; ZEFERINO, Hilário Mariano dos Santos; CHAGAS, Ana Carolina Correia Santos das. O problema de falar por outras pessoas. **Abatirá** - Revista De Ciências Humanas E Linguagens, 1(1), 409 – 438, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8762>. Acesso em: 10/10/2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Campinas. Tese de Doutorado. Unicamp: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

SITO, Luanda. **“Ali está a palavra deles”**. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SOARES, Luciana Ferreira. **Escrever de si**: autorias na escola pública periférica. Dissertação de mestrado em Letras, UFRGS, 2022, 205 p.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.

SOUZA, Alana Santos. **Mochiloteca**: um estudo de caso no bairro Lomba do Pinheiro. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

SOUZA, Ana Luísa Silva. **Letramento de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Luísa Silva; MUNIZ, Kassandra. Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, p. 80-101, 2017.

SOUZA, Nayara. **Homem é preso por tráfico de drogas no bairro Lomba do Pinheiro, Brigada Militar**, 16/01/2020. Disponível em: <https://brigadamilitar.rs.gov.br/homem-e-presopor-trafico-de-drogas-no-bairro-lomba-do-pinheiro-5e20be058aacf>. Acesso em: 05/12/2021.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro** ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SUL 21. **Volta às aulas em Porto Alegre**: ‘Prefeitura quer que a gente se responsabilize por tudo o que ela não fez’, 06/10/2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/coronavirus-2/2020/10/volta-as-aulas-em-porto-alegre-prefeitura-quer-que-a-gente-se-responsabilize-por-tudo-o-que-ela-nao-fez/>. Acesso: 05/08/2021.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 1ª ed., 2011.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; ASSIS, Juliana Alves. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800-1970)**: Geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Dissertação de 221 Mestrado em Geografia (POSGEA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2017.

VILAR, Fernanda. **Migrações e periferias**: o levante do slam. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília, n. 58, e588, 2019.

VÓVIO, Claudia Lemos; FIRMINO, Estevão Armada. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura, 24 (1), xxx-xxx. doi: A10.17533/udea.ikala.v24n01axx, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WINDLE, Joel Austin; SOUZA, Ana Lúcia Silva; NASCIMENTO E SILVA, Daniel do; ZAIDAN, Junia Mattos; MAIA, Junot de Oliveira; MUNIZ, Kassandra; LORENZO, Silvia. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1563–1576, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660372>.

WINDLE, Joel Austin; MUNIZ, Kassandra. Constructions of race in Brazil: resistance and resignification in teacher education. *International Studies in Sociology of Education*, v. 27, p. 307-323, 2018.

ZAPPAVIGNA, Michele. **Ambient affiliation**: A linguistic perspective on Twitter. *New Media & Society*, 13(5), pp.788-806, 2011.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Letramentos e Identidades Racializadas: Quando questões étnico-raciais entram na escola” a ser realizada no projeto Afroativos da escola XXXXX. Nesta pesquisa, pretendemos estudar o tratamento de questões étnico-raciais na escola, investigando como se dão os usos da linguagem e do letramento e como eles se relacionam com questões étnico-raciais no projeto e nas ações realizadas pelos participantes do coletivo.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é saber como a escola operacionaliza leis e resoluções que versam sobre a importância da abordagem de questões étnico-raciais para construir novas narrativas e conhecimentos sobre o que é produzido nela.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações de áudio e vídeo das atividades realizadas pelo coletivo (dentro e fora da escola), fazer registros fotográficos de espaços, de atividades realizadas pelo grupo dentro e fora da escola, de materiais ou cartazes produzidos pelo grupo; coleta de documentos e cópia de documentos diversos utilizados durante os eventos observados (como por exemplo: textos escritos pelos participantes do coletivo, textos trabalhados durante os encontros dos grupos, etc.). Durante a participação nessas atividades, a pesquisadora fará algumas anotações em seu diário de campo para auxiliar sua investigação.

Para participar desta pesquisa, você vai receber esclarecimentos em qualquer aspecto que deseje. Você fica livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e recusar esse convite não vai acarretar qualquer prejuízo para você.

Ao participar desta pesquisa você corre o risco de ser exposto publicamente. Por isso, para preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos (nomes fictícios) nas transcrições e relatos de pesquisa, e os áudios originais permanecerão exclusivamente sob a guarda da pesquisadora. Caso sejam usadas imagens na divulgação pública, será dado tratamento ético de modo a preservar o anonimato de todos os participantes.

Para não alterar sua rotina de atividades, tentarei interferir o mínimo possível no andamento das atividades do grupo, colocando-me em lugares que não atrapalhem a sua circulação e a de seus colegas. Caso haja desconforto com a geração dos dados, o participante pode interromper sua participação, retomar em outro momento ou desistir de participar (sem prejuízo).

Se você aceitar participar da pesquisa e quiser dar a sua opinião em relação aos registros audiovisuais, a conversa será marcada previamente em dia e horário adequados para você. Para evitar que você se sinta cansado(a), a conversa será realizada em um local adequado, onde você possa se sentar e beber água.

Não há remuneração ou benefícios diretos para você ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de consulta para interessados em pesquisar relações étnico-raciais na escola e educadores interessados em trabalhar em prol de uma educação antirracista. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados aos estudiosos e aos educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e oficinas de formação de professores.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa podem ser usados em outros estudos que estejam relacionados ao objetivo desta pesquisa e que atendam a todos os itens do termo de consentimento e ficarão armazenados pela pesquisadora por um período de cinco anos. Atendendo à legislação, você tem garantia de indenização por danos eventuais comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Margarete Schlatter

Prédio Administrativo do Instituto de Letras - Câmpus do Vale; Av. Bento Gonçalves, 9500. Cep 91540-000 - Bairro Agronomia - Porto Alegre - RS Fone (51) 3308-6698 6691 - (51) 3308-6691- (51) 3308-6699

E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

O projeto desta pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Nome da pesquisadora: Janaína Vianna da Conceição

Gratos por sua participação,

Profa. Dra. Margarete Schlatter
LETRAS/UFRGS)

Janaína Vianna da Conceição (PPG-
(PPG-LETRAS/UFRGS)

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Através deste termo, solicitamos a participação do seu filho ou dependente legal no projeto de pesquisa “Letramentos e Identidades Racializadas: Quando questões étnico-raciais entram na escola” a ser realizada no projeto Afroativos da escola XXXXXXXX. Nesta pesquisa, pretendemos estudar o tratamento de questões étnico-raciais na escola, investigando como se dão os usos da linguagem e do letramento e como eles se relacionam com questões étnico-raciais no projeto e nas ações realizadas pelos participantes do coletivo.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é saber como a escola operacionaliza leis e resoluções que versam sobre a importância da abordagem de questões étnico-raciais para construir novas narrativas e conhecimentos sobre o que é produzido nela.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações de áudio e vídeo das atividades realizadas pelo coletivo (dentro e fora da escola), fazer registros fotográficos de espaços, de atividades realizadas pelo grupo dentro e fora da escola, de materiais ou cartazes produzidos pelo grupo; coleta de documentos e cópia de documentos diversos utilizados durante os eventos observados (como por exemplo: textos escritos pelos participantes do coletivo, textos trabalhados durante os encontros dos grupos, etc.). Durante a participação nessas atividades, a pesquisadora fará algumas anotações em seu diário de campo para auxiliar sua investigação.

Para participar desta pesquisa, você e seu filho (ou dependente legal) irão receber esclarecimentos em qualquer aspecto que desejem. O estudante fica livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação do estudante é voluntária, e recusar esse convite não vai acarretar qualquer prejuízo para você ou para ele.

Ao participar desta pesquisa, seu filho ou dependente legal corre o risco de ser exposto publicamente. Por isso, para preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos (nomes fictícios) nas transcrições e relatos de pesquisa, e os áudios originais permanecerão exclusivamente sob a guarda da pesquisadora. Caso sejam usadas imagens na divulgação pública, será dado tratamento ético de modo a preservar o anonimato de todos os participantes.

Para não alterar a rotina de atividades do coletivo Afroativos, tentarei interferir o mínimo possível no andamento das atividades do grupo, colocando-me em lugares que não atrapalhem a circulação dos participantes. Caso haja desconforto com a geração dos dados, o participante pode interromper sua participação, retomar em outro momento ou desistir de participar (sem prejuízo).

Se você aceitar que seu filho ou dependente legal participe da pesquisa e quiser dar a sua opinião em relação aos registros audiovisuais, a conversa será marcada previamente em dia e horário adequados para você. Para evitar que você se sinta cansado(a), a conversa será realizada em um local adequado, onde você possa se sentar e beber água.

Não há remuneração ou benefícios diretos para o participante ao aceitar fazer parte da pesquisa, mas ela vai contribuir como fonte de consulta para interessados em pesquisar relações étnico-raciais na escola e educadores interessados em trabalhar em prol de uma educação antirracista.

Os resultados da pesquisa vão ser divulgados aos estudiosos e aos educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e oficinas de formação de professores.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa podem ser usados em outros estudos que estejam relacionados ao objetivo desta pesquisa e que atendam a todos os itens do termo de consentimento e ficarão armazenados pela pesquisadora por um período de cinco anos. Atendendo à legislação, você tem garantia de indenização por danos eventuais comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Margarete Schlatter

Prédio Administrativo do Instituto de Letras - Câmpus do Vale; Av. Bento Gonçalves, 9500. Cep 91540-000 - Bairro Agronomia - Porto Alegre - RS Fone (51) 3308-6698 6691 - (51) 3308-6691 - (51) 3308-6699 E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

O projeto desta pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Nome da pesquisadora: Janaína Vianna da Conceição

Gratos por sua participação,

Profa. Dra. Margarete Schlatter
LETRAS/UFRGS)

Janaína Vianna da Conceição (PPG-
(PPG-LETRAS/UFRGS)

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) estudante menor de idade _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Letramentos e Identidades Racializadas: Quando questões étnico-raciais entram na escola” a ser realizada no projeto Afroativos da escola XXXXXXXX. Nesta pesquisa, pretendemos estudar o tratamento de questões étnico-raciais na escola, investigando como se dão os usos da linguagem e do letramento e como eles se relacionam com questões étnico-raciais no projeto e nas ações realizadas pelos participantes do coletivo. O motivo que nos leva a estudar esse tema é saber como a escola operacionaliza leis e resoluções que versam sobre a importância da abordagem de questões étnico-raciais para construir novas narrativas e conhecimentos sobre o que é produzido nela.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações de áudio e vídeo das atividades realizadas pelo coletivo (dentro e fora da escola), fazer registros fotográficos de espaços, de atividades realizadas pelo grupo dentro e fora da escola, de materiais ou cartazes produzidos pelo grupo; coleta de documentos e cópia de documentos diversos utilizados durante os eventos observados (como por exemplo: textos escritos pelos participantes do coletivo, textos trabalhados durante os encontros dos grupos, etc.). Durante a participação nessas atividades, a pesquisadora fará algumas anotações em seu diário de campo para auxiliar sua investigação.

Para participar desta pesquisa, você e o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade vão receber esclarecimentos em qualquer aspecto que desejarem e ficam livres para participar ou recusar-se a participar. Como responsável pelo(a) estudante, você pode retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e recusar esse convite não vai acarretar qualquer prejuízo para o(a) estudante.

Para participar desta pesquisa, você vai receber esclarecimentos em qualquer aspecto que deseje. Você fica livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e recusar esse convite não vai acarretar qualquer prejuízo para você.

Ao participar desta pesquisa, o(a) estudante menor de idade corre o risco de ser exposto publicamente. Por isso, para preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos (nomes fictícios) nas transcrições e relatos de pesquisa, e os áudios originais permanecerão exclusivamente sob a guarda do pesquisador. Caso sejam usadas imagens na divulgação pública, será dado tratamento ético de modo a preservar o anonimato de todos os participantes.

Além disso, para não alterar a rotina de atividades do(a) participante, tentarei interferir o mínimo possível no andamento das atividades do projeto, colocando-me, em sala de aula, em lugares que não atrapalhem a sua circulação e a circulação de seus colegas. . Caso haja desconforto com a geração dos dados, o participante pode interromper sua participação, retomar em outro momento ou desistir de participar (sem prejuízo). Se ele/ ela participar da pesquisa e quiser dar a sua opinião em relação aos registros audiovisuais, a conversa será marcada previamente em dia e horário adequados para ele/ela. Para evitar que o/a estudante se sinta cansado(a), a conversa será realizada em um local adequado, onde você haja lugar para sentar e beber água.

Não há remuneração ou benefícios diretos para você e para o/a estudante ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de consulta para interessados em pesquisar relações étnico- raciais na escola e educadores interessados em trabalhar em prol de uma educação antirracista. Os resultados da pesquisa

vão ser divulgados aos estudiosos e aos educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e oficinas de formação de professores.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa podem ser usados em outros estudos que estejam relacionados ao objetivo desta pesquisa e que atendam a todos os itens do termo de consentimento e ficarão armazenados pela pesquisadora por um período de cinco anos. Atendendo à legislação, você tem garantia de indenização por danos eventuais comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Margarete Schlatter
Prédio Administrativo do Instituto de Letras - Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500. Cep 91540-000 - Bairro Agronomia - Porto
Alegre - RS Fone (51) 3308-6698 - (51) 3308-6691 - (51) 3308-6699
E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

O projeto desta pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante menor de idade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Nome da pesquisadora: Janaína Vianna da Conceição.
Gratos por sua participação,

Profa. Dra. Margarete Schlatter
(PPG-LETRAS/UFRGS)

Janaína Vianna da Conceição
(PPG-LETRAS/UFRGS)