



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**

**FLORISBETE DE JESUS SILVA**

**RACISMO, LUTA E RESISTÊNCIA: Sujeitos negros e suas significações  
em escrituras brasileiras**

**CAMPINAS**

**2023**

**FLORISBETE DE JESUS SILVA**

**RACISMO, LUTA E RESISTÊNCIA: Sujeitos negros e suas significações  
em escrituras brasileiras**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas,  
para obtenção do título de Doutora em Linguística.

**Orientadora: Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira**

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNA FLORISBETE DE JESUS  
SILVA, E ORIENTADA PELA PROFA.  
DRA. SHEILA ELIAS DE OLIVEIRA.

**CAMPINAS**

**2023**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

S586r Silva, Florisbete de Jesus, 1969-  
Racismo, luta e resistência : sujeitos negros e suas significações em  
escrevivências brasileiras / Florisbete de Jesus Silva. – Campinas, SP: [s.n.],  
2023.

Orientador: Sheila Elias de Oliveira.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Estudos da Linguagem.

1. Significado (Linguística). 2. Negros - Brasil. 3. Literatura Brasileira -  
Escritores Negros. 4. Enunciação. 5. Discursos. I. Oliveira, Sheila de, 1972-. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III.  
Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Racism, fight and resistance: black subjects and their meanings  
in Brazilian escrevivências

**Palavras-chave em inglês:**

Meanings

Blacks - Brazil

Brazilian literature - Black authors

Enunciation

Speech

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca examinadora:**

Sheila Elias de Oliveira [Orientador]

Isadora Lima Machado

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Jorge Viana Santos

Adilson Ventura da Silva

**Data de defesa:** 08-08-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1074-4543>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/8953397962315822>



**BANCA EXAMINADORA:**

**Sheila Elias de Oliveira**

**Isadora Lima Machado**

**Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira**

**Jorge Viana Santos**

**Adilson Ventura da Silva**

**IEL/UNICAMP  
2023**

**Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.**

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, a meu pai, às minhas irmãs e aos meus irmãos, cujas histórias se encontram, em muitos pontos, com as histórias aqui narradas.

Aos meus dois parceiros, Gustavo (filho) e Vivaldo (esposo), sem os quais esse sonho não teria se realizado.

Aos meus alunos e às minhas alunas, negros e negras: que em um futuro breve o choro de cada um e de cada uma, por conta do racismo, se transforme em riso, ao vê-lo sendo combatido em toda a sociedade.

Às mulheres negras e aos homens negros do Brasil, pelo protagonismo constante, desde sempre, na construção e desenvolvimento desta nação.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão

A Deus, que está entre nós: pela leveza das pedras do caminho; pelas dores amenizadas; pelas durezas divididas; pelas metas realizadas.

A Jesus, parceiro da caminhada: pela companhia de todo instante; pela força que substituiu o cansaço, no silêncio noturno de tantas reflexões.

À Mãe de Jesus e de tanta gente: pelo cuidado sem medida; pelo afeto que uma mãe sabe dar; pela proteção desmedida, nas idas e vindas desse caminhar.

Às entidades do bem e da harmonia, que também marcaram essa caminhada, com emanções de amor e de energia.

Aos meus dois grandes companheiros: Vivaldo (esposo) e Gustavo (filho), que enfrentaram, junto comigo, as alegrias e as durezas desse caminhar.

À Sheila Elias de Oliveira, minha orientadora, pela escuta atenciosa, pela grande contribuição, pelas orientações primordiais nesse processo.

À Isadora Lima Machado (UFBA) e a Jorge Viana Santos (UESB), pela leitura atenta e pelas sugestões tão importantes, na qualificação.

À Edvânia Gomes da Silva, Adilson Ventura da Silva e Jorge Viana Santos, do PPGLIN/UESB – Vitória da Conquista/Bahia, por me apontarem, após preparação, que a chegada à Unicamp seria possível.

À Mônica Graciela Zoppi Fontana, Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e Lauro Baldini, por todo o conhecimento compartilhado no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP) e por tornarem a minha vida longe de casa mais leve.

À Regina Facchini e Gleicy Mailly da Silva, pelos conhecimentos partilhados nas disciplinas Tópicos Especiais em Antropologia I e Fundamentos em Estudos de Gênero II, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UNICAMP), bem como aos/às colegas que fizeram parte dos grandes debates, imprescindíveis para que eu trilhasse o caminho que acabei percorrendo.

A Cláudio Platero, à Rosemeire Marcelino e demais profissionais da CPG-IEL, pela atenção e respostas rápidas.

À Isadora Lima Machado (UFBA), Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira (UNIFESSPA), a Jorge Viana Santos (UESB) e Adilson Ventura da Silva (UESB), pelas grandes contribuições na banca de defesa.

À minha família primeira, pela força, carinho e cuidados.

A Luciano, Paula, Lucas e Pietra, família linda que nos acolheu (eu, esposo e filho) e continua nos acolhendo com tanto amor.

A Thércio, amigo querido que também nos acolheu e nos ajudou a superar a saudade de casa.

A Álvaro Henrique Santos e Elisney Pereira (*in memorian*); o impedimento brutal da continuidade das suas vidas não conseguiu apagar alguns desejos de Álvaro, nosso líder sindical; um deles tornou-se lei, a qual me permitiu a licença remunerada para a realização desse projeto de vida.

À APLB Sindicato, pelo apoio em todo o processo.

Aos/às profissionais do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação/2018, pelo incentivo e apoio.

A Ana Joaquina Amaral de Oliveira, amiga querida, apaixonada pela Educação e pela Literatura, que criou possibilidades para que o meu trabalho na Faculdade não prejudicasse o percurso da escrita deste trabalho.

A Geovani de Jesus Silva, irmão e parceiro desta vida; pela leitura, pelas contribuições e pela força no processo, às vezes tão difícil.

Ao querido amigo Leonardo Lacerda Campos, pela leitura, contribuições e dicas de pesquisas importantes para esta discussão.

Ao querido amigo Wander Caires, pelos diálogos constantes.

Aos Grupos de Pesquisa GEPES (UESB) e LED (UNICAMP), pelas discussões e reflexões, ao longo do processo.

Aos meninos e às meninas do Grupo Coach Linguística, o qual se tornou mais que um grupo de contato, transformando-se em um espaço de debate sobre assuntos importantes para a pesquisa de cada um e de cada uma de nós.

A todas as pessoas que se veem como parte desta conquista.

Encontramos num texto negro um "eu negro" enunciador e enunciado que produz um discurso do negro. Temos um *sujeito* que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si (Conceição Evaristo, 1996).

## RESUMO

Esta pesquisa visa compreender como os sujeitos negros são significados em escrituras brasileiras. Para tanto, analisamos os modos de significação desses sujeitos em obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE –, criado pelo Ministério da Educação, para promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, por meio da distribuição de livros para escolas públicas brasileiras. O *corpus* é composto por 05 obras literárias identificadas como escrituras, conceito criado por Conceição Evaristo (1996), que ressignifica a literatura brasileira, a começar pela autoria negra, pela marca da subjetividade dos sujeitos negros na escrita, apresentando a linguagem, a história, as tradições, as experiências desses sujeitos a partir de uma perspectiva do reconhecimento do seu protagonismo na sociedade brasileira, da sua luta e resistência. Foram lidas obras inseridas nos catálogos publicados pelo PNBE, nos anos de 2005 a 2014, último ano de distribuição do acervo. Selecionamos uma obra do catálogo 2005, três do catálogo 2006 e uma do catálogo 2010, utilizando critérios que caracterizam uma escrita como escritura. Tomamos como objeto de análise, as determinações construídas para os nomes *negras* e *negros*, com o objetivo de compreender a designação desses nomes, na qual encontramos sentidos relacionados à resistência desses sujeitos, diante de tentativas de controle dos seus corpos. Para as análises, nos fundamentamos na Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, E., 2002, 2018), teoria para a qual o sentido se constitui historicamente, na relação do sujeito com a língua e com o acontecimento da enunciação. Mobilizamos o diálogo entre a Semântica do Acontecimento e a Análise de Discurso materialista, a partir do qual podemos discutir os conceitos de sujeito e de resistência. Ademais, articulamos estudos desenvolvidos por intelectuais negros/as que discutem as questões raciais no Brasil, a exemplo de Abdias do Nascimento ([1978] 2016), [1980] 2019), Florestan Fernandes (1989), Sueli Carneiro (2011, 2020), Nilma Lino Gomes (2002, 2017, 2019), Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Richard Santos (2020). Os resultados apontam para modos de significar os sujeitos negros que rememoram e reproduzem sentidos que os discriminam, inferiorizam, desumanizam, negam seus direitos e sua participação nas diferentes esferas da sociedade brasileira; mas também para sentidos que os identificam em espaços de resistência e de embates pelo reconhecimento de si como sujeitos que fazem parte da história dessa sociedade, com direitos a lugares de fala e de pertencimento na luta contra o racismo e pela construção de uma sociedade antirracista, sujeitos que possuem uma história e uma cultura que devem ser respeitadas e valorizadas.

**Palavras-chave:** Sentidos. Sujeitos Negros. Escrituras. Enunciação. Discurso.

## ABSTRACT

This research aims to understand how black subjects are signified in Brazilian *escrevivências*. To do so, we analyze the meaning modes of these subjects in works selected by the National School Library Program - PNBE -, created by the Ministry of Education, to promote access to culture and encourage reading, through the distribution of books to public schools. Brazilian. The corpus is composed of 05 literary works identified as *escrevivências*, a concept created by Conceição Evaristo (1996), which redefines Brazilian literature, starting with black authorship, the mark of subjectivity of black subjects in writing, presenting the language, history, the traditions, the experiences of these subjects from the perspective of recognizing their role in Brazilian society, their struggle and resistance. Works inserted in the catalogs published by the PNBE, in the years 2005 to 2014, the last year of distribution of the collection, were read. We selected a work from the 2005 catalogue, three from the 2006 catalog and one from the 2010 catalogue, using criteria that characterize writing as *escrevivência*. We took as an object of analysis, the determinations constructed for the black and black names, with the objective of understanding the designation of these names, in which we find meanings related to the resistance of these subjects, in the face of attempts to control their bodies. For the analyses, we based ourselves on the Semantics of the Event (GUIMARÃES, E., 2002, 2018), a theory for which the meaning is constituted historically, in the subject's relationship with the language and with the event of the enunciation. We mobilized the dialogue between the Semantics of the Event and the Materialist Discourse Analysis, from which we can discuss the concepts of subject and resistance. In addition, we articulate studies developed by black intellectuals who discuss racial issues in Brazil, such as Abdias do Nascimento ([1978] 2016), [1980] 2019), Florestan Fernandes (1989), Sueli Carneiro (2011, 2020), Nilma Lino Gomes (2002, 2017, 2019), Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Richard Santos (2020). The results point to ways of giving meaning to black subjects who recall and reproduce meanings that discriminate, inferiorize, dehumanize, deny their rights and their participation in different spheres of Brazilian society; but also for meanings that identify them in spaces of resistance and clashes for the recognition of themselves as subjects that are part of the history of this society, with rights to places of speech and belonging in the fight against racism and for the construction of an anti-racist society, subjects who have a history and a culture that must be respected and valued.

**Keywords:** Meanings. Black Subjects. *Escrevivências*. Enunciation. Speech.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Lista de livros distribuídos pelo PNBE, com conteúdo que se aproxima do tema estudado.....	30
Tabela 2	Escrevivências selecionadas para análise.....	35

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – Tecendo caminhos: o percurso teórico-metodológico.....	27
1.1 Os sujeitos das escrituras.....	27
1.2 Constituição do <i>corpus</i> .....	29
1.3 Caracterização do <i>corpus</i> : uma literatura negra marcada pela escritura.....	38
1.4 O movimento das categorias de gênero, raça e classe social nas escrituras.....	42
1.5 Semântica do Acontecimento e suas contribuições para a análise do <i>corpus</i> .....	46
CAPÍTULO 2 – Racismo e representatividade nos modos de significação dos sujeitos negros .....	56
2.1 Dizeres que visibilizam o racismo na sociedade brasileira.....	58
2.1.1 Sujeitos negros significados como inferiores e desumanizados.....	59
2.1.2 A cor negra significada como ruim.....	75
2.1.3 Privilégios são para uma cor específica, e não é a preta.....	78
2.1.4 A cor determina espaços permitidos e não permitidos.....	83
2.2 Dizeres que reconstróem a imagem dos sujeitos negros.....	90
CAPÍTULO 3 – O caminho é de resistência: sujeitos negros e outros embates políticos	114
3.1 O político na resistência dos sujeitos negros.....	114
3.2 Movimentos de resistência nas escrituras.....	117
3.2.1 Movimentos de resistência na escritura de Geni.....	118
3.2.2 Movimentos de resistência na escritura de Carolina....	122
3.2.3 Movimentos de resistência na escritura de Esmeralda.	126
3.2.4 Movimentos de resistência na escritura de Betina.....	127
3.2.5 Movimentos de resistência na escritura de Joel.....	128
3.3 Sentidos da vida dos sujeitos nas escrituras.....	132

3.3.1 Vida e seus sentidos na escrevivência de Carolina .....	132
3.3.2 Vida e seus sentidos na escrevivência de Geni .....	134
3.3.3 Vida e seus sentidos na escrevivência de Joel.....	138
3.3.4 Vida e seus sentidos na escrevivência de Esmeralda.....	142
3.3.5 Vida e seus sentidos na escrevivência de Betina.....	147
3.4 Ser sujeito negro no Brasil: resistência frente ao controle dos corpos.....	148
CAPÍTULO 4 – A Lei 10.639/2003 e as escrevivências: um movimento para afirmação da história e cultura dos sujeitos negros brasileiros....	155
4.1 A importância da Lei 10.639/2003 para a transformação do olhar sobre o povo negro.....	158
4.2 Contribuições das escrevivências para a efetivação da política inclusiva estabelecida pela Lei 10.639/2003.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	185

## INTRODUÇÃO

O lugar de onde falo, nesta pesquisa, é o de uma semanticista que constrói suas questões sobre o sentido na linguagem, enquanto sujeito mulher negra não retinta e uma professora que vê na educação antirracista um dos caminhos para se combater o racismo – processo sistemático que reproduz, nos âmbitos político, econômico, jurídico, cultural e social, a discriminação fundamentada na ideia de raça, que divide os sujeitos em superiores e inferiores, conforme afirma Silvio Almeida<sup>1</sup> (2019).

Minha origem está na família inter-racial; sou filha de uma mulher negra, não alfabetizada, que viveu parte da sua vida se dedicando ao trabalho autônomo na lavoura, na casa de farinha e na lida da casa, para ajudar meu pai (negro não retinto, como eu), trabalhador rural alfabetizado, mas pouco instruído, cuja renda, oriunda de mão-de-obra desvalorizada, não dava conta do sustento da casa. Diferentemente de mim, minha mãe e meus irmãos pretos já sentiram em seus corpos e na alma a violência da discriminação racial, por ter traços fenotípicos mais visíveis que o meu.

Na fazenda onde vivemos nossa infância, complementando a renda familiar com o trabalho infantil explorado nas diversas atividades que surgiam, legitimava-se o discurso racista a partir do qual se dizia, por exemplo, que crianças brancas eram frutos de uma barriga limpa, e crianças pretas, ao contrário, eram frutos de uma barriga suja. Famílias inter-raciais, como a minha, ouviram tanto os dizeres sustentados nesse discurso que ele foi se tornando natural, de modo que ninguém reclamava.

O racismo faz parte da minha trajetória, mas sofrido pelo outro, porque minha pele clara me proporciona alguns privilégios que as demais pessoas negras de pele mais escura não têm; dentre eles, não sofrer ataques racistas, por não ser reconhecida como negra ou por ser colocada na categoria também racista de “negros de pele branca”. Na escola, vi muitos/as colegas sofrerem discriminação racial. Alguns tiveram seus nomes apagados, substituídos por apelidos racistas, e todos nós os repetíamos, afirmando que era apenas uma brincadeira, quando na verdade era uma violência que se naturalizava de tal modo que o nome era esquecido,

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso do nome completo dos pesquisadores e das pesquisadoras, em citações fora do parêntesis, para dar visibilidade à importante atuação dos/as intelectuais negros/as que têm sofrido racismo epistêmico, como afirmam bell hooks (1995), Abdias do Nascimento ([1978] 2016, [1980] 2019), Janaina Damasceno Gomes (2013), Sueli Carneiro (2011), Lívia Natália Santos (2018b), dentre outros/as pesquisadores/as negros/as. Alguns desses intelectuais são citados neste trabalho.

enquanto o apelido tomava força. Lembro-me de um colega renomeado como *Torradeira*<sup>2</sup>, e como essa prática racista se legitimou de tal forma que todos/as na pequena cidade passaram a chamá-lo assim, inclusive a família. Ele viveu entre aquelas pessoas, e muitas delas não sabem seu nome; eu fazia parte desse grupo até o momento da construção deste texto, quando fui informada que o nome dele é Israel.

Hoje compreendo que fui racista, subsumida ao racismo estrutural de nossa sociedade, quando repeti aqueles apelidos e não defendi meus/minhas colegas. Para nós, era uma brincadeira, mas eles não participavam da alegria, porque não havia graça, havia dor. Assim, reiterei atitudes que se inserem no racismo recreativo, definido por Adilson Moreira (2020) como uma prática racista camuflada no humor, contribuindo para que a discriminação seja vista como algo que não deve ser levado a sério. É interessante refletir o quanto a escola contribuiu com isso, ao optar pela indiferença, pela omissão, ao invés de combater o racismo.

Sou professora da educação básica pública há 33 (trinta e três) anos, 24 (vinte e quatro) deles na cidade de Porto Seguro, no Extremo Sul da Bahia. Nessa caminhada, os sujeitos com os quais interagi e interajo no processo de produção do conhecimento fazem parte da classe popular e são maioria negra. São filhos e filhas de trabalhadores/as que moram na periferia das cidades por onde passei, que sustentam com sua força de trabalho a economia local; no caso de Porto Seguro, grande parte trabalhando no turismo.

Também sou professora do ensino superior (instituições privadas) há 19 (dezenove) anos, e os sujeitos que frequentam os cursos possuem, em sua maioria, as mesmas características sociais e econômicas das crianças e adolescentes das escolas públicas onde tenho lecionado, alguns deles com os mesmos traços fenotípicos. Não raro encontro ex-alunos/as da educação básica em sala de aula da faculdade, ou os/as filhos/as deles/as, assim como me deparo com pai ou mãe informando que também sou professora do seu filho ou filha, na escola pública. São trabalhadores e trabalhadoras que, em grande parte, saem do trabalho direto para a faculdade, enfrentam o cansaço e os desafios do curso superior, com o objetivo de proporcionar a filhos e filhas, oportunidades que possam prepará-los para o enfrentamento de obstáculos que impedem a efetivação dos seus direitos.

Nesses 33 (trinta e três) anos de docência, tenho observado que as práticas racistas na escola continuam, como na época em que eu era estudante, a diferença é que também observo e participo de ações que combatem tais práticas. Contudo, essas ações parecem tímidas diante

---

<sup>2</sup> Conhecíamos por torradeira, na nossa infância, um utensílio feito com lata, no qual torrava-se o café. Esse utensílio, ao sofrer a ação do fogo, tornava-se da cor do carvão.

da força de uma discriminação histórica, tão enraizada na sociedade brasileira, haja vista os recorrentes relatos de alunos e alunas que sofrem esse tipo de violência, seja na educação básica, seja no ensino superior. Frente a isso, é importante utilizar mecanismos que contribuam para a extinção do racismo, e um deles é a educação. Nossas ações em sala de aula, o modo como selecionamos e utilizamos os materiais didáticos podem se tornar instrumentos de luta nessa tarefa tão relevante.

Assim, a análise que aqui propomos visa compreender os modos como os sujeitos negros são significados em escrituras que compõem a literatura negro-brasileira, que estão entre as obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, criado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar alunos e alunas da escola pública a desenvolverem a prática da leitura. O conceito de *literatura negra*, nesta pesquisa, tem origem nos estudos desenvolvidos por pesquisadores/as brasileiros/as, a exemplo de Conceição Evaristo (1996). Para a autora, uma literatura em que o/a negro/a é sujeito da história, em que o modo de ser do povo negro, de estar no mundo, é interpretado por uma voz negra que se auto apresenta na narrativa; uma “escritura” em que autores/as negros/as se inscrevem e se veem na escrita, ocupando o lugar social da autoria.

Diante disso, é pelo nome de *escritura*<sup>3</sup> que identificamos as obras que compõem o *corpus* desta pesquisa. As significações dos sujeitos, nessas escrituras, são analisadas tomando como objeto as determinações construídas para os nomes *negras* e *negros*, com o objetivo de compreender a sua designação – relação linguística de sentidos tomada na história (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a) –, na qual identificamos sentidos que apontam para a representatividade, para um embate de forças na luta pelo pertencimento e pelo direito ao dizer, para a resistência diante do controle do corpo negro.

Entendemos que a significação da representatividade ou a sua ausência divide o modo como a vida e a luta são narradas nos textos selecionados, como os corpos e os sujeitos são significados. Nessas escrituras, a representatividade está na subjetividade que atravessa a escrita. É uma representatividade que traz a identidade negra para a visibilidade, valorizando personagens negros/as, sua história, suas tradições, sua resistência, construindo um

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que as discussões que aqui trazemos, sobre escrituras, não se esgotam aqui. Elas são o ponto de partida para outras discussões do porvir, uma vez que há muitas questões que perpassam os sentidos atrelados a esse conceito. Como afirma Conceição Evaristo, nas diversas entrevistas que tem concedido no Brasil e no Exterior, a escritura tem sido experimentada em diferentes realidades e por grupos sociais distintos, ampliando os estudos a seu respeito. Nesta pesquisa, as obras que compõem o *corpus* são significadas como escrituras porque trazem, além da marca da autoria negra, também as marcas da luta, da resistência, da história do povo negro. É uma escrita que traz os sujeitos negros para o centro, como protagonistas de uma história coletiva, atravessada pelas tradições, cultura, movimentos sociais.

enredo que desconstrói a estereotipia e denuncia o racismo arraigado no imaginário da sociedade brasileira, reiterado pela literatura de hegemonia branca. Ela está no discurso negro que denuncia a condição do homem negro e da mulher negra no Brasil, ao mesmo tempo que destaca seu protagonismo, suas conquistas, seu enfrentamento do sistema de opressão, na luta pela afirmação dos seus direitos (EVARISTO, 1996, 2009).

O *corpus* desta pesquisa faz parte do acervo de 2005, 2006 e 2010, selecionado pela equipe de avaliadores/as do PNBE. A escolha do ano de 2005 como marco inicial para a seleção do *corpus* justifica-se pela posterioridade<sup>4</sup> mais próxima à promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Lei 10.639/2003), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, destacando a Literatura como uma das áreas que devem se comprometer com a propagação desses conhecimentos.

O fato de que a Literatura é uma área em que deve ser abordada a história e a cultura afro-brasileira, como ressalta a Lei 10.639/2003, fez surgir a hipótese de que as alterações determinadas pudessem ter afetado, de alguma forma, as escolhas de obras literárias, resultando na seleção de um acervo que apresente os sujeitos negros brasileiros constituídos por sentidos que retomem sua história, sua cultura, retratem sua luta nos espaços conflituosos dos quais sempre fizeram parte. A partir dessa hipótese, selecionamos as 05 (cinco) obras aqui analisadas, as quais compõem os catálogos destinados ao Ensino Fundamental, nível de ensino escolhido por ser o meu campo de atuação, como professora e coordenadora de cursos de formação continuada.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado no ano de 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura. Do ano da sua criação até o ano de 2014, quando o último acervo foi enviado, um total de 209.534.354 exemplares de livros foi distribuído para as escolas públicas brasileiras de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).<sup>5</sup>

Em 2017, o PNBE foi extinto, por meio do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), que estabelece, em seu Artigo 1º, que a distribuição dos livros literários deve ser de responsabilidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No dia

---

<sup>4</sup> O Ministério da Educação e Cultura não realizou a seleção em 2004.

<sup>5</sup> Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9698-dados-estatisticos>. Acesso em: 18 fev. 2020.

04 de maio de 2018, foi publicado o edital para seleção de obras literárias destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com período de inscrição estabelecido entre os dias 07 e 25 do mesmo mês (BRASIL, 2018a). Ainda em 2018, foi lançado o guia para escolha das obras literárias, intitulado “PNLD/ Literário 2018”. De acordo com a apresentação do guia, o acervo consiste no “primeiro conjunto de obras literárias disponibilizadas no novo formato do PNLD” (BRASIL, 2018b, p. 1), que traz uma novidade: a partir daquele momento, os/as professores/as escolhem também os livros literários para sua escola, seguindo uma lista de obras “avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e de Educação” (Ibid., p. 3). Na apresentação, o/a docente é informado/a de que a avaliação para a seleção das obras literárias considerou “que as experiências com a literatura infanto-juvenil devem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2018, p.1).

Em 2019, o PNLD não apresentou guia para a escolha de obras literárias, e sim para a escolha do livro didático. O edital para escolha literária, em 2021, convocou inscrições de obras destinadas ao Ensino Médio (BRASIL, 2019). Já o de escolha para 2022 teve como foco a Educação Infantil (BRASIL, 2020).

O fato de o acervo do PNLD Literário na escola depender de uma seleção realizada pelos/as professores/as aponta incertezas em relação à escolha de escrevivências. Desse modo, optamos por selecionar apenas as que estão na lista do catálogo do PNBE, porque elas já foram distribuídas para as escolas. A título de comprovação, ressaltamos que, segundo dados do Ministério da Educação<sup>6</sup>, este Programa beneficiou, em 2006, “todas as escolas públicas brasileiras com turmas das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), atendendo a 13.504.906 alunos”. Nesse acervo estão 03 das 05 escrevivências que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Os livros do PNBE estão na escola, onde professores/as optam por reunir os/as alunos/as, em horário de aula, para a realização de leitura, no ambiente escolar, ou encaminham esses alunos/as à biblioteca, a fim de escolherem um livro do seu interesse, para leitura em casa. Sendo assim, as escrevivências que analisamos podem passar por diversas mãos, atingindo um número grande de leitores/as.

Como já indicamos, nosso interesse de reflexão vem das inquietações e conflitos que constituem o lugar onde eu estou inserida: como professora negra da Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando Língua Portuguesa; como professora do Curso

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/pnbe-dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em 28 jan. 2023.

de Pedagogia, em uma faculdade privada, na cidade de Porto Seguro Bahia. Na escola, convivo com situações de discriminação e racismo constantes, principalmente contra alunos/as do sexto e sétimo anos, por ainda serem vistos/as pelo/a agressor/a como pessoas que ainda não aprenderam e/ou que não têm direito a se defender. Não raro me deparo com meninas e meninos tristes, revoltados e chorando, por diversos motivos, e um deles se destaca: o racismo. Na faculdade, estamos sempre em discussão acerca dos fatores que afetam a aprendizagem de estudantes, e essas questões apontadas aqui sempre aparecem nos debates. Do meu lugar social de professora, vem uma preocupação em auxiliar na construção de uma sociedade onde pessoas não sejam inferiorizadas, discriminadas, que todas elas possam ter – e lutar por ter – as mesmas oportunidades e os mesmos direitos.

Todas essas questões foram se ampliando, principalmente após o Mestrado em Linguística, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista, no período de 2015 a 2017, quando fui apresentada à Semântica do Acontecimento (doravante SA), pelo Professor Adilson Ventura, e analisamos os sentidos do feminino e do masculino no Livro Didático *Português: Linguagens* (2012), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, uma das coleções didáticas mais utilizadas nas escolas brasileiras. Os resultados apresentados pela pesquisa, intitulada *Cenas repetidas: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático* (SILVA, F., 2017), apontaram para a possibilidade de outros estudos, como aqueles relacionados aos sentidos construídos para o corpo feminino e o corpo masculino; para o homem negro e a mulher negra; para a patroa e a empregada; para a mulher pobre e a mulher rica; para o idoso e a idosa, dentre outros.

Inicialmente, a velhice tornou-se o objeto de interesse para a pesquisa no Doutorado, talvez porque eu estivesse afetada pelo movimento das pessoas idosas na escola, assumindo a responsabilidade pelos netos e netas, enfrentando uma luta diária no cuidado com a educação, porque os pais e mães de grande parte dessas crianças e desses adolescentes trabalham em locais onde os horários não são tão flexíveis, uma vez que Porto Seguro é uma cidade turística visitada o ano inteiro. Ademais, ao desenvolver um projeto de leitura com os/as alunos/as, me deparei com livros de literatura infanto-juvenil que tratam a velhice a partir de significações que legitimam a padronização e o preconceito.

A chegada à UNICAMP, no entanto, trouxe outros questionamentos. As questões raciais apareciam nas discussões realizadas nas aulas, e isso foi provocando em mim uma inquietação que foi se tornando frequente quando eu iniciei a leitura dos catálogos do PNBE e do PNL D Literário, dos resumos das obras. Assim, a pesquisa começou a trilhar outro caminho, e a produção de um artigo intitulado *A significação do negro em Histórias de Tia Nastácia:*

*uma análise de enunciações de Pedrinho, Emília e Dona Benta*, apresentado como trabalho final de uma das disciplinas<sup>7</sup>, contribuiu para ampliar o desejo de desenvolver um estudo atrelado às questões raciais. A análise das enunciações das personagens apontou para significações que reforçam o racismo em relação aos sujeitos negros, produzem sentidos diferentes para lugares do/a negro/a e lugares do/a branco/a, para a sua cultura, significam negras e negros com nomes que os identificam como coisas ou como indivíduos pertencentes à espécie identificada como não humana.<sup>8</sup>

Ao me deparar com os sentidos construídos para a personagem Tia Nastácia e para o povo que ela representa, compreendi que havia muitas questões a serem discutidas, uma vez que esses sentidos retomam memoráveis que se identificam com o racismo, com o discurso de inferiorização da cultura africana, com os sistemas discriminatórios que criam desigualdades e estruturam as posições de negras e negros na sociedade, gerando opressões, minimizando seus movimentos de resistência.

As leituras e debates sobre gênero, raça, diferença e subjetivação, nas disciplinas Tópicos Especiais em Antropologia I e Fundamentos em Estudos de Gênero II, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas<sup>9</sup> da UNICAMP, ampliaram a minha compreensão de que o objeto de pesquisa que estava me provocando tantas inquietações era outro. Os relatos diários de colegas, das professoras e de pesquisadoras convidadas para apresentarem suas pesquisas, bem como as discussões dos textos, materializavam as imagens da escola onde eu trabalhava, localizada no maior bairro periférico da cidade de Porto Seguro, traziam para aquele campo de discussão o mesmo tipo de sofrimento vivido por meus alunos e minhas alunas, por suas famílias, cujas histórias são marcadas pela discriminação racial. A cada aula, era possível refletir mais acerca do papel da escola, do meu papel, principalmente enquanto educadora, na luta antirracista, no combate a tantas situações de discriminação vividas por alunas, alunos e demais sujeitos negros, diariamente, na escola e fora dela.

---

<sup>7</sup> Trata-se de *Semântica de Enunciação*, disciplina ministrada pela Professora Mônica Graciela Zoppi-Fontana.

<sup>8</sup> Esse trabalho foi apresentado e publicado nos anais do III Congresso Internacional & V Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, realizado no período de 25 a 28 de agosto de 2021, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (PPGED/UESB), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH – do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB), e também com a Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (RedePECC-MS).

<sup>9</sup> Disciplina ministrada pelas Professoras Gleicy Mailly da Silva e Regina Facchini, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFICH).

A sala de aula, ao meu ver, é um dos lugares onde essa luta deve ser exercitada. E os textos, dentre eles os literários, podem colaborar com isso. Nesse sentido, trouxemos para as nossas discussões iniciais a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Por meio do artigo 26-A, acrescentado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), está estabelecido que no conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira deverá ser incluído “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Está determinado, também, que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Vale ressaltar que a Lei 10.639/2003 é um dos resultados das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, que tem protagonizado, como bem ressalta Nilma Lino Gomes (2017), ações que convocam o Estado a pensar no quanto sua atuação tem sido historicamente limitada, no que diz respeito à população negra, reivindicando políticas de inclusão e de reconhecimento desse povo, por meio da “valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (GOMES, 2017, p. 24).

As Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil passaram a ter uma maior visibilidade por parte do Estado, segundo Sueli Carneiro (2002), a partir dos movimentos sociais liderados por mulheres negras e homens negros, no âmbito nacional e internacional, a exemplo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Leonardo Lacerda Campos (2018) registra que, neste evento, foi aprovado e ratificado, por mais de 150 países, o Plano de Ação para o Combate ao Racismo. Os acordos firmados nessa Conferência contribuíram para que o Brasil reconhecesse a urgente necessidade de resgate dos valores civilizatórios africanos e da participação ativa dos afro-brasileiros na formação da sua população.

Os debates ocorridos nesse acontecimento político foram primordiais para que algumas mudanças ocorressem em nosso país, dentre elas a homologação da Lei 10.639/2003, para atender as demandas apresentadas pelo Movimento Negro, como, por exemplo, a

necessidade urgente de implementar, nos currículos escolares, o Ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, cujo objetivo está centrado na apresentação de conteúdos que valorizem a importância das culturas dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como a participação desses povos na formação econômica, cultural, intelectual e social do Brasil.

A Lei 10.639/2003 estabelece que as instituições de ensino devem se comprometer em desenvolver práticas pedagógicas que explorem conhecimentos acerca do vivido pelos alunos e alunas, sua história e cultura, trazendo para a visibilidade as questões africanas, reconhecendo as diferenças e as singularidades próprias do povo africano e sua descendência.

As orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retomam essa questão, uma vez que apontam como um dever da escola, o combate à discriminação, ao preconceito, por meio da construção do respeito às diferenças, utilizando atividades que auxiliem os/as alunos/as a desenvolverem habilidades para “identificar os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (BRASIL, 2017, p. 431).<sup>10</sup>

Esses direitos têm sido vilipendiados por movimentos políticos conservadores na sociedade brasileira, cujas reivindicações por uma educação não democrática são fortalecidas por projetos de lei que visam silenciar professores e professoras na escola, no que diz respeito às discussões que, segundo participantes de tal movimento, devem ficar fora do currículo por eles idealizado e imposto. Exemplo disso é o Escola Sem Partido, definido por Gaudêncio Frigotto (2016, p. 12) como um movimento que tenta instaurar na escola um “partido absoluto e único: o partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc.”

Apesar desses entraves, os movimentos sociais pela educação democrática desenvolvem, continuamente, ações de enfrentamento da implementação de políticas da mordaza, como aquelas propostas por projetos que representam o supracitado Movimento Escola Sem Partido, cujos integrantes negam lugares de fala que não reiteram suas práticas

---

<sup>10</sup> De acordo com o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo o Ministério, “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ideológicas fortemente atravessadas pelo racismo e pelo fascismo, como ressalta Maria dos Remédios Rodrigues (2022). Segundo a autora, os movimentos sociais engajados na luta contra essa lei do silêncio e da subjugação incomodam a sociedade conservadora, por reivindicarem uma educação que se preocupe principalmente com a emancipação do sujeito, com o reconhecimento do abismo criado pela desigualdade social, com o combate ao racismo e a toda e qualquer outra forma de discriminação.

A homologação da Lei 10.639/2003 não provocou mudanças imediatas na escola, como demonstra pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Interministerial, o qual elaborou, em novembro de 2008, o documento intitulado “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003”. De acordo com esse grupo, não ocorreu, entre o período de 2003 a 2008, uma atuação das instituições educacionais, inclusive do próprio Ministério da Educação e Cultura, para divulgar e aplicar esta Lei. O que houve, segundo esse grupo de trabalho, foram experiências isoladas de educadores/as comprometidos/as com os princípios da igualdade racial, sem nenhum apoio dos sistemas educacionais. Diante disso, dentre outras ações, o documento elaborado pelo grupo estabelece seis eixos estratégicos para a implementação da Lei: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração) e 6) Avaliação e Monitoramento (BRASIL, 2008).

O documento ressalta que a luta da população negra pelo acesso à educação escolar formal precisa sair do plano da denúncia ou de ações isoladas, para se tornar um propósito em que o Estado seja questionado acerca da sua atuação para mudar a forma como negras e negros ainda aparecem retratadas/os na História do Brasil. Para tanto, é necessário que haja mudança na estrutura curricular, nos cursos de formação de professores/as, nos materiais didáticos, visando trazer para a visibilidade a contribuição dos povos negros na construção da sociedade brasileira, em todas as áreas. É interessante salientar que os sentidos de contribuição, quando conhecemos a atuação dos sujeitos negros na construção deste país, os colocam no lugar de protagonistas, participantes ativos nas grandes revoluções, na luta por liberdade, por um país independente, pelo seu desenvolvimento econômico, social, político, intelectual.

Refletindo sobre estas ações políticas ocorridas desde a III Conferência, em Durban, pensando no terceiro eixo das contribuições para implementação da Lei 10.639/2003 (Política de material didático e paradidático) e, também, nas experiências narradas neste trabalho, acerca das minhas vivências na escola, elencamos a seguinte questão: Que sentidos são construídos

para os sujeitos negros brasileiros em escrituras que compõem a literatura negra, selecionadas pelo PNBE, programa de incentivo à leitura, do Ministério da Educação e Cultura?

Os nomes *negra (s)* e *negro (s)*, utilizados nesta pesquisa, tem um sentido político. Concordamos com Nilma Lino Gomes (2002a, p. 42-43), quando a autora afirma que ser negra e ser negro no Brasil é “uma construção social e individual que se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória”. Esse processo ocorre mediante relação desses sujeitos com o mundo, “a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade”. Essa inscrição se revela “nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo”.

As escrituras que compõem o *corpus* para nossas análises são tomadas como acontecimentos enunciativos e, assim, políticos; uma prática política que afeta os modos de ser, de fazer, apresentando conflitos. Configuram-se como o lugar do funcionamento da língua movimentada pela memória do dizer, um acontecimento enunciativo de produção de sentidos onde os falantes são agenciados e divididos politicamente na cena enunciativa, por meio de uma relação histórica e política com as línguas (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, 2007a, 2018).

Este texto está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos as seguintes discussões: os sujeitos das escrituras e sua identificação como *negros* e *negras*; o modo como selecionamos o *corpus*; a definição do *corpus* como *escritura*; a articulação das categorias de raça, gênero e classe social para o processo de análise das enunciações, visando compreender os modos de reprodução de práticas sexistas e racistas e o processo de legitimação de desigualdades sociais. Apresentamos, também, o aparato teórico-metodológico ao qual nos filiamos, a Semântica do Acontecimento, que “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, p. 7). Buscamos, nesse capítulo, abordar os conceitos que sustentam nosso trabalho e apresentar os procedimentos de análise – a reescrituração e a articulação – bem como a sua representação, por meio do Domínio Semântico de Determinação (DSD). Para a discussão desses conceitos e procedimentos, analisamos recortes (definidos no capítulo que segue) dos textos que compõem o *corpus*.

Ainda neste capítulo, trazemos as concepções de linguagem, pelo viés da Análise de Discurso materialista; linguagem que, em seu funcionamento, “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2005, p. 21). Os sujeitos das

escrevivências não se conformam com situações que os colocam em posição de inferioridade; há momentos que questionam quando seus direitos não são respeitados, resistem frente ao racismo estrutural da sociedade brasileira. E isso se dá não apenas de forma intencional, mas porque no embate de sentidos “o sujeito está atravessado pela linguagem e pela história”, como afirma Eni Orlandi (2005, p. 48).

No segundo capítulo, analisamos os modos como os sujeitos negros são significados, como os sentidos produzidos pelas predicções projetadas sobre eles, sobre seus corpos, apontam para divisões e exclusões, para a determinação de lugares de fala permitidos e não permitidos, mas também indicam um movimento em direção à afirmação da representatividade desses sujeitos, compreendida a partir do pensamento de Silvio Almeida (2019): a participação de homens, mulheres e crianças, negros e negras, nos espaços de poder, de prestígio social, onde a narrativa de suas vidas seja ressignificada, com as tradições, a cultura, o protagonismo, apagados pelo processo histórico excludente, compondo as lacunas da história fragmentada; um espaço em que suas vozes sejam ouvidas e suas ações em prol da desconstrução de narrativas discriminatórias sejam reconhecidas e valorizadas.

No terceiro capítulo, analisamos o político no movimento de resistência frente ao controle dos corpos dos sujeitos negros. Nessa discussão, compreendemos que esses sujeitos são afetados pelo funcionamento da língua, movimento que estabelece, pelo agenciamento, os modos específicos de acesso à palavra. Assim, suas histórias são significadas em sua relação com a língua, nos espaços de enunciação como políticos, onde sentidos se cruzam, se dividem, se transformam, originando novas formas de dizer e de se poder dizer.

No quarto capítulo, discutimos como a Lei 10.639/2003, resultado das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, tem provocado discussões sobre a importância da implementação de uma educação antirracista, fortalecida pelo enfrentamento da discriminação, e as escrevivências fazem parte desse processo, por trazerem para o centro do debate, a autoria e o protagonismo negro, sua história e cultura, suas experiências de luta e de resistência. São escritas marcadas por uma representatividade que produz uma relação positiva no tocante à identidade negra, na escola e em sua exterioridade; que problematizam a estrutura racista que constitui a sociedade brasileira, à medida que provocam um debate sobre a visibilidade dos sujeitos negros, rompendo, desse modo, com sentidos de inferiorização construídos sobre mulheres e homens negros ao longo da história.

Ao longo dos capítulos, mobilizamos estudos desenvolvidos por intelectuais negros/as que discutem as questões raciais no Brasil, visando a ampliação do debate acerca das

significações construídas sobre os sujeitos negros brasileiros nas escrituras selecionadas para análise.

Por fim, tecemos as Considerações Finais, onde discutimos os resultados da pesquisa, apresentando reflexões que apontam a contribuição deste estudo para a implementação de uma educação antirracista, visando a construção de uma sociedade comprometida com o combate ao racismo estrutural que ainda a atravessa.

## Capítulo 1

### TECENDO CAMINHOS: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### 1.1 Os sujeitos das escrituras

Ao falarmos de sujeitos negros, nesta pesquisa, dos seus movimentos de resistência, desenvolvemos um diálogo entre a Análise de Discurso (AD) e a Semântica do Acontecimento (SA), o qual nos possibilita compreender a linguagem a partir de uma tomada de posição no interior do materialismo histórico que faz funcionar a relação entre o sujeito, a língua e a história. Nesse sentido, compreendemos que a língua é marcada pela opacidade, incompletude, pela historicidade, pelo social. Ela é o espaço de contradições e de sentidos cuja materialidade se dá por meio da sua inscrição na história (PÊCHEUX [1975] 2014a; ORLANDI, 2005).

Segundo Eni Orlandi (2015, p. 191), a identidade do sujeito se constrói em “um longo e complexo processo de significação pela ideologia que o interpela e pelas instituições e discursos que o dizem”. Ademais, a autora afirma que há um duplo movimento no processo de constituição do sujeito: “a interpelação pela ideologia e a individuação da forma sujeito pelo Estado”. Conforme a autora, “se é sujeito pela submissão à língua, na história”, pela interpelação ideológica. O sujeito diz por “estar afetado pelo simbólico, pelo sistema significante” que já está instalado na sociedade antes do seu nascimento. Assim sendo, “quando nascemos não inventamos uma língua”, nos submetemos a ela, que ali já se encontra, “entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade, subjetivando-nos”, nos inscrevemos “no jogo da língua, na história, na produção de sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 3-4).

A autora ainda afirma que é preciso considerar, também, “em termos sociais e políticos, os diferentes modos de individualização do sujeito pelo Estado, pelas instituições, produzindo seus efeitos nos processos de identificação do sujeito na produção dos sentidos”. Essa individualização não está na origem do indivíduo, ela é resultado da relação do sujeito com as instituições, da determinação histórica que o constitui como “indivíduo em segundo grau”, o qual “deve responder, como sujeito de direito, frente ao Estado e aos outros sujeitos”. Nesse sentido, continua a autora, a questão do assujeitamento e da individualização não pode ser pensada a partir de uma “posição essencialista”, é preciso “levar em consideração a contradição, a forma histórica do sujeito e o seu processo de individualização abertos para o equívoco, a falha, o deslocamento, a transformação” (ORLANDI, 2007, p. 3-4).

Individualizado pelas instituições e pelos discursos que nelas circulam, os sujeitos se inscrevem em uma dada formação discursiva, identificando-se com uma posição-sujeito que

reitera “o imaginário social que o segrega” ou com uma posição-sujeito histórica que transforme essa condição, “dado o espaço de significação que lhe será propiciado (ou não), em sua individuação, e em que ele poderá se significar de outras maneiras, não estabilizadas no imaginário social” (ORLANDI, 2015, p. 190).

Para a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, p. 11), a partir do seu diálogo com a AD, o sujeito não tem controle total sobre o que diz, ele é agenciado pela temporalidade do acontecimento, “constituído pelo funcionamento da língua na qual enuncia-se algo enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”. Essa enunciação não se produz pelo sujeito “enquanto ser físico, mas enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”. Assim, “ser sujeito de seu dizer é falar de uma posição de sujeito, afetado pelo interdiscurso, memória de sentidos, estruturada pelo acontecimento, que faz a língua funcionar” (Ibid., p. 14).

Nesse sentido, falar de sujeitos negros nas escrituras aqui analisadas é falar de negras e negros afetadas/os por acontecimentos políticos e históricos, por práticas sociais que marcam seus corpos e sua história com significações que fortalecem desigualdades, naturalizam a exploração e a escravização, minimizam suas oportunidades sociais, mas também são marcados por sentidos que os constituem como sujeitos políticos na luta antirracista, na resistência frente a situações de opressão que ameaçam seus direitos.

Identificar-se como sujeito negro é se inscrever em uma luta que nega a história hegemônica, trazendo para a visibilidade, histórias, cultura, linguagem, protagonismos vilipendiados pela sociedade. É compreender que a sua voz também é a voz da coletividade, porque em sua história há muitas marcas da história de outras pessoas negras. Como afirma Conceição Evaristo, é “inscre-Vi-Ver-se” no mundo, “para que não se dê um *branco na memória*, deixando que o corpo negro caia no vazio da deslembração (EVARISTO, 1996, p. 107, grifo da autora).

Nesse processo de “inscrever-se”, o sujeito enuncia a partir de um lugar de autoafirmação, de pertencimento, articulando sua voz com as vozes de outros sujeitos, antes silenciadas, impactando os padrões literários hegemônicos com uma linguagem que se origina das experiências coletivas, da oralidade, da subjetividade (SANTOS, Livia, 2018a).

A identidade negra desses sujeitos está atrelada a “processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira; é uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos”, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2002a, p. 38-39). Essa identidade está sempre em construção por negras e negros, em diversos espaços sociais nos quais circulam, e a escola é

um desses espaços, porque nela o corpo negro se depara com uma trajetória de interpelação sobre si, sobre a sua cultura, sua história (GOMES, 2002a/b).

A autora afirma, também, que as ações do Movimento Negro têm contribuído para que a identidade negra seja discutida de um outro lugar, em que “ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos” (GOMES, 2017, p. 70-71). A identidade negra, ressalta a autora, atravessa espaços sociais, provoca discussões políticas, ideológicas, ressignifica as histórias e as trajetórias dos sujeitos. É uma identidade que se constrói “no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado (GOMES, 2019, p. 35).

Assim, “ser negro é tornar-se negro”, como afirma Neusa Santos Souza ([1983] 2021), e tornar-se negro é se construir enquanto sujeito social que, ao se relacionar com o mundo, vai se constituindo de história, de cultura, de identidades, de memória. Sujeito cuja corporeidade vai inscrevendo suas marcas no mundo, carregadas de africanidade (GOMES, 2002a).

## 1.2 Constituição do *corpus*

As questões levantadas nesta pesquisa, acerca dos modos de significação dos sujeitos negros em obras literárias aqui identificadas como escrituras, selecionadas pelo Programa Biblioteca da Escola (PNBE), nos levaram aos editais de convocação para inscrição e seleção do acervo. Nos editais temáticos não foram encontrados indícios da existência dessa literatura comprometida com as questões raciais. Foram analisados os editais dos anos de 2005 a 2014<sup>11</sup>, e nenhum deles faz menção às questões propostas pela Lei 10.639/2003.

Em 2012, foi lançado o edital para inscrição do PNBE Temático/2013, com o objetivo de selecionar “obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira”, inseridas nas seguintes categorias: Indígena, Quilombola, Campo, Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais e Juventude. Tais obras foram destinadas a “estudantes e professores registrados nos anos finais do ensino fundamental e

---

<sup>11</sup> O ano de 2014 foi o último ano de lançamento do catálogo com a lista de livros selecionados. O ano de 2005 foi selecionado como ponto de partida, levando em consideração que, após a promulgação da Lei 10.639/2003, o programa precisava de tempo para lançamento do edital, análise, avaliação, seleção e distribuição das obras.

ensino médio das escolas públicas federais e redes de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal” (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Buscamos, então, os catálogos dos anos de 2005 a 2014, e assim encontramos as obras listadas na tabela que segue, as quais foram selecionadas a partir da leitura dos resumos apresentados nos catálogos ou em sites de livrarias e sebos.<sup>12</sup> Utilizamos, como primeiro critério, obras cujos títulos e/ou resumos apontassem para alguma discussão relacionada ao que está estabelecido na Lei 10.639/2003, tomando, como ponto de partida, a descrição dos personagens como negros/negras, o lugar ocupado por tais personagens nas narrativas, as histórias que as atravessam. O nosso interesse por apresentar a tabela, com destaque para a quantidade de obras relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, justifica-se pelas reflexões que tais dados podem trazer, à medida que demonstram o político funcionando na seleção do acervo. Vejamos a tabela, seguida de algumas discussões:

<b>Tabela 1 – Lista de livros distribuídos pelo PNBE, com conteúdo que se aproxima do tema estudado.</b>		
<b>Catálogo /Ano</b>	<b>Título da obra literária</b>	<b>Autor/Autora</b>
Catálogo 2005 a 2014 <sup>13</sup> (1.557 obras selecionadas).  Total em 8 anos: 34 obras relacionadas ao tema estudado (2,18%).	<b>Ano 2005 (295 obras selecionadas; 09 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
	Histórias diversas	Monteiro Lobato
	Viagem ao céu	Monteiro Lobato
	Amanhecer Esmeralda	Ferréz
	Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira	Reginaldo Prandi
	Histórias de Tia Nastácia	Monteiro Lobato
	Gosto de África: histórias de lá e daqui	Joel Rufino
	Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa
	O diário da rua	Esmeralda Ortiz
	<b>Ano 2006 (226 obras selecionadas; 07 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Leite do peito	Geni Guimarães
	Lendas negras	José Salmo Dansa de Alencar Júlio Emílio Braz
	O negro da chibata	Fernando de Lima Granato

<sup>12</sup> Livraria cultura (<https://www3.livrariacultura.com.br/>); Amazon ([amazon.com.br](https://www.amazon.com.br/)); Estante Virtual ([estantevirtual.com.br](https://www.estantevirtual.com.br/)); Scoob (<https://www.skoob.com.br/>).

<sup>13</sup> Exceto o ano de 2007, uma vez que o catálogo não foi encontrado no site do MEC. Sobre o ano de 2007, existe a seguinte informação: “A partir deste ano, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Desta forma, não existiu uma versão do programa ‘PNBE 2007’”. Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 18 fev.2020.

	Quando eu voltei, tive uma surpresa	Joel Rufino dos Santos
	O tesouro de Chica da Silva	Antônio Callado
	Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus
	A incrível e fascinante história do Capitão Mourou	Georges Latif Bourdoukan
	<b>Ano 2008 (100 obras selecionadas; 02 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	O cabelo de Lelê	Valeria Barros Belém Dias
	Melhores amigas	Rosane Svartman
	<b>Ano 2009 (301 obras selecionadas; 08 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Memórias da Emília	Monteiro Lobato
	Será o Benedito	Mário de Andrade Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes Carlos Augusto Andrade Camargo
	Zumbi	Carla Caruso
	Benjamim, o filho da felicidade	Heloisa Pires Lima
	Destino em aberto	Marisa Lajolo
	Quem me dera ser feliz	Júlio Emilio Braz
	Para conhecer Chica da Silva	Anita Correia Lima de Almeida Lucia Grinberg Keila Grinberg
	Uólace e João Victor	Rosa Amanda Strausz
	<b>Ano 2010 (103 obras selecionadas; 02 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
	Betina	Nilma Lino Gomes
	<b>Ano 2011 (152 obras selecionadas; 04 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Contos africanos dos países de língua portuguesa	Luís Bernardo Honwana et al.
	Histórias de tia Nastácia	Monteiro Lobato
	Palmares: a luta pela liberdade	Eduardo Vetillo
	Quilombo Orum Aiê	André Diniz Fernandes
	<b>Ano 2012 (100 obras selecionadas; 02 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	Memórias da Emília	Monteiro Lobato
	O golem do Bom Retiro	Mário Teixeira
	<b>Ano 2013 (180 obras selecionadas; 03 obras relacionadas ao tema estudado).</b>	
	A chave do tamanho	Monteiro Lobato
	A escrava Isaura	Bernardo Guimarães Ivan Jaf, Eloar Guazzelli Filho
	Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus
	<b>Ano 2014 (100 obras selecionadas; 01 obra relacionada ao tema estudado).</b>	
	Pedro Noite	Caio Riter
<b>Total de obras distribuídas em 8 anos: 34 (4 obras aparecem em dois catálogos de anos distintos).</b>		

Observando os dados da tabela, identificamos uma regressão em relação à quantidade de livros, por ano, com temática relacionada às questões raciais, quando comparamos o número de obras selecionadas em 2005 (9 obras) com o número de obras nos anos subsequentes. Os 2,18% de obras distribuídas nos anos de 2005 a 2014, um período de 8 anos, já que não houve distribuição em 2007, apontam para um movimento político em direção à representatividade, à inclusão social dos sujeitos negros na sociedade brasileira, impulsionado pela luta do Movimento Negro, que provocou a criação e implementação de políticas públicas de ação afirmativa, a exemplo da Lei 10.639/2003, trazendo, com isso, mudanças em diferentes esferas sociais, e a educacional tornou-se um campo imprescindível para o desenvolvimento de ações contra o racismo e pela construção de uma sociedade antirracista. Contudo, se compararmos o número de obras que representam a população branca (1.523) com o número de obras que representam a população negra (34), é possível dizer que esse movimento político tem se deparado com impedimentos.

Mesmo compreendendo que esse quantitativo de 34 obras é significativo diante de uma sociedade em que a existência de divisão racial dos espaços cria entraves para a presença negra, e o lugar da intelectualidade e da literatura é um desses espaços divididos, esse número traz algumas questões para se pensar, uma vez que o direito de dizer, de ser ouvido, de falar sobre a própria história, a cultura, a ancestralidade, a participação nas diferentes esferas da vida nacional, ganha amplitude maior na literatura de referência à população branca, como podemos observar na quantidade de 1.523 obras selecionadas.

Regina Dalcastagnè (2012) discute essa situação histórica. Sua pesquisa aponta a quase ausência de autores e autoras negros/as na lista de publicações de romances, na literatura brasileira, nos anos de 1990 a 2004. Para a pesquisadora, “93,9% dos autores são brancos” e “estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 8).

Dentre os fatores que provocam essa exclusão, segundo a autora, está o fato de a literatura ser definida como “um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 13). Assim, são criados padrões que vão colocando à margem da produção literária autores e autoras que não seguem os códigos e convenções estabelecidos como únicos, utilizados como critérios de seleção que produzem hierarquia e legitimam preconceitos. Para a autora, isso retira desses grupos ausentes “a possibilidade de falar de si e do mundo ao seu redor” (Ibid., p. 23). Ademais, ressalta que, amparada nesses códigos e nessas convenções, a literatura exclui e marginaliza, perdendo a oportunidade de enriquecer suas produções com a diversidade de perspectivas e

estratégias de escrita. Esse processo de exclusão, de acordo com a autora, contribui para a naturalização da ausência e da legitimação de estereótipos em relação àqueles que são marginalizados.

Lívia Natália Santos (2011) também denuncia essa exclusão, principalmente das escritoras negras, as quais têm enfrentado entraves para que seus conhecimentos sejam disseminados. Para a autora, no campo literário há uma ausência de partilha da escrita com quem não faz parte do grupo de privilegiados que sempre tiveram seus lugares garantidos no cânone. Assim, uma intensa produção literária negra é vilipendiada. São textos que trazem amplas possibilidades de discussão sobre “prioridades éticas e políticas que constam na agenda do dia de muitas mulheres negras brasileiras” (Ibid., p. 112), mas são empurrados para a margem, para o campo do desconhecido.

No Edital do PNBE Temático 2013, como já dito anteriormente, estão a categoria quilombola e a categoria das relações étnico-raciais. Na categoria quilombola, aponta-se, dentre os critérios a serem avaliados, os “referenciais sobre as comunidades remanescentes de quilombos, contemplando o quilombo como espaço de resistência; a territorialidade, ancestralidade e organização; a cultura, a religião e a tradição oral e a história e os saberes tradicionais das diferentes comunidades quilombolas”. Na categoria das relações étnico-raciais, estão “os referenciais sobre a história e diversidade cultural afrobrasileira e africana; trajetórias do povo negro no espaço geográfico; identidade racial, relações sociais e diversidade; autoestima e identidade étnico-racial; superação do racismo na escola” (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Os referenciais das categorias supracitadas (tradição, história, saberes, ancestralidade, diversidade cultural afro-brasileira e africana, religião, identidade, superação do racismo, etc.), pensados aqui como memoráveis, “marcos históricos trazidos pelo presente da enunciação” (DIAS, 2018, p. 36), produzem o sentido de que, a partir desse edital, o número de obras que tratam da história da população negra seria ampliado. Todavia, os catálogos de 2013 e 2014 demonstram o contrário, uma vez que a quantidade de obras distribuídas (04 obras) aponta para uma continuidade da baixa representatividade dessa população na literatura disponibilizada para a escola.

Desse modo, a tabela também indica divisões de sentidos. A seleção aponta para uma futuridade que significa a obrigatoriedade ou, quem sabe, a necessidade histórica e social de se discutir a história e a cultura africana e afro-brasileira; por outro lado, o número relativamente baixo de obras pode significar essa necessidade como algo sem importância, por parte dos avaliadores. Aponta, ainda, para uma futuridade que indica, no movimento de sentidos

produzidos pela quantidade desse acervo, as dificuldades encontradas por intelectuais negros/as, para publicarem suas obras e para fazê-las circular no mercado.

Para se implementar políticas públicas de ação afirmativa no campo da literatura, é necessário que a sociedade não negue oportunidades aos escritores negros e escritoras negras, que têm enfrentado o epistemicídio, configurado na “negação da sua condição de sujeitos do conhecimento”, no não reconhecimento da sua participação e da dos seus ancestrais no processo de construção do “patrimônio cultural da humanidade”, na “imposição do embranquecimento cultural”, como afirma Sueli Carneiro (2011, p. 92-93).

Nesse sentido, é possível afirmar que a significação que se dá às obras literárias que tratam de temas atrelados à história e à cultura africanas e afro-brasileiras pode reiterar atitudes excludentes, por meio de uma identificação com dizeres que significam o outro a partir de um lugar que vê esse outro como inferior. Assim, a pouca relevância dada às obras que tratam de uma questão que precisa ser discutida em uma sociedade que convive diariamente com práticas racistas aponta para a ausência de um interesse maior na consolidação de políticas públicas que fortaleçam a inclusão, garantam direitos e contribuam para a valorização e o respeito em relação aos sujeitos negros, sua cultura, história, intelectualidade.

Consideramos as obras literárias listadas na tabela como constituídas por discussões que se aproximam do tema desta pesquisa, por identificarmos nos resumos alguns personagens já conhecidos por parte de leitores/as brasileiros/as (a exemplo de Tia Nastácia, criada pelo escritor Monteiro Lobato), outros personagens e cenários que fazem parte da História do Brasil e de países africanos, enredos que trazem o cenário da época da escravização em nosso país e da época atual, com os dramas, a luta e as alegrias vividas pelas pessoas negras.

Após leitura dos resumos das 34 obras (porque 4 títulos foram listados duas vezes, em anos diferentes), iniciamos o processo de re-seleção, utilizando mais dois critérios: a) obras identificadas como escrituras negro-brasileiras (autoria brasileira e negra; personagens centrais negras e negros; narrativa que verse sobre a história, a cultura, as experiências, a luta e a resistência do povo negro na sociedade brasileira); b) que apresentem acontecimentos ocorridos a partir do século XX, período em que os movimentos sociais protagonizados por homens negros e por mulheres negras, segundo Florestan Fernandes (1989), Abdias do Nascimento ([1978] 2016), [1980] 2019) e Nilma Lino Gomes (2017), se tornaram mais intensos, conquistando direitos significativos para a afirmação e reconhecimento social da população negra, a exemplo do direito de reivindicar por educação, por valorização intelectual e artística, pela autoria. Desses movimentos, nasceu a Lei 10.639/2003.

Determinados os critérios, iniciamos nova leitura dos resumos disponibilizados em sites de livrarias, já citados, para obter informações acerca da autoria, das personagens e do enredo. A leitura dos resumos nos ajudou a identificar muitas obras que não atendiam a todos os critérios estabelecidos. Assim, foram selecionadas as seguintes escrituras:

<b>Tabela 2 – Escrituras selecionadas para análise</b>		
<b>Obras</b>	<b>Autor/Autora</b>	<b>Ano de publicação 1ª edição</b>
Betina	Nilma Lino Gomes	2009
Leite do peito	Geni Guimarães	1988
O diário da rua	Esmeralda Ortiz	2003
Quando eu voltei, tive uma surpresa	Joel Rufino dos Santos	2000
Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus	1960
<b>Total de obras: 05</b>		

Desse modo, compõem o *corpus* desta pesquisa, 05 escrituras, nas quais analisamos os modos como os sujeitos negros são significados, por meio do funcionamento político da língua, mediante a relação linguística simbolicamente remetida ao real, tomada na história (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a), entendendo que ser sujeito negro é uma construção social atravessada pelo conflito, o qual identificamos sobretudo na luta por um lugar de fala que lhe tem sido negado.

Lugar de fala é um conceito discutido no Brasil pela filósofa Djamila Ribeiro (2019), que o define como um lugar social<sup>14</sup>, um lugar de localização de poder dentro da estrutura, por meio do qual, discursivamente, os corpos subalternizados reivindicam sua existência. Dialogando com estudos desenvolvidos por pesquisadoras negras, a autora faz uma discussão sobre os impedimentos com os quais os sujeitos negros se deparam quando desejam se posicionar, expor suas pesquisas, publicar suas produções, apontando que há lugares legitimados como um privilégio da minoria branca.

Ademais, afirma que “todas as pessoas possuem lugar de fala”, uma vez que esse lugar é social, mas elas falam de lugares distintos. Para a autora, numa sociedade marcada pela história de escravização, como é o caso da sociedade brasileira, “pessoas negras vão

<sup>14</sup> Trata-se de um lugar com sentidos diferentes do lugar social (alocutor-x) da Semântica do Acontecimento, como veremos no tópico 1.5 deste capítulo.

experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão”. Já as pessoas brancas, ao contrário, “vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão”. Desse modo, a reivindicação por um lugar de fala visa deslegitimar a história contada por quem sempre teve privilégios, por meio do enfrentamento de qualquer tentativa de silenciamento (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Apresentamos, então, as escrevivências em cujas enunciações se encontram os textos das nossas análises:

**1. Betina (1ª edição: 2009):** Nilma Lino Gomes transformou a entrevista de uma das participantes de sua pesquisa de Doutorado, Betina, em um conto infantil que recebe o mesmo nome da entrevistada. Betina vive com a mãe e a avó. Esta transforma o cabelo da neta em uma verdadeira obra de arte, com as diversas tranças que vai criando, a cada lavada. Cada penteado é motivo de admiração, na rua, na escola, o que deixa a menina muito feliz e orgulhosa de si mesma e do trabalho realizado pela avó, a quem muito ama e de quem recebe muito amor. Enquanto faz as tranças, a avó vai contando histórias do seu povo, o que permite a Betina conhecer os seus ancestrais, os seus ensinamentos, repassados de geração para geração. Ao mesmo tempo, ela desenvolve um sentimento de orgulho por fazer parte da população negra, por ter a sua história dando continuidade às memórias dos seus ancestrais, em um movimento onde identidades se cruzam, se complementam e dão sentidos a novas histórias. Quando a avó sente que sua passagem na Terra está finalizando, decide ensinar a Betina a arte de fazer tranças, pedindo-lhe que a utilize como um meio para ajudar as pessoas a resgatarem a autoestima, a se sentirem valorizadas, bonitas e felizes.

**2. Leite do Peito (1ª edição: 1988):** Esta é a narrativa de Geni Guimarães, sobre vivências que marcaram a sua história. Geni nasceu em São Manuel, na Fazenda Vilas Boas, interior de São Paulo<sup>15</sup>. É professora e escritora. Nesta autobiografia, a escritora nos apresenta momentos diferentes da sua vida, marcada por uma infância em que a alegria, o sofrimento, a decepção e a revolta se entrelaçam, e por uma fase adulta em que a luta contra o racismo se faz presente. *Leite do peito* é uma história de luta vivida por Geni e sua família; ela vê na profissão de professora, escolhida com o objetivo de fazer o pai “esquecer as durezas da vida”, uma forma de ruptura com um projeto de vida imposto pelo novo sistema de escravização, agora

---

<sup>15</sup> Informações da escritora (GUIMARÃES, G., 2001).

configurado pelo trabalho remunerado, mas com as jornadas extenuantes do passado, com a mesma falta de valorização e de oportunidades.

**3. O diário da rua (1ª edição: 2003):** Diário escrito por Esmeralda Ortiz, jornalista, escritora, cantora e compositora. Ela relata alguns dos seus momentos vividos na rua, onde morou por vários anos, desde os oito de idade. Nesta obra, ela fala de amizade, de brincadeiras, de solidariedade, compartilhadas com outras crianças em situação de rua, dos momentos vividos na Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM)<sup>16</sup>, das transformações ocorridas em sua vida, após encontrar pessoas que lhe ofereceram oportunidades para sair das ruas e abandonar o uso de drogas.

**4. Quando eu voltei, tive uma surpresa (Cartas escritas nos anos de 1973 a 1974):** Joel Rufino dos Santos, professor, historiador, jornalista e escritor brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro. Dentre as suas diversas obras, está a coletânea de cartas que escreveu para Nelson, seu filho de oito anos, de uma cela do Presídio do Hipódromo, em São Paulo, após prisão, em 1972. As cartas foram o meio encontrado pelo escritor, para amenizar o sofrimento do filho, o qual ficou desesperado com a ausência do pai. São cartas marcadas por relatos e histórias que tornam a vida na prisão menos sombria aos olhos do menino, misturando fatos do presente e acontecimentos passados que relatam as lutas do povo negro pela liberdade.

**5. Quarto de Despejo: diário de uma favelada (1ª edição: 1960):** Diário de Carolina Maria de Jesus, que nasceu na cidade de Sacramento, em Minas Gerais. Mudou-se para São Paulo, onde trabalhou como catadora de recicláveis, para sustentar a si e a seus três filhos, os quais criava sozinha. Carolina escrevia sobre seu dia a dia na favela do Canindé, Zona Norte de São Paulo. Em 1958, conheceu o jornalista Audálio Dantas, que a auxiliou na publicação de seu diário. Em *Quarto de Despejo*, a escritora relata situações vivenciadas por ela, seus filhos e demais pessoas que vivem na favela, provocando o leitor a refletir acerca dos temas abordados em seus relatos: a fome, a falta de dignidade, a miséria, o racismo.

Os textos que compõem o *corpus* de nossas análises significam a história, a cultura, a luta e a resistência, encontros e desencontros, os desafios e as conquistas de mulheres negras e homens negros da sociedade brasileira, ainda marcada por práticas racistas, por desigualdades que criam um processo constante de exclusão e desvalorização desses homens e dessas mulheres.

---

<sup>16</sup> Atualmente, Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

### 1.3 Caracterização do *corpus*: uma literatura negra marcada pela escrevivência

Em entrevista concedida à jornalista Juli Wexel, do Canal Futura, Conceição Evaristo afirma que literatura negra é “uma produção literária em que tanto o sujeito como o objeto da escrita é o próprio negro, homens e mulheres, que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra”.<sup>17</sup> Nessa linha de pensamento, o escritor brasileiro Oswaldo de Camargo declara que a literatura negra é “a literatura de negros, feita por negros, falando da sua realidade, da sua história, do seu pensamento, do que ele espera para o futuro”.<sup>18</sup>

Luiz Silva Cuti (2010) afirma que, ao tematizar a discriminação racial, a literatura negra rompe com o preconceito presente em obras de autores/as não negros/as, denuncia a exclusão sofrida pelo povo negro na construção do cânone literário brasileiro. É uma literatura negro-brasileira, pois sua “singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira” (Ibid., p. 38). Nessa direção, Octávio Ianni (1988, p. 98) assevera que a literatura negra visa “desvendar, desmistificar, resgatar, afirmar, emancipar o negro do fantástico véu ideológico que o recobre, mescla, submerge, esconde, ignora”. Ela não é um movimento do agora, aponta o autor, uma vez que resgata discussões já tratadas por escritores do passado, a exemplo de Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto, identificados por ele como prováveis fundadores da literatura negra, por satirizarem a sociedade burguesa, a partir do ponto de vista negro.

Zilá Bernd (1988) aponta que o maior aporte da literatura negra está atrelado à subjetividade, uma vez que o/a autor/a assume a sua condição de negro/a, enunciando em primeira pessoa, com uma linguagem marcada pelos dizeres do seu povo, uma simbologia atrelada à história desse povo, a qual também é sua, resgatando memórias esquecidas. Desse modo, há “uma ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro” (Ibid., p. 22).

Para Conceição Evaristo, escrevivência e literatura negra estão intrincadas, uma vez que “o exercício primeiro dessa literatura é a tentativa de criação de um discurso onde o negro surja como sujeito da história, que se desenrola em consonância ao modo negro de ser e de estar no mundo, isto é, orientada por uma cosmogonia negra, própria” (EVARISTO, 1996, p. 2). Ademais, a autora afirma que a literatura negra não está relacionada apenas com a referência

---

<sup>17</sup> Roda de Conversa no Programa Conexão Futura, apresentado pela jornalista Juli Wexel, Canal Futura, em 08 de setembro de 2015. Disponível em: [https://youtu.be/oc-GF\\_n9Vvk](https://youtu.be/oc-GF_n9Vvk). Acesso em: 12 out. 2022.

<sup>18</sup> Por que Literatura Negra? Vídeo postado por Letícia Camargo, em 2020. Disponível em: <https://youtu.be/DNQshJgwCzk>. Acesso em: 24 out. 2022.

racial do/a autor/a, com a cor da sua pele, mas com o modo como ele trata os dados étnicos que traz em si, como dá voz às pessoas negras por meio da sua escrita, tomando a história do seu povo como temática principal. É uma literatura engajada na luta pelo resgate de uma trajetória de resistência que foi excluída e pela desconstrução de estereótipos criados para legitimar o discurso da inferiorização, fortalecido por sentidos pejorativos.

Conceição Evaristo (1996) também afirma que essa literatura, apesar de tentativas para sua invisibilização, vem sendo construída desde os primeiros movimentos para a consolidação da literatura brasileira, uma vez que em seu acervo estão obras de escritores/as como Cruz e Souza, Luiz Gama, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, os/as quais, afetados/as pelo Movimento Negro, trazem para a sua escrita as marcas de si, e desse modo vão construindo o “seu escrever-inscrevendo-e-se-vendo, de um lugar social que vê, observa, sonha, inventa e realiza a sua escritura; o lugar social que está o negro” (EVARISTO, 1996, p. 27). Assim, ela vai tecendo “um discurso capaz de explicitar o negro, a sua inserção no mundo, os seus sentimentos, as suas particularidades como sujeitos da história” (Ibid., p. 41).

O sujeito que ocupa o lugar social de autor/a, na literatura negra, é negro/a, se inscreve na narrativa como um negro, uma negra, se apresenta como um negro, uma negra, expõe suas experiências históricas, suas vivências, deixando, desse modo, de ser objeto sobre o qual se fala, para ocupar o lugar da autoria; é um sujeito “abraçado ao coletivo”, o/a qual, “ao falar de si, fala dos outros, ao falar dos outros, fala de si” (EVARISTO, 1996, p. 43).

O *corpus* da literatura negra, ainda segundo a autora, é a história do povo negro, contada sob um outro olhar, outro ponto de vista, que é o negro, por isso é marcada pela valorização e positividade, por uma ruptura com uma representatividade pejorativa, estereotipada, a fim de dar lugar a uma outra, recriada por “uma semântica que, se antes era viciada em compor a coisificação do negro, ao ser reapropriada pela voz negra vai adquirir um outro tom, que se atualiza na afirmação positiva na enunciação do eu negro e da sua inserção no mundo” (EVARISTO, 1996, p. 141).

No que diz respeito à linguagem da literatura negra, Conceição Evaristo (1996) ressalta a importância da oralidade na busca da memória individual e coletiva do povo negro, presente em sua cultura, na sabedoria popular. Essa linguagem, segundo a autora, é atravessada pela subjetividade, pela vivência. Assim, a escolha por aproximar a escrita da oralidade, objetiva mobilizar as palavras do cotidiano, as quais movimentam a vida. Nesse sentido, ela afirma: “Quero criar uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo” (EVARISTO, 2020, p. 42).

Giovana Xavier (2021) discute que a ligação da escrita negra com a linguagem do cotidiano e com a narrativa em primeira pessoa tem contribuído com a produção do conhecimento sobre o povo negro, em especial a mulher negra, sobre sua vivência, seus movimentos de militância, suas relações sociais, possibilitando a expansão do olhar sobre as histórias de grupos subalternizados, produzindo novos sentidos para elas. Para a autora, é importante que essas histórias sejam contadas a partir da perspectiva de quem as vivencia, marcando, desse modo, subjetividades, desestabilizando narrativas que legitimam o discurso hegemônico, de modo a reconhecer e valorizar aquelas que são vilipendiadas.

Pela palavra e pela memória, conforme Conceição Evaristo, o sujeito escreve e se inscreve, buscando o seu pertencimento. Essa escrevivência surge não só da própria experiência, mas da investigação do mundo, das vidas em proximidade, a qual nem sempre traz respostas. Desse modo, ressalta: “Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (EVARISTO, 2020, p. 34). Escrevivência é a busca pela inserção no mundo, marcando-o com as histórias do povo negro, com as suas vidas, com o objetivo de afirmação, reconhecimento, valorização. Sendo assim, esse “mundo-vida” é apreendido, para que nele o sujeito possa fazer a autoinscrição, que não é só individual, pois ao “escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno; por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 35).

Discutindo sobre as escrevivências de Conceição Evaristo, Loyde Cardoso (2020 p. 9-11) assevera que elas vão de encontro à literatura eleita pelas classes dominantes como o modelo hegemônico, uma escrita cujo discurso apresenta o povo negro marcado pela estereotipia, inferiorização, subalternização; um povo cujas experiências históricas e identidade foram negadas, o que gerou um vazio em sua representatividade. A inscrição na escrita, pela escrevivência, permite a exaltação do povo negro, trazendo “histórias de tudo e de todos que foram apagadas pelo texto unívoco da branquitude”.

Lívia Natália Santos (2018a, p. 30) afirma que a escrevivência possibilita a criação de uma literatura que adentra na língua dominante para que autores e autoras negros/as, agenciados/as por uma enunciação coletiva, retomem o que foi excluído pela literatura hegemônica, criando “uma dicção própria, que se dá não apenas pelo assunto em cena, mas pelo próprio modo como ele se organiza esteticamente”. Desse modo, ressalta a autora, escrevivência “é inscrever traços da vida, investindo-se, enquanto sujeito, transformando a escrita no gesto que interrompe o livre fluxo da negação ou limitação de existências tornando

possíveis vidas pensadas pela estrutura racialmente construída como inviáveis” (SANTOS, Lívia, 2020, p. 209).

Nessa linha de pensamento, Maria Nazareth Soares Fonseca (2020, p. 66) ressalta que a “escrevivência torna-se uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade ou a experiências concretas de vidas negras que motivam a escrita literária”. Para a autora, é uma escrita constituída pela força da palavra, que reconhece o direito de dizer e de ser ouvido; uma escrita de resistência que traz os marginalizados para o centro das discussões, ao representá-los como personagens principais; uma escrita que resgata histórias silenciadas, as quais, ao nosso ver, foram substituídas por uma história única, incompleta, atravessada pela estereotipia, como aponta Chimamanda Adichie (2019).

Tomamos, nesta pesquisa, esse conceito de escrevivência, construído por Conceição Evaristo, para especificar as cinco obras que compõem o *corpus*, do seguinte modo: Escrevivência de Geni, Escrevivência de Carolina, Escrevivência de Esmeralda, Escrevivência de Betina<sup>19</sup>, Escrevivência de Joel. Compreendemos que essas escritas são perpassadas pela história de uma coletividade, elas são constituídas pela inscrição do sujeito negro que as produz ou que as inspira. Nesse sentido, ele é, “antes de tudo, um ator em cena, amalgamando sentimentos e ações, compondo uma relação profunda entre escrever-viver-vendo-sendo-e-estando-diante-e-dentro de um espetáculo que ele organiza para sua criação literária” (EVARISTO, 1996, p. 27-28). Ainda pensando nesse conceito da autora, é possível dizer que essas escritas funcionam como testemunhas na trajetória desses sujeitos, nelas cabem todas as suas dores, a sua luta diária, suas decepções e alegrias, suas esperanças frente à falta de tantos direitos garantidos por lei, mas negados pela omissão e indiferença da sociedade estruturalmente marcada pelo racismo.

Nessas escrevivências, o político é apreendido no movimento dos falantes por um lugar em que possam ter o direito ao dizer, de serem ouvidos, valorizados, respeitados. Nelas há um litígio significado na denúncia de que nem todos têm o direito às mesmas posições, aos mesmos direitos sociais e jurídicos. Há um embate para se romper as barreiras construídas por uma minoria que se apropria do dizer, e esse conflito traz a desigualdade para a visibilidade, a luta faz aparecer a busca pelo pertencimento dos que são considerados desiguais.

---

<sup>19</sup> Embora a história de Betina seja narrada por Nilma Lino Gomes, a especificamos como “Escrevivência de”, por compreendermos que a personagem também é sujeito autor, uma vez que a narrativa nasceu da sua entrevista concedida à professora Nilma, para a sua pesquisa de Doutorado. Ademais, uma escrevivência é atravessada por vivências da coletividade.

#### 1.4 O movimento das categorias de gênero, raça e classe social nas escrituras

Ao longo da pesquisa, as análises foram apontando que as mulheres negras das escrituras, diferentemente dos homens negros, sofrem discriminação tripla: por serem mulheres, por serem negras, por serem pobres. Isso significa que as categorias de gênero, raça e classe social atravessam os discursos no *corpus*, contribuindo para a divisão de sentidos no acontecimento. Do mesmo modo, aponta que a vida e a luta das mulheres negras e dos homens negros precisam ser analisadas a partir de um olhar que não desconsidere a interseccionalidade, uma vez que ela influencia as relações sociais e as experiências dos sujeitos inseridos em uma sociedade atravessada pela diversidade (COLLINS; BILGE, 2020; AKOTIRENE, 2019).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020, p. 16) afirmam que, “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”. Por meio dela, busca-se “entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”. Nessa linha de pensamento, Carla Akotirene (2019) discute que, ao estudarmos processos racistas de opressão, utilizando essa proposta de análise, é possível compreender um movimento em que racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado<sup>20</sup> são inseparáveis, produzindo “avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Ibid., p. 19).

Os movimentos dos sujeitos das escrituras que analisamos são atravessados por essas categorias interseccionais: há momentos de denúncia contra o sistema opressor que amplia as desigualdades sociais para homens e mulheres pobres; há momentos de enfrentamento do sistema que determina o lugar da mulher e o lugar do homem na sociedade ou que legitima a violência contra o corpo feminino; do mesmo modo que há momentos de resistência frente ao racismo estrutural entranhado nessa sociedade.

Assim sendo, vimos a necessidade de fazer uma breve discussão sobre essas categorias, visando uma maior compreensão do modo como elas afetam os discursos sobre os sujeitos negros, ao mesmo tempo que requerem um olhar sobre si que seja capaz de entender suas especificidades. Nesse sentido, analisar a história desses sujeitos pelo viés, também, da interseccionalidade, poderá nos ajudar a compreender que eles e elas sofrem as diversas formas

---

<sup>20</sup> Segundo Laleska Costa de Freitas e Ivaldo Gonçalves de Lima (2019, p. 8), o cisheteropatriarcado “é uma ideologia onde o EU, a referência, é cisgênero, heterossexual e masculino”.

de opressão sobre seus corpos de modos diferentes, porque “categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 34).

A categoria raça é tomada nesta pesquisa como uma “construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49). A ideia de raça foi disseminada a partir do século XVI, período de invasão do continente americano, para legitimar as relações de dominação do povo europeu, identificado como um povo de supremacia cultural, econômica, religiosa, histórica, o povo dito *civilizado*, com a missão de salvar aqueles a quem considerava sem conhecimento, sem cultura, sem história.

Esse sentido de superioridade do povo europeu constitui o dizer do Padre Manuel da Nóbrega, em uma de suas cartas, quando descreve os povos originários do Brasil: “tudo é papel branco, e não há que fazer outra coisa, senão escrever à vontade as virtudes mais necessárias” (NÓBREGA, [1549-1561] 2021, p. 136). Do mesmo modo, está no dizer sobre africanos escravizados e seus descendentes, como podemos observar em anúncio publicado no Jornal Dezenove de Dezembro (1854), em que estão postos sentidos que apontam para o processo de desumanização do povo negro em solo brasileiro: “VENDE-SE uma preta de vinte anos de idade, sadia e que cozinha, lava e engoma. Não se põe duvida em vender-se á praso (...)”.<sup>21</sup>

Conforme Silvio Almeida (2019, p. 26, grifo do autor), o projeto iluminista do século XVIII, dentre outras ações, “constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação* dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais”. Desse modo, os povos foram classificados e separados em grupos: “*civilizados* e *selvagens*”<sup>22</sup>. Ao grupo de *civilizados*, aponta o autor, foi dada a missão de civilizar os povos do segundo grupo, significados como *primitivos*.

---

<sup>21</sup> Jornal Dezenove de Dezembro (PR). Ano 1854\Edição 00017 (1). Biblioteca Nacional Digital Brasil. (Fonte: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=416398&Pesq=aldeamento%20+%20Papanduva&pagfis=80>. Acesso em: 30. Jul. 2022).

<sup>22</sup> O filósofo iluminista Voltaire, por exemplo, afirma: “Examino um filhote de negro de seis meses, um elefantezinho, um macaquinho, um leãozinho, um cachorrinho. Vejo, sem poder duvidar, que esses jovens animais possuem incomparavelmente mais força e destreza, mais ideias, mais paixões, mais memória do que o negrinho e que exprimem muito mais sensivelmente todos os seus desejos do que ele. [...]. Chego mesmo a perceber que os animais negros possuem entre si uma linguagem bem mais articulada e variada do que a dos outros animais” (*Tratado de Metafísica*, cap. I, Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973/1974, p. 68. Disponível em: <https://archive.org/details/colecao-os-pensadores-primeira-edicao-preto-e-branco/Os%20Pensadores%20-%202023%20-%20Voltaire%2C%20Diderot%20-%201%20ed%20-%2020RB/page/68/mode/2up>. Acesso em 20 set. 2022).

A ciência teve grande contribuição para a classificação do povo europeu como superior, desenvolvendo teorias para justificar e naturalizar o sistema de opressão que passou a fazer parte do projeto de expansão da economia dos países invasores, por meio da exploração do trabalho escravo. Sobre essas teorias, Silvio Almeida afirma que:

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que as características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de *pouca inteligência* (ALMEIDA, 2019, p. 29, grifo do autor).

A partir dessas ideias, os sentidos de raça provocaram a naturalização da discriminação de indígenas e negros/as, da escravização e do genocídio desses povos e da sua cultura, justificados cientificamente pela defesa da existência de uma *raça nobre*, à qual os diferentes, em seus aspectos físicos, culturais, religiosos e políticos deveriam se subjugar.

Segundo Kabengele Munanga (2020, p. 26), discursos científicos, filosóficos e religiosos construíram uma imagem deturpada dos sujeitos negros, significando-os como uma “maldição divina”, “degenerados de natureza pecaminosa”, “corruptos”, defendendo que a única forma de salvá-los, de inseri-los em uma “condição normativa”, era por meio da escravização. Para o autor, “na simbologia de cores da civilização europeia a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção. Enquanto a branca remete à vida e à pureza”.

Pesquisas posteriores às teorias racialistas têm revelado o quanto elas são falaciosas, comprovando a não existência de raça biologicamente pura, uma vez que todos os seres humanos fazem parte de uma mesma espécie. Todavia, Sueli Carneiro (2011, p. 69) afirma que essas pesquisas ainda “não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ele gera”. Essa ascensão, ressalta a autora, “reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico”.

Conforme Nilma Lino Gomes (2017, p. 21), a categoria raça foi ressignificada e politizada pelo Movimento Negro Brasileiro, que a vê como “uma potência de emancipação que opera na construção de identidades étnico-raciais”. Para a autora, o processo de ressignificação dessa categoria tem contribuído para questionamentos acerca da história dos

sujeitos negros no Brasil, construindo “novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”. Do mesmo modo, tornar a raça uma categoria política “desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (Ibid., p. 22).

Assim, para se construir uma sociedade antirracista, é imprescindível compreender a categoria raça em sua dimensão social e política, a fim de identificar e combater os modos como o racismo opera na sociedade, seja de forma individual (a exemplo de agressões, aversão a pessoas negras, discriminação, sentimento de superioridade) seja de forma institucional (exclusão social, desigualdades, falta de representatividade, ausência de políticas públicas de inclusão, divisão racial de espaços, dentre outros).

As discussões sobre racismo também requerem uma inter-relação com o gênero e a classe social, uma vez que homens negros e mulheres negras vivenciam a discriminação de forma diferente. Tanto eles quanto elas enfrentam as mesmas condições de marginalização e exclusão que as práticas racistas lhes impõem. Todavia, enquanto eles sofrem essas discriminações por causa da sua cor e da sua classe social, a elas é acrescentada um outro aspecto na luta: o fato de ser mulher.

Para ilustrar essa questão, um boletim especial organizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) apontou que, no segundo trimestre de 2021, enquanto homens negros obtiveram rendimentos abaixo daqueles obtidos por homens brancos e mulheres brancas, a mulher negra ocupou a última posição.<sup>23</sup> O Atlas da Violência 2021 também traz a informação de que mulheres negras representam o maior número de vítimas de feminicídio no país (CERQUEIRA et al., 2021). Esses dados reforçam a existência de uma prática racista e sexista denunciada pelos movimentos de mulheres negras e por pesquisas publicadas por algumas delas (CARNEIRO, 2011, 2020; GONZALEZ, [1975-1994] 2020).

Nesse sentido, as categorias de gênero, raça e classe estão interligadas. Falar da luta de uma mulher negra é falar de uma luta interseccional, já que em sua pauta de discussões estão questionamentos sobre violências, privações, desvalorização sofridas por ser mulher, por ser negra, por estar inserida em uma classe social marcada pela vulnerabilidade, pela falta. Grada Kilomba (2019, p. 94) afirma que “raça e gênero são inseparáveis”, uma vez que as experiências

---

<sup>23</sup> Fonte: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.html>.

vividas por homens e mulheres estão atreladas a essas duas categorias. Segundo a autora, “construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de raça e na experiência do racismo”.

Essas afirmações da autora são corroboradas em enunciações de/sobre algumas mulheres e alguns homens nas escrevivências analisadas nesta pesquisa. Temos enunciações cujos sentidos apontam para a exploração da força de trabalho de homens negros e de mulheres negras, sem a devida valorização salarial, com a mesma exigência de produtividade, sob a justificativa de que “pessoas de cor são feitas de ferro”. Temos mulheres negras sofrendo agressões atreladas a sua cor, ao gênero e à classe social, inseridas em um processo de opressão construído pela sociedade e reproduzido pelos seus companheiros e demais homens, negros e não negros.

Assim, as categorias de raça, gênero e classe social perpassam as histórias desses sujeitos, criando situações de embates em prol do acesso à palavra, em um movimento que aponta para a reprodução de práticas a serem combatidas, ao mesmo tempo que mostram a possibilidade de outras futuridades, as quais já estão sendo construídas e vivenciadas.

### **1.5 Semântica do Acontecimento e suas contribuições para a análise do *corpus***

Nesse lugar teórico da Semântica do Acontecimento, as escrevivências que compõem o *corpus* desta pesquisa são tomadas como textos, unidades que integram enunciados, cujos elementos, em suas inter-relações no acontecimento enunciativo, mobilizam sentidos que são constituídos no funcionamento político da língua. O enunciado é uma “unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna”, o que significa que “tem que ser considerado um elemento linguístico em um acontecimento”. Essa consistência deve estar “aliada a uma independência relativa”, ou seja, “mesmo sendo independente, não deixa de ser um enunciado senão enquanto enunciado de um texto, de um acontecimento”. É essa ligação entre a independência relativa e a consistência interna que “faz o enunciado significar e assim ser enunciado, e não se reduzir a uma sequência de sons, ou de palavras, ou de formas, simplesmente” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 15-17).

Para a análise, selecionamos recortes desses textos, em três momentos diferentes de leitura: no primeiro momento, tivemos como foco as significações produzidas para *negras* e *negros*, mediante sentidos relacionados aos sujeitos dessas narrativas; no segundo momento, atentamo-nos para os sentidos que apontam para a existência de *espaços permitidos* e *não permitidos para os sujeitos negros*, para a negação de direitos, mas também para a construção

da *representatividade*; no terceiro momento, procuramos compreender as significações que constituem a *vida dos sujeitos negros*, suas relações sociais, seus *movimentos de resistência* e a relevância desses movimentos na luta pela construção de uma sociedade antirracista.

Esses recortes são entendidos como “fragmentos do acontecimento da enunciação, formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência”. Ao analisarmos esses recortes, precisamos considerar que os sentidos estão sempre em movimento no texto e que a uma análise se acrescentam outras que a ela estejam relacionadas. Nesse percurso, encaminha-se para a interpretação do texto, em um processo em que os recortes são descritos, revisitados, inter-relacionados, “até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise” (GUIMARÃES, E., 2010, p. 23-24).

Os recortes aparecem neste trabalho representados pela letra R, seguida de uma sequência numérica ([R1], [R2], etc.). O dizer dos personagens, quando representa diálogos dentro dos recortes ou quando traz enunciados cuja relação de sentidos se entrelaçam é identificado pela letra E, significando enunciado (unidade de sentido), seguida, também, de numeração (E1, E2, E3, etc.).

Analisar os sentidos desses enunciados é apontar, mediante procedimentos de análise semântica, como eles são interpretados. Os dizeres constituem o presente e abrem uma latência de futuro, e é essa futuridade que possibilita o acontecimento da linguagem, é nessa projeção para o futuro que tal acontecimento significa, uma vez que abre o lugar dos sentidos (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a).

Cada relato escreviente aqui apresentado é um acontecimento que expõe o repetível ao novo, marcando o encontro do já dito com os sentidos produzidos na enunciação, tomada aqui como o acontecimento do dizer. E esse processo de produção de sentidos constitui a história, como memória, e o social, que possibilita pensar a língua em funcionamento (GUIMARÃES, E., 1989). Esse acontecimento é político, uma vez que caracteriza a “contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”; ele é marcado pelo “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, p. 16).

O acontecimento não é um fato no tempo, por isso não pode ser pensado numa sequência temporal linear, em que há uma marcação de um passado e de um futuro. É o acontecimento que instala a sua temporalidade, na qual o passado não é representado pelo antes,

e sim pelo memorável, um recorte realizado pelo acontecimento, originando, a partir daí, a latência do futuro, as projeções de interpretação (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a).

Para avançar nesta reflexão, dizemos que o título da escrevivência de Geni Guimarães, *Leite do peito*, é um enunciado em que o acontecimento recorta o memorável atrelado ao ato de cuidar, alimentar, de criação de laços de amor entre mãe e filho/a. Do mesmo modo, rememora a história da ama de leite, mulher negra escravizada forçada a cuidar e amamentar o filho do seu opressor, enquanto o próprio filho, quando não era vendido, ficava aos cuidados de outras escravizadas que não podiam alimentá-lo com leite materno, situação que levou muitas crianças negras a óbito. Esse memorável não é uma lembrança individual, mas rememoração de enunciações, pois se apresenta como parte de uma nova temporalização, assim como a futuridade. Desse modo, o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um espaço novo onde os tempos convivem, criando condições para o sentido e para a enunciação (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a).

Os narradores e personagens das escrevivências aqui analisadas não são identificados neste trabalho como sujeitos empíricos, com controle total sobre o que dizem, e sim como sujeitos-falantes cujo dizer se dá pelo agenciamento que determina os modos específicos de acesso à palavra, ou seja, eles são agenciados a dizerem o que dizem pelos espaços de enunciação, que são espaços de conflito entre línguas e entre falantes, onde seus papéis sociais são divididos na relação com as forças em embate no interdiscurso. Para Eni Orlandi (2005, p. 31), o interdiscurso é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Desse modo, esses narradores e esses personagens são tomados por esse agenciamento como figuras que compõem uma cena enunciativa, designada como configurações particulares nas quais os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos, afetando o falante quando ele é agenciado a falar. A cena enunciativa é configurada por Eduardo Guimarães (2018, p. 62-63, grifo nosso) da seguinte forma: “o agenciamento da enunciação é o agenciamento do falante a falar. Este, enquanto agenciado a enunciar, se divide em lugar que diz (**Locutor**), lugar social de dizer (**alocutor**) e lugar de dizer (**enunciador**)”. Ainda segundo o autor, o **Locutor** (**eu**) diz para um **tu**, o **Locutário**; o **alocutor** (**al-x**) se apresenta para um **alocutário** (**at-x**); o lugar de dizer “se apresenta como quem diz de um lugar coletivo, individual, universal ou genérico”.

O enunciador individual é mobilizado “quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; o enunciador genérico é “quando a enunciação representa o

Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos”; o enunciador universal é “quando a enunciação representa o Locutor fora da história e submetido ao regime do verdadeiro ou falso” (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, p. 26). Quanto ao enunciador coletivo, é quando a enunciação representa o Locutor “ligado a um lugar corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico” (GUIMARÃES, E., 2012, p.193).

No que diz respeito ao direcionamento do dizer, também é um lugar constituído pela cena enunciativa, uma vez que “a interpretação não se faz a partir de um lugar das motivações pessoais, mas de um lugar social”. Desse modo, aquele a quem o dizer se dirige é agenciado enquanto alocutário-x, cuja relação com o texto se dá no presente e no futuro, já que “o futuro é, no acontecimento, o tempo da interpretação” (GUIMARÃES, E., [2012] 2017 p. 46-47).

Neste trabalho, visando destacar o lugar social da mulher negra, utilizamos as nomenclaturas *Locutora*, *alocutora* e *alocutária*, para as personagens femininas das escrituras. Ressaltamos, ainda, que, como o *corpus* é composto por narrativas literárias, os sujeitos-falantes são personagens. No que diz respeito aos sujeitos Carolina, Esmeralda, Joel e Geni, seus nomes aparecem tanto na autoria das obras quanto na narrativa, como personagens protagonistas.

Para melhor caracterizar a configuração da cena enunciativa, analisamos um recorte do diário de Carolina Maria de Jesus. Consideremos, então, a enunciação que segue:

[R1]: 15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Escritura de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 15 de julho de 1955. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 11).

O agenciamento do sujeito-falante, nessa enunciação, o divide em Locutora (L), responsável pelo dizer, e em alocutora-mãe, alocutora-provedora e alocutora-consumidora (al-x), lugar social autorizado a tomar a palavra, mobilizando diferentes enunciadores para apoiar o seu dizer. Em um primeiro momento, a tomada da palavra, do lugar social de alocutora-mãe, mobiliza um enunciador individual para informar ao leitor que naquele dia [15 de julho de 1955<sup>24</sup>] é aniversário da filha, mas esta não terá presente. Isso causa um sentimento de

<sup>24</sup> Utilizaremos itálico para destacar, também, os enunciados selecionados dos recortes.

frustração, identificada no enunciado seguinte, pela alocutora-consumidora-provedora, cujo dizer associa-se ao enunciador coletivo, que apresenta a voz da coletividade [*Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos*]. Em seguida, ancorada no enunciador universal e no enunciador coletivo, a alocutora-consumidora-provedora enuncia de um lugar que produz um efeito de verdade e de coletividade ao mesmo tempo [*Atualmente somos escravos do custo de vida*]. Depois, toma a palavra novamente como alocutora-mãe, mobilizando o enunciador individual para trazer a informação acerca da solução encontrada para resolver a questão da falta de sapatos da filha [*Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar*].

Seguindo a discussão acerca do nosso percurso teórico analítico, para analisar os modos de significação dos sujeitos negros nas escrituras que compõem nosso *corpus*, utilizamos os procedimentos de reescrituração e de articulação. Para representar as análises, usamos o Domínio Semântico de Determinação (DSD).

Segundo Eduardo Guimarães (2007b, p. 84), reescrituração é “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. É a reescrituração que “coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição de sentido de um texto”. A esta operação dá-se o nome de predicação, aquela em que, “no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos, dentre eles a repetição, a substituição, a elipse, a expansão, a condensação”.

Ademais, o autor (GUIMARÃES, E., 2018) ressalta que a reescrituração não se constitui pelas relações segmentais ou de contiguidade, e sim pelo que a palavra significa na medida em que reescritura o que foi dito no enunciado anterior. Assim, diz o autor:

A reescrituração coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido dos enunciados. Vou chamá-la de *operação enunciativa de atribuição de sentido* (determinação semântica). Trata-se de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, por modos de relação específicos variados. Uma expressão pode retomar outra, pode negá-la, pode redizê-la em outros termos (Ibid., p. 87, grifo do autor).

Para melhor caracterizar a questão da reescrituração, tomamos para análise um recorte de uma das cartas de Joel Rufino:

[R2]: Eu viajei logo depois do natal. Se lembra? Fui ao norte do Brasil, trabalhar. Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a

contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo: eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou. Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas. [...] Eu acho que tenho razão. As aulas que dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais – eu acho que são coisas certas. O governo não acha. O juiz é quem vai decidir. Isto demora um pouco, infelizmente. Tenho certeza que o juiz vai dizer: “Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões. Pode ir embora. Ou então: “Seu Joel, o senhor já esperou muito tempo pela minha decisão. Pode ir embora.” Nelsinho. Eu queria, agora, estar aí com você. Mas, aqui, onde estou esperando a decisão do juiz não é tão ruim (...)

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 12 de junho de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 9).

A enunciação está marcada pela reescrituração por elipse, que se apresenta em: ( ) *Se lembra?*; ( ) *Fui ao norte do Brasil, trabalhar*; ( ) *Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz*; ( ) *contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte*; ( ) *escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou*. A elipse marcada pelo primeiro parêntesis reescritura VOCÊ (alocutário-filho). Já nos demais, reescritura o sujeito-falante agenciado como alocutor-prisioneiro (EU). Nos últimos enunciados, se apresenta uma reescrituração por repetição [*nosso governo*], produzindo ênfase no dizer do alocutor.

Outro modo de reescrituração que aparece no texto é a reescrituração por expansão, que se encontra no enunciado *Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz*, e no enunciado *Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas*, os quais explicitam qual foi a *surpresa*, no acontecimento do dizer. O substantivo *surpresa* é uma reescrituração por condensação desses enunciados explicativos. Além dele, há outros elementos linguísticos que condensam parte do que está escrito no enunciado posterior, a exemplo de *algumas coisas que eu fiz*, que reescreveram *algumas aulas*; *algumas histórias*; *alguns livros*; e *coisas certas*, que reescreveram *As aulas que dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais*. Existe, ainda, uma reescrituração por substituição em *Isto demora um pouco, infelizmente*, em que o pronome *isto* substitui *decisão do juiz*.

Eduardo Guimarães (2018, p. 89-91) explica que, no processo de reescrituração, “os diversos modos de redizer o dito produzem relações de sentido”, e essas relações se constituem da seguinte forma: pela sinonímia, cujo funcionamento “atribui sentido de um termo sobre o outro”; pela especificação, “que atribui sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura”; pelo desenvolvimento, marcado pela expansão; pela globalização ou totalização, que se apresenta na condensação; e a definição, que “estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado”.

O modo como as relações semânticas são estabelecidas pelos sentidos construídos pelo funcionamento de elementos linguísticos que se relacionam mediante agenciamento enunciativo é designado pelo autor como articulação, a qual ocorre de três modos: *por dependência*, *por coordenação* e *por incidência* (GUIMARÃES, E., 2009).

Na articulação por dependência “os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 82), como ocorre em *Fui ao norte do Brasil, trabalhar*, no enunciado do R2, em que *norte do Brasil* funciona de tal modo que constitui uma única unidade.

Na articulação por coordenação, os elementos são organizados “como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 82), a exemplo de *As aulas que dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais* (R2), em que os elementos sublinhados (grifo nosso) se acumulam numa relação de coordenação marcada pela justaposição e enumeração.

Já na articulação por incidência, ocorre uma relação “entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 82). Se, por exemplo, o enunciado *Tenho certeza que o juiz vai dizer: “Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões”* fosse substituído por *Até mesmo o juiz acredita que tenho direito a ter minhas opiniões*, o elemento de incidência *até mesmo* iria produzir um sentido específico, e o enunciado em que ele se encontra apresentaria “uma enunciação que comenta a si mesma, ou seja, uma enunciação que fala da enunciação do enunciado que se enuncia” (Ibid., p. 82).

No que diz respeito ao Domínio Semântico de Determinação (DSD), tal procedimento demonstra, por meio de uma representação, como funciona o sentido da palavra no texto, pela relação enunciativa que ela mantém com outras palavras, ali também funcionando. Eduardo Guimarães (2018, p. 152) afirma que “este sentido é o que chamamos de designação de uma palavra”. Designar, para o autor, “é significar uma palavra no enunciado em que é enunciada enquanto elemento de um texto; é tratar as palavras nas relações que suas enunciações constroem”.

A relação de determinação é construída enunciativamente, é a enunciação que possibilita que uma expressão determine outra. Desse modo, “as palavras significam segundo as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo; são relações que se constituem pelo modo como se relacionam com outras num texto” (GUIMARÃES, E., 2007b, p. 80). As relações de sentido em um DSD são representadas pelo autor, por meio de sinais: ( $\perp$ ,  $\perp$ ,  $\top$ ,  $\vdash$ ), que significam determina; (-----), para a relação de

sinonímia; e (\_\_\_\_), para a relação de antonímia. Nesta pesquisa, acrescentamos um outro símbolo, com o objetivo de marcar o dizer do alocutor, quando o inserimos na representação do DSD: ( $\delta$ ), para significar *no dizer de*.

Assim, é por meio das relações de sentido, por exemplo, dos nomes *aulas*, *histórias*, *escrita*, no dizer do lugar social de alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro e na interpretação do lugar social de alocutor-governo (Estado), que é possível especificar como tais nomes são significados. Vejamos:

<b>DSD 1 – Sentidos de aulas, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de aulas, no dizer do Estado.</b>
coisas certas ⊥ AULAS ----- atividade profissional ( $\delta$ <b>alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro</b> )
mal algum ⊥ AULAS ----- opiniões ( $\delta$ <b>alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro</b> )
----- AULAS ----- crime ( $\delta$ <b>Estado, representado pelo alocutor-governo</b> )
⊥ coisas erradas

<b>DSD 2 – Sentidos de histórias, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de histórias, no dizer do Estado.</b>
HISTÓRIAS ⊥ coisas certas ( $\delta$ <b>alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro</b> )
mal algum ⊥ HISTÓRIAS ( $\delta$ <b>alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro</b> )
----- HISTÓRIAS----- crime ( $\delta$ <b>Estado, representado pelo alocutor-governo</b> )
⊥ coisas erradas

<b>DSD 3 – Sentidos de escrita, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de escrita, no dizer do Estado.</b>
coisas certas ⊥ ESCRITA ----- atividade profissional ( $\delta$ <b>alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro</b> )
mal algum ⊥ ESCRITA ----- opiniões ( $\delta$ <b>alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro</b> )
----- ESCRITA ----- crime ( $\delta$ <b>Estado, representado pelo alocutor-governo</b> )
⊥ coisa errada

Lê-se: ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ (determina); — (oposição); ----- (sinônimo);  $\delta$  (no dizer de).

Optamos por apresentar os Locutores e alocutores nos quadros dos DSDs, visando analisar como a presença de mais de um Locutor e de um alocutor na cena enunciativa provoca

uma dispersão de sentidos em relação às palavras, neste caso, *aulas*, *histórias* e *escrita*. Na enunciação de Joel, dois Locutores são citados: o Estado, representado pelo lugar social de alocutor-governo, e a Justiça, representada pelo lugar social de alocutor-juiz, cujo dizer se configura como uma hipótese sobre o que será decidido sobre seu futuro [“*Seu Joel, o senhor já esperou muito tempo pela minha decisão. Pode ir embora*”].

A voz do Estado, ao contrário da voz da Justiça, é apresentada como um fazer já concretizado [o governo *me pediu* que esclarecesse todas estas coisas], e o memorável de processos em relação àqueles que se considera como infratores aponta que o verbo *pedir* foi usado para atenuar a situação, a fim de evitar o sofrimento do filho, uma vez que, para fins de esclarecimento do que considera um crime, o Estado não *pede*, ele intima. A significação funcionando na hipótese apresentada sobre o possível dizer da Justiça [“*Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões*”].], relacionada às atividades desenvolvidas por Joel (*aulas*, *histórias* e *escrita*), nega o sentido de infração produzido pelo dizer do Estado, desfazendo, desse modo, a interpretação de que tais atividades são ilícitas.

Temos, então, no texto em análise, o lugar social de alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro e o lugar social de alocutor-governo, cujos dizeres contrapostos sobre *aulas*, *histórias* e *escrita* desfazem o efeito de evidência, como denomina a AD, de que todos significam essas palavras da mesma forma. Embora o lugar social de alocutor-juiz seja hipotético, uma vez que seu dizer está na imaginação do alocutor-pai-prisioneiro, é importante discutir os sentidos produzidos por essa voz hipotética, pois estes reforçam o dizer desse alocutor, de que as atividades desenvolvidas são lícitas. Assim, mostrar esse lugar social do dizer no DSD nos ajuda a compreender que “o falante é agenciado na sua relação com suas condições históricas”; que “a distribuição dos lugares na cena enunciativa é desigual”; que “lugares sociais de dizer são constituídos pelo litígio” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 64; 66).

Como podemos ver no DSD, os dizeres apresentam sentidos opostos (—), quando analisamos o dizer do Estado em relação ao dizer dos demais Locutores. Ao serem qualificadas como *certas*, as atividades citadas no dizer do alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro se inscrevem no lugar do enunciador individual, em que esses acontecimentos (*as coisas que foram ditas nas aulas, nas histórias, na escrita*) são identificados como próprios da sua profissão de professor, escritor e jornalista. Esse sentido é reiterado no dizer hipotético do alocutor-juiz, que significa tais atividades como *opiniões*, nas quais não se vê *mal algum*.

Por outro lado, esses acontecimentos (*as coisas que foram ditas nas aulas, nas histórias, na escrita*), no dizer do alocutor-governo, o qual se associa ao lugar universal da verdade, relacionam-se com a desordem, com a desobediência a uma norma imposta, por isso

são um erro, e já que resultaram na prisão de Joel, configuram-se como um *crime*. Assim, ele é identificado pelo Estado a partir da mobilização de um outro sentido: é um criminoso.

Frente a esse exercício introdutório de análise, afirmamos que a Semântica do Acontecimento nos auxilia a compreender, por meio da análise do funcionamento da língua, que as escrevivências selecionadas apontam situações vividas também por outros sujeitos negros brasileiros, as quais são marcadas pelas tensões, pela luta em prol do respeito, da valorização e do seu reconhecimento como sujeitos que sempre contribuíram em todas as áreas relacionadas à história deste país. Nessas escrevivências, acontecimentos do dizer, os sujeitos são constituídos pelo funcionamento da língua na qual enunciam, num mundo atravessado pelo simbólico, o qual também os afeta. As vozes que ecoam na luta pela afirmação e pelo reconhecimento fazem parte de um acontecimento político que temporaliza e assim projeta sentidos (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a; 2005b; 2018).

Assim, as questões que esta pesquisa está apontando partem de lugares sociais diferentes, aderindo a modos de dizer também distintos, em um processo enunciativo que aponta que as formas de interpretação não podem ser dadas como únicas e verdadeiras. Os dizeres, nas escrevivências, estão atravessados por sentidos ainda não problematizados em diversos espaços políticos, e aqui destacamos a escola.

O percurso metodológico apresentado neste capítulo contribui para reflexões relevantes acerca da importância de se considerar os detalhes no desenvolvimento de uma pesquisa, desde a seleção do *corpus* até os procedimentos utilizados para analisá-lo, como aponta Mónica Zoppi Fontana (2012). Em uma perspectiva materialista sobre o funcionamento da linguagem, posição à qual nos filiamos, compreendemos que as escrevivências que compõem esse *corpus* nos interrogam e nos convocam a interpretar os sentidos que nelas estão postos, sem perder de vista que a enunciação é uma prática política atravessada por embates simbólicos.

Analisar esses sentidos contribuem para outras reflexões, incluindo a importância de olhar os sujeitos negros de um lugar em que o respeito, o reconhecimento de direitos, da sua luta e o antirracismo caminhem juntos. Tais discussões integram os capítulos que seguem.

## **Capítulo 2**

### **RACISMO E REPRESENTATIVIDADE NOS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS SUJEITOS NEGROS**

Para compreender os modos de significação dos sujeitos negros nas escrituras, analisamos como as palavras produzem sentidos ao se relacionarem com outras no acontecimento de enunciação. Eduardo Guimarães (2018, p. 13-14) afirma que “a significação é o que se apresenta por aquilo que se diz”. Nesse sentido, analisar os modos como os sujeitos negros são significados trata-se de considerar o que se diz sobre eles, como as palavras os significam no enunciado.

As enunciações sobre os sujeitos negros das escrituras produzem sentidos que possibilitam pensar a língua em funcionamento, em um espaço em que se constituem historicamente. Esses sentidos apontam para um processo contraditório, onde inclusão e exclusão caminham juntas, ocorrendo um conflito entre a normatização da desigualdade e a afirmação de pertencimento dos desiguais, num processo de divisão e redivisão (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, 2018).

Hierarquizações e conflitos raciais perpassam os tempos vividos na escola, estão presentes nos dizeres e atitudes de estudantes e de professores/as, bem como na maioria dos materiais didáticos, marcados pela omissão, pelo silêncio em relação ao racismo, o qual adentra constantemente a sala de aula.

Pesquisa desenvolvida pela professora Eliane Cavalleiro, em 1998, apontou que crianças negras da Educação Infantil já apresentam uma visão negativa da sua identidade e dos seus ascendentes, ao contrário de crianças brancas, que se sentem superiores às negras, apresentando atitudes racistas em relação a elas. A autora identificou uma naturalização do racismo na escola, uma vez que as profissionais da instituição escolar onde o estudo foi realizado demonstraram desconhecimento acerca de práticas racistas naquele ambiente, mas as declarações das crianças negras, dos seus familiares, bem como as atitudes de colegas brancos/as em relação a elas, e ainda o silêncio e a omissão dos/as educadores/as, diante da discriminação, mostraram o contrário (CAVALLEIRO, [1998] 2014).

Ademais, a pesquisadora observou o quanto algumas crianças negras se sentiam impactadas diante da violência, mas se mantinham em silêncio; e o quanto outras, marcadas por uma vivência atravessada pelo discurso de inferiorização, demonstraram desprezo em relação à sua identidade negra, e tudo isso diante de adultos que não viam essas situações como questões

que precisavam ser problematizadas, pois eram vistas apenas como atitudes inocentes de crianças (CAVALLEIRO, [1998] 2014).

Estudo realizado por Ueliton Santos Moreira-Primo e Dalila Xavier de França (2020), com crianças negras de 6 (seis) a 11 (onze) anos, em escolas públicas do semiárido baiano, aponta que “a escola ainda é um dos principais lugares onde ocorrem perversas situações de racismo e discriminação racial” (Ibid., p. 32). Os relatos das crianças trazem situações de muito sofrimento, vivenciadas por elas no espaço escolar. Elas revelam que são xingadas (de macaco, macaca, urubu), são vítimas de chacotas por causa da sua cor, e a escola se omite diante desse racismo, atitude que tem contribuído para o desenvolvimento de uma negatividade, por parte dessas crianças, em relação a si mesmas, à sua identidade.

Ao cruzar essas informações com as escrituras, pensamos no quanto essas questões apontadas pelas pesquisas estão presentes nas narrativas, como um modo de denunciar a experiência histórica da discriminação. Por outro lado, nelas uma outra história se desdobra, perpassada pela representatividade, esta marcada por uma voz que agora pode ser ouvida, a qual encontrou nas rupturas provocadas por seu movimento de resistência, uma passagem para se sobrepor à tentativa de silenciamento e invisibilidade que tentaram lhe impor; um dizer coletivo que traz para o centro das discussões outros lugares sociais de reivindicações, na luta contra o racismo e pela construção de uma sociedade antirracista.

Essa voz da representatividade, atravessada pela subjetividade do povo negro, representada por uma autoria negra, demonstra sua força no acontecimento da enunciação. Da posição materialista em que nos inscrevemos, compreendemos que essa voz que enuncia o que estava invisibilizado é atravessada pelo político. É um acontecimento que expõe o repetível ao novo, como diria Eduardo Guimarães (1989); e esse novo, ao nosso ver, é a desconstrução do já dito, dando passagem a um novo dizer, configurado, agora, pela presença dos excluídos, dos que assumiram, por muito tempo, o lugar social de figurantes ou de inexistentes; ou, ainda, de não humanos, como aponta análise já realizada (SILVA, F., 2022).

Lívia Natália Santos (2011; 2018b) afirma que uma literatura marcada pela subjetividade negra abre espaços para a representação do povo negro, devolve para esse povo o seu lugar, uma vez que garante o seu direito à voz, de ser ouvido, de falar de si e não de se ver pelo olhar estereotipado do outro. Para a autora, essa representação também se dá por meio do corpo que, antes invisibilizado, agora mudou, é “um corpo produtor de discurso, de textualidade suplementar, como fundamento polifônico do texto que demanda para si um lugar de interpretação” (SANTOS, Lívia, 2011, p. 109) Desse modo, essa representação (que ao nosso ver se consolida como representatividade) atravessa a escrita e o corpo, por meio dos discursos,

das linguagens que os compõem; nessa produção subjetiva, “se cruzam a escrita e outras dimensões de vivência e estas, com certeza, passam pelo corpo e pelas experiências derivadas de viver neste espaço bio-fisiológico” (Ibid., p. 109).

Assim, nessas escrevivências, representação e representatividade estão intrincadas, denunciando predicacões e estereótipos racistas, relatando sobre o enfrentamento dessas práticas, ao falar da beleza do corpo, dos cabelos, dos movimentos para inclusão desses corpos, bem como para a sua valorização; ao apresentar as vozes que se levantam em prol do respeito e da garantia dos direitos do povo negro, do reconhecimento da sua história, cultura, conhecimentos. Elas se configuram como o lugar de funcionamento da língua movimentada pelo já dito e pela futuridade que se projeta por meio dos sentidos que, a partir dele, no presente da enunciação, são produzidos, rememorando e construindo outras histórias de enunciações, como pontua a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, E., [2002] 2005, 2018).

## **2.1 Dizeres que visibilizam o racismo na sociedade brasileira**

Há dizeres, nas escrevivências, constituídos por sentidos que apontam para a existência do racismo na sociedade brasileira. O modo como as palavras significam os sujeitos negros e aspectos relacionados às suas histórias, às suas vidas, em alguns trechos dessas escritas, os discrimina, os posiciona em um lugar de inferioridade e desumanização, ao mesmo tempo que possibilita a identificação de direitos negados, exclusão e marginalização que reforçam desigualdades. As práticas racistas pontuadas nessas escrevivências são naturalizadas, recorrentes em nosso país, o que nos permite identificá-las como parte do racismo estrutural, porque materializam, reproduzem o que já está normatizado na sociedade. Esse racismo estrutural, como afirma Silvio Almeida (2019), é um “processo histórico” que naturaliza discriminações, divisão racial dos espaços, privilégios para pessoas brancas em detrimento da falta de oportunidades para pessoas negras.

Os dizeres das escrevivências também significam comportamentos próprios do modo como o sistema racista afeta a sociedade; até mesmo sujeitos negros, uma vez que muitos deles internalizam as práticas desse sistema, reproduzem as mesmas atitudes e discursos daqueles dos quais são vítimas. Assim, temos uma mãe que sempre coloca um lenço junto ao material escolar da filha, a fim de que ela mantenha o rosto sempre limpo, e determina que a criança durma com um pano na cabeça, após trançar seus cabelos com fios bem esticados, para não saírem do lugar, visando protegê-la do racismo na escola, por causa do “rosto sujo” e do “cabelo desarrumado”; temos um pai que chama a atenção da filha, quando esta cogita a

possibilidade de Deus ser negro; temos pessoas negras que acreditam que o espírito de Zumbi persegue crianças, e seu afastamento se dá pela invocação de uma santa católica de cor branca. Essas são algumas das situações ocorridas nas escrituras que apontam para o trabalho ideológico voltado para a internalização e reprodução de práticas racistas, um trabalho construído nos sistemas de poder na sociedade brasileira.

### 2.1.1 Sujeitos negros significados como inferiores e desumanizados

As histórias que se apresentam nas escrituras transpõem a narrativa individual, apresentando vivências que, como mostram relatos da mídia brasileira, são experienciadas também por outras pessoas negras. Nas enunciações que analisaremos a seguir, temos um corpo negro que é violentado, por meio de pregações racistas que o coisificam, animalizam, e isso coloca negras e negros em um lugar que nega sua humanidade.

Iniciemos pela escritura de Carolina Maria de Jesus, diário dessa mulher negra, moradora da Favela do Canindé, mãe solo de três crianças: José Carlos, João José e Vera Eunice. Ela sobrevive, juntamente com os filhos, do seu trabalho como catadora de materiais recicláveis. Diariamente, enfrentam insultos por parte de alguns moradores. Seus filhos também sofrem a violência física, quando estão sozinhos, o que a deixa muito preocupada quando sai para o trabalho.

Os sentidos postos para essa mulher negra são marcados por uma negatividade consequente de um processo histórico que gera desigualdades. Vejamos:

[R3]

E1: (...) Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia:

E2: — Está escrevendo, negra fidida!

E3: A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam.

Escritura de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 24 de julho de 1955.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 26).

No enunciado E1 [*Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia*], a ênfase na idade da criança, apresentada no dizer da locutora-mulher negra, associado a um enunciador individual, aponta para a incredulidade diante de uma infância já marcada pelo racismo. A atitude da criança parece ter se repetido; o funcionamento

do verbo *passar* e do verbo *dizer*, usados no pretérito imperfeito, encaminha para essa interpretação.

O dizer da alocutora-criança, em E2 [*Está escrevendo, negra fidida!*], está atravessado pelo racismo estrutural que naturaliza a discriminação, uma vez que reitera atitudes agressivas contra pessoas negras, por meio de xingamentos. Esse dizer se associa a um enunciador genérico, como um todo mundo que diz de um lugar marcado pelo sentimento de superioridade em relação a uma pessoa negra. Nesta cena enunciativa, Carolina é predicada como *Negra Fidida*, com uma afirmação carregada de desprezo, sentido posto no funcionamento do ponto de exclamação, o que permite a reflexão de que, para a alocutora, Carolina não tem o direito de escrever. Assim, temos o seguinte DSD:

<b>DSD 4 – Sentidos produzidos para Carolina, no dizer da filha de Silvia.</b>
CAROLINA ..... Negra Fidida (δ alocutora-criança)

**Lê-se:** ----- (sinônimo); δ (no dizer de).

As relações que se apresentam no DSD constroem sentidos que coisificam Carolina, já que, no dizer da alocutora-criança, seu nome e sobrenome são apagados. A cor da pele, usada como reescritura do nome próprio, funciona, nesta predicação, como um insulto, determina a denominação com o substantivo atribuidor de raça e um adjetivo com um sentido atrelado ao mau cheiro [*Negra Fidida!*]. Assim, esse dizer legitima a ideia de que o corpo negro fede.

É possível identificar, também, nesse dizer, o memorável da supremacia, forma de racismo que cria privilégios para uma minoria branca e desenvolve hierarquias que negam os direitos da população de descendência africana (a exemplo do direito de ser escritor/a, como era o desejo de Carolina) e fortalecem o sistema de exclusão desse povo.

No enunciado E3 [*A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam*], temos um lugar social de alocutora-negra-denunciante que mobiliza um enunciador genérico para identificar o racismo como prática social, significando essa prática como algo recorrente, do conhecimento de todos, naturalizada. O verbo *repreender* aponta para a importância de se mostrar à criança, desde cedo, que atitudes racistas são inaceitáveis. Já o verbo *instigar* encaminha para a interpretação de que o silêncio diante dessas atitudes pode desencadear a sua repetição e naturalização. O dizer de Carolina nos faz pensar que essas atitudes afetam negativamente o desenvolvimento de uma geração que respeite e valorize o povo negro, que combata as injustiças e o racismo ainda vigentes.

Nas enunciações que seguem, os nomes *negro/negra* continuam sendo usados de forma pejorativa, como um xingamento. Além disso, tais enunciações produzem sentidos funcionando de modo diferente, em relação à categoria de gênero, uma vez que as determinações que qualificam Carolina (assim chamada no diário) a atingem, também, como mulher e como catadora. Isso corrobora as afirmações de Lélia Gonzalez ([1975-1994] 2020, p. 58): “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”.

Carolina narra que, em um determinado dia, despertou às quatro horas da manhã, com o vizinho, Alexandre, xingando o soldado Edison:

[R4]: — Aquele negro sujo me bateu. Mas ele me paga! Eu me vingo!

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 20 de julho de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 97).

Seguindo a narrativa, ela relata que, como Alexandre não parava de ameaçar, foi até a delegacia informar o que estava ocorrendo. Ao voltar, começou a ouvir insultos, por isso jogou água nele. A partir daí, as ameaças voltaram-se contra ela:

[R5]: — Você chamou a Rádio Patrulha para mim. Negra fidida! Mas você me paga!

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 20 de julho de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 97).

Ao voltar do trabalho, os insultos continuaram:

[R6]: — Negra suja. Ordinária. Vagabunda. Lixeira.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 20 de julho de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 97).

Em outro momento do diário, Carolina narra outra briga, entre Dona Sebastiana e um outro morador. Ao tentar dar conselhos à mulher, foi xingada por ela:

[R7]: — Negra ordinária! Você não é advogada, não é repórter e se mete em tudo!

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 16 de fevereiro de 1959. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 160-161).

Há, nesses enunciados, um enunciador individual atravessado por um enunciador genérico, uma vez que *negra fidida* é uma denominação não inventada, repetida na sociedade, que funciona sob um efeito de evidência pelo racismo estrutural em que se inscreve.

Na enunciação *Aquele negro sujo me bateu*, no R4, a denominação [*negro*] e a qualificação [*sujo*] que significam o soldado Edison estão atreladas à raça. Já nos enunciados do R5 e do R6 [*Negra fidida!*; *Negra suja. Ordinária. Vagabunda. Lixeira*], as determinações para Carolina atravessam as questões de raça, mas também estão relacionadas à sua condição de mulher [*Ordinária. Vagabunda*] e à sua profissão [*Lixeira.*]. Essa relação pode ser articulada também por mulheres, como podemos observar no dizer de Sebastiana, no enunciado do R7 [*Negra ordinária! Você não é advogada, não é repórter e se mete em tudo!*], em que novamente o substantivo *negra* funciona, no dizer da alocutora, como uma agressão qualificada por um adjetivo de valor negativo: *ordinária*. Isso nos faz pensar sobre as denúncias do movimento feminista negro, em relação às práticas opressoras contra mulheres negras, e na defesa desse movimento, de se manter gênero, raça e classe inseparáveis na luta diária.

Assim sendo, podemos considerar as seguintes relações de sentido:

DSD 5 – Sentidos produzidos para Carolina, no dizer do vizinho Alexandre.	
$\begin{array}{c} \text{lixreira} \\ \perp \\ \text{negra suja} \dashv \text{CAROLINA} \dashv \text{ordinária, vagabunda} \\ \top \\ \text{negra fidida} \end{array}$	(δ alocutor-vizinho-homem)

DSD 6 – Sentidos produzidos para Soldado Edison, no dizer do vizinho Alexandre.	
SOLDADO EDISON ----- negro sujo	(δ alocutor-vizinho-homem)

DSD 7 – Sentidos produzidos para Carolina, no dizer da vizinha Sebastiana.	
CAROLINA-----negra ordinária	(δ alocutora-vizinha-mulher)

Lê-se:  $\perp$   $\top$   $\dashv$   $\vdash$  (determina); ----- sinônimo; δ (no dizer de).

Alexandre, segundo Carolina, vivia bêbado, explorando esposa e filha, obrigando-as a pedir esmolas. Além disso, também costumava espancar a esposa, ferindo-a ao ponto de

“jorrar sangue”. Essas informações auxiliam na compreensão de que as predicções que o dizer do alocutor-vizinho-homem produz para as vítimas da sua agressão, nos enunciados que integram R4, R5 e R6, apresentam diferenças que têm por base o gênero. As determinações para Carolina, no DSD 5, produzem sentidos que a significam de modo pejorativo, por ela ser negra [*negra suja; negra fidida*], mulher [*ordinária; vagabunda*] e catadora [*lixreira*]. Já no DSD 6, os insultos direcionados ao soldado Edison produzem sentidos que o inferiorizam por conta da sua raça (*negro sujo*).

Essa agressão baseada no gênero também aparece no DSD 7, uma vez que Sebastiana, mesmo fazendo parte de um grupo (o de mulher) que sofre o preconceito na sociedade brasileira, reitera essa prática, ao xingar Carolina de *ordinária*.

Embora os adjetivos *sujo* e *fidida* funcionem como uma ofensa racista, os sentidos que constituem *fidida* trazem uma carga de negatividade ainda maior, uma vez que estabelece para Carolina uma condição de coisificação, algo em processo de putrefação. *Ordinária* e *vagabunda* constroem sentidos que negam o direito de Carolina de ser respeitada, já que a identifica como uma mulher vulgar, julgamento social que a marginaliza e a despreza. A palavra *lixreira*, usada como um xingamento, está atrelada ao trabalho desenvolvido por Carolina, como catadora de materiais recicláveis, o que aponta para um preconceito em relação a esta profissão, que contribui para a indiferença em relação a esses profissionais.

As determinações nos DSDs corroboram o que afirma Gleicy Silva (2019, p. 175): “homens negros e mulheres negras experienciam o racismo de maneiras diferentes, através das especificidades das dinâmicas de gênero que os circundam”. E ainda, apontam para a importância de se considerar, quando se analisa questões atreladas ao gênero, as categorias interseccionais que o constituem.

A interseccionalidade, de acordo com Carla Akotirene (2019), possibilita analisar como os corpos são atravessados por condições estruturais com efeitos políticos e legais que os subjetivam com outros sentidos, reiterados por uma matriz opressora que discrimina alguns corpos e outros não. Além disso, afirma a autora, a interseccionalidade auxilia no combate a essa opressão, no reconhecimento de que ela se apresenta de modos diferentes, mais dolorosa ou menos dolorosa, e de que podemos estar tanto no lugar do oprimido quanto no lugar do opressor.

Seguindo a análise, na escrevivência de Esmeralda Ortiz, diário em que esta escritora relata sobre momentos distintos da sua vida (os anos em que morou nas ruas de São Paulo; o que viveu como interna, na FEBEM; a transformação da sua vida, após ser acolhida

pelas pessoas do Projeto Travessia), identificamos o lugar que a coloca em uma condição de marginalidade, de pessoa sem importância, desumanizada. Vejamos:

[R8]: Quando estava dominada pela droga, tudo que as pessoas diziam que eu era eu aceitava. Se me falavam que eu era uma “noia”, eu aceitava; se me denominavam imprestável, eu aceitava; se falavam que eu era uma trombadinha e que eu iria morrer o mais rápido possível, eu acreditava; se me xingavam de nega-macaca, eu aceitava, e assim por diante.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 38, grifo da autora).

O dizer da escritora narra momentos vividos na rua, no período em que se tornou dependente de drogas. Em sua enunciação, aparecem vozes que a agridem, qualificando-a de modo pejorativo [*noia, imprestável, trombadinha*] e com palavras de valor negativo que nessa enunciação significam o racismo, uma vez que usam o nome *negra* como um insulto, seguido de um termo que nega a sua condição humana, identificando-a como um animal [*nega-macaca*]. Desse modo, os sentidos postos para Esmeralda, na enunciação acima, podem ser apresentados no seguinte DSD:

DSD 8 – Sentidos produzidos para Esmeralda, no dizer das pessoas.		
	noia	
	⊥	
imprestável	ESMERALDA	trombadinha
	⊥	
	nega-macaca	
(δ <b>alocutores-pessoas-preconceituosas-racistas</b> )		

Lê-se: ⊥ ⊥ | | (determina); δ (no dizer de).

Um aspecto também importante para análise é que a escritora mobiliza o verbo *aceitar*, que significa como se sentia em relação às predicções *noia, imprestável e nega-macaca*, e o verbo *acreditar*, para significar seu sentimento em relação à predicção *trombadinha*. *Acreditar* e *aceitar*, ao nosso ver, aponta que o menor que vive na rua, cometendo pequenos delitos para sobreviver, e o dependente de drogas chamado de ‘noia’ podem ser denominados por esse nome pejorativo. É possível dizer que a aceitação do xingamento ocorre não porque haja uma autodefinição de si como *noia, imprestável e nega-macaca*, e sim porque a alocutora-criança-negra-em situação de rua estava afetada pelo processo histórico que tem minimizado a gravidade dessas atitudes ofensivas, racistas, permitindo sua prática de forma tão

constante que acabam se naturalizando, a ponto de se pensar que existe uma aceitação e uma passividade generalizadas frente a tais insultos.

Essa naturalização pode ser observada na enunciação que segue. Vejamos:

[R9]: (...) Naquele dia, ficou decidido que iríamos brincar de pega-pega (...) lembro que muitas vezes eu, o Miquimba, a Pizinha e o Carequinha não tínhamos nada pra fazer. Então resolvíamos ir até a frente da cabine dos policiais pra **aloprar**. Ficávamos provocando e **fazendo o maior auê**, até que eles se injuriavam e corriam atrás da gente. E tínhamos que ser ligeiros, pois se a gente **moscasse**, os policiais nos prendiam e nos castigavam sem dó (...).

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 24, grifo da autora).

Embora significado no texto como uma brincadeira infantil [pega-pega], ser capturado pelos policiais traz outras consequências: a prisão, os castigos, marcados pela violência. Apesar disso, correr dos policiais foi se tornando uma brincadeira divertida, tanto que começaram a provocá-los, como é possível interpretar pelo funcionamento das gírias *aloprar*, que nesta escrita tem o sentido de *aprontar, irritar alguém, e fazendo o maior auê*, cujo sentido, na narrativa, é *fazendo bagunça, zoeira*.<sup>25</sup>

Significar a perseguição policial como uma brincadeira divertida indica que Esmeralda se deparava tanto com essa violência que acabou se acostumando com ela. Como afirma Lélia Gonzalez ([1975-1994] 2020), a perseguição diária de policiais à população negra em nosso país é tão recorrente que os sujeitos se habitam a ela. Estando em casa ou na rua, negros e negras sabem que estão sempre correndo o risco de terem a sua dignidade e seu corpo violentados a qualquer momento.

A violência contra o corpo negro na sociedade brasileira é histórica, alimentada pelo racismo, representado nas ações que determinam que sujeitos negros devem ser o foco das perseguições, da dominação, da política da morte, como afirma Achille Mbembe (2018). Fortalecido pelo racismo estrutural, impera na sociedade um direito institucionalizado de perseguir, violentar, matar, fundamentado pelo discurso de que algumas pessoas devem viver e outras devem morrer, e no grupo destas últimas o fenótipo que se destaca é o da população negra.

A reação de Esmeralda, diante das ofensas das pessoas na rua, quando a chamam de *noia, imprestável, trombadinha, nega-macaca*, bem como a naturalidade com que ela e

---

<sup>25</sup> Ao final de cada capítulo da escrevivência de Esmeralda, aparece um glossário, com explicação das gírias usadas no texto.

amigos lidam com a violência policial, nos fazem pensar nas reflexões de Nilma Lino Gomes (2019), quando a autora afirma que, mesmo havendo um movimento de ações para a valorização e para o respeito do povo negro, há sempre um olhar que o coloca no lugar de inferioridade. E isso, segundo a autora, tem contribuído para que algumas negras e alguns negros olhem a si mesmos e a tudo que a elas e a eles dizem respeito, a exemplo da história, do corpo, da cultura, a partir de uma perspectiva de desvalorização. Nesse caminho, Lívia Natália Santos (2018b, p. 755) afirma: “o sujeito alvo do racismo vê-se com os olhos do dominador, trazendo para a sua subjetividade a vulnerabilidade apontada, ele esforça-se por afastar-se do estereótipo que, no entanto, o aprisiona”.

Esse processo também pode ser identificado na *Escrevivência* de Geni Guimarães, autobiografia em que ela narra o vivido na infância, junto com a família, e na fase adulta, quando se torna professora.

Iniciando a análise, trazemos um poema produzido por Geni, quando criança, para apresentação na escola, no dia em que se comemorava a abolição da escravatura no Brasil. A escritora fala de uma personagem importante na sua vida, Nhá Rosária, vó afetiva de muitas das crianças da fazenda, contadora de histórias sobre o povo negro. Segundo ela, a Vó Rosária, como as crianças a chamavam, morava em outra fazenda. Quando chegava em sua casa, “já vinha acompanhada de toda a criançada”, desejosa de “ouvi-la contar tão lindas e tristes histórias” (GUIMARÃES, G., 2001, p. 46).

Certo dia, Vó Rosária chegou quando Sebastiana, mãe de Geni, penteava o cabelo da filha, por isso a menina se atrasou para ouvir as histórias da visitante. Quando entraram na sala, a contadora de histórias já estava no final de uma das narrativas, cuja personagem principal era a Princesa Isabel:

[R10]: —... e só com um risco que fez no papel, libertou todo aquele povaréu da escravidão. Uns saíram dançando e cantando. Outros, aleijados por algum sinhô que não foi obedecido, só cantavam. Também bebida teve a rodo, para quem gostasse e quisesse.

*Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 46-47).

Ouvindo apenas o final da narrativa, Geni perguntou a uma das crianças sobre quem Vó Rosária estava falando, recebendo como resposta que era sobre a Princesa Isabel. Tamanha era a emoção da senhora, que Geni quis saber se a princesa era santa, mas Nhá Rosária dormira. O pai de Geni, “Seu Dito”, respondeu que uma mulher assim haveria de ser uma santa, hipótese

reforçada pelas palavras da esposa, “Bastiana”: “das mais puras e verdadeiras” (GUIMARÃES, G., 2001, p. 47).

A significação da princesa branca como santa, na hipótese construída pelo pai e pela mãe de Geni, se opõe ao sentido que qualifica o senhor branco como violento, no dizer da alocutora-avó-negra [*Outros, aleijados por algum sinhô que não foi obedecido, só cantavam*]. Contudo, o ato da princesa, exaltado pela Vó Rosária [*e só com um risco que fez no papel, libertou todo aquele povaréu da escravidão*] e o modo como ela é enaltecida por Seu Dito e Bastiana [haveria de ser santa *das mais puras e verdadeiras*], apaga essa violência; isso afeta a produção do poema, o qual significa o opressor branco como o salvador e o oprimido negro que se revolta como teimoso. Vejamos:

[R11]: Ao meu poema, dei um título: *Santa Isabel*. Assim ficou:  
 Santa Isabel  
 Os homes era teimosos  
 E os donos deles era bravo  
 Por isso a linda Isabel  
 Soltou tudo os escravo.  
 Foi boa que nem um doce,  
 E parecia um mel,  
 Acho que é irmã de Deus,  
 Viva a princesa Isabel.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 61).

As relações de sentido que se articulam no texto apontam que *homes teimosos* é uma reescrituração por substituição de *escravos*. A informação de que esses *homens/escravos* tinham *donos bravos* e de que foram soltos por uma princesa chamada Isabel torna possível a interpretação de que se tratam dos afro-brasileiros escravizados, descendentes de africanos trazidos forçadamente para o Brasil, para escravização. Observemos, agora, esses sentidos articulados nos DSDs:

<b>DSD 9 – Sentidos de escravos, no poema de Geni.</b>	
homes teimosos	
⊥	
ESCRAVOS..... afro-brasileiros	(δ alocutora- criança-poeta- negra)

<b>DSD 10 – Sentidos de escravocratas, no poema de Geni.</b>	
bravos	ESCRAVOCRATAS (δ alocutora-criança-poeta- negra)
⊥	
donos dos homes teimosos	

DSD 11 – Sentidos produzidos para Princesa Isabel, no poema de Geni.	
linda, doce ⊥	
irmã de Deus ⊥ PRINCESA ISABEL ⊥ mel	(δ <b>alocutora-criança-poeta negra</b> )
⊥ Santa	

**Lê-se:** ⊥ ⊥ ⊥ (determina); ----- sinônimo; δ (no dizer de).

Os sentidos que se articulam nos DSDs são construídos do lugar social de alocutora-criança-poeta-negra, que mobiliza um enunciador individual, para identificar os afro-brasileiros como *escravos*, determinados por *homens teimosos*. O adjetivo *teimosos* encaminha para a interpretação de que esses homens deveriam ser obedientes aos escravizadores, determinados como seus *donos*, mas não cumpriam com essa norma, por isso esses *donos* eram *bravos*. Já os sentidos postos para a Princesa Isabel a significam como uma redentora generosa, *doce, linda, santa*, que salvou negras e negros das condições de opressão que o sistema escravizador lhes impunha.

Há uma contradição no dizer da alocutora, ao significar a resistência e a luta dos escravizados como teimosia e a ação da Princesa Isabel como um ato de benevolência, produzindo sentidos negativos para eles e sentidos positivos para ela. *Os homens teimosos*, na enunciação do R11, representam homens negros que protagonizaram a luta contra o processo de escravização, fazendo parte de movimentos sociais que atuaram em favor da liberdade, incentivando fugas, abrigando fugitivos, pressionando o Império a abolir a escravidão.

Assim, os sentidos produzidos para a Princesa Isabel, no poema, são historicamente questionáveis. O protagonismo do Movimento Negro Brasileiro, marcado pela resistência e luta por liberdade e igualdade, combatendo o sistema opressor e suas práticas violentas de subjugação e desumanização, tem grande contribuição sobre a decisão da princesa. Ademais, houve uma pressão sobre o Brasil, oriunda de classes dominantes europeias com interesses capitalistas que necessitavam de um mercado consumidor para expandirem seus lucros, e apenas o trabalhador livre, com trabalho remunerado, poderia atender a essa demanda (NASCIMENTO, [1980] 2019).

Além de Abdias do Nascimento ([1980] 2019), Daibert Júnior (2001) afirma que o governo da Princesa Isabel estava sendo ameaçado por uma série de problemas, apontados por republicanos como entraves para o desenvolvimento do Brasil, os quais, segundo eles, ela não tinha capacidade de resolver. Dentre esses problemas, estava o sistema escravocrata. Para o autor, a Lei Áurea significou, para a Monarquia, um meio para promover a imagem pública da princesa frente às insatisfações com o regime monárquico.

As significações da princesa Isabel, no poema de Geni, funcionam ainda como um contraste em relação aos sentidos produzidos para Carolina (*fidida, ordinária, vagabunda, lixeira, suja*), para o soldado Edison (*sujo*) e para Esmeralda (*macaca, trombadinha, noia, imprestável*). Nas predicções criadas para a princesa, existe uma ênfase à sua beleza, uma vez que o adjetivo *linda* está posto antes do substantivo, não depois; há um destaque para suas virtudes, já que é qualificada como *santa, irmã de Deus*. Em outras palavras, os sentidos articulados no dizer sobre Isabel a enaltecem, enquanto os articulados no dizer sobre Carolina, Edison e Esmeralda o/as depreciam.

A significação positiva em relação à Princesa Isabel, tanto no dizer do pai e da mãe de Geni [*santa; das mais puras e verdadeiras*] quanto no poema produzido pela alocutora-criança-poeta-negra [*linda, doce, santa, mel, irmã de Deus*] nos lembra uma afirmação de Jurandir Freire Costa, de que “nada pode macular a brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza; estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos” (COSTA, [1983] 2021, p. 28).

Seguindo a análise da escrevivência de Geni, no dia marcado para o evento na escola, em comemoração à “libertação dos escravos”, ela narra que estava contente, pois ia recitar o seu poema para todos/as os/as participantes da festa, marcada para acontecer “depois do recreio”. Contudo, o dizer da professora, sobre o 13 de maio, no primeiro período da aula, abalou a menina de tal modo que ela não conseguiu falar, no momento da sua apresentação. Em seu relato, diz que “quis sumir, evaporar”, após a aula da professora, cujas palavras abriram uma ferida dentro de si: “a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria” (GUIMARÃES, G., 2001, p. 63). Vejamos o que disse a professora, segundo o relato de Geni, sobre o 13 de maio:

[R12]: — Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 62).

A enunciação da professora, que fala do lugar social da docência, cujo dizer se apresenta associado a um enunciador universal, tem, em seu primeiro enunciado, uma reescrituração por condensação [*escravos*], a qual significa quem era *escravo* no Brasil, apresentado por meio de uma reescrituração por expansão [*negros que vinham da África*; que

*eram forçados a trabalhar* sem remuneração; que *eram amarrados nos troncos e espancados até a morte*]. No dizer da alocutora-docente, também há uma reescrituração que define *negros africanos* como *escravos* [*Escravos eram negros que vinham da África.*], seguida de uma explicitação que reproduz o estereótipo de que o povo negro foi passivo e covarde diante da escravidão, que sofreu sem resistência, uma vez que coloca a força do opressor em destaque [*forçados a trabalhar, amarrados nos troncos, espancados até a morte*].

Não há uma informação, no dizer da professora, acerca dos movimentos liderados por negras e negros, em prol da libertação do seu povo e contra o sistema de opressão vivido por africanos e afro-brasileiros; tampouco há uma discussão sobre o protagonismo e a resistência dos sujeitos negros nascidos no Brasil, os quais deram continuidade à luta iniciada por seus ancestrais. Isso aponta para a conclusão de que a aula se baseia em conteúdos de livros de História que ocultam a outra versão histórica acerca da diáspora africana no Brasil, criando, como afirma Chimamanda Adichie (2019, p. 27-28), “uma história única, que rouba a dignidade das pessoas, torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”.

Esse modo estereotipado como o livro didático apresenta a população negra também é criticado por Kabengele Munanga (2005, p. 16), o qual afirma que o livro oculta “a memória coletiva de negras e negros, sua história, cultura e identidade”. Do mesmo modo, Ana Célia Silva (2005, p. 24) ressalta que os estereótipos no livro didático, em relação à população negra, geram preconceitos, sua presença “pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado”.

Retomando a análise da enunciação do R12, o advérbio *hoje*, em *hoje, comemoramos a libertação dos escravos*, reescritura o dia 13 de maio, data em que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, lembrada todos os anos na escola, como “o dia da libertação dos escravos”. Neste advérbio, em sua relação com a data, está posto o sentido de que apenas nesse dia há comemoração por conta desse acontecimento histórico, e isso tem se reiterado ao longo dos tempos, já que, ainda hoje, algumas escolas brasileiras fazem essa abordagem nesse dia específico, depois não tratam mais das questões raciais, apagando, desse modo, a história do povo negro na construção deste país.

Outra questão interessante para análise é que, para o Movimento Negro Brasileiro, essa data está constituída por sentidos totalmente contrários àqueles que a escola tem propagado. Primeiro, destaca que a abolição da escravatura não foi uma dádiva, um ato de bondade da princesa, e sim uma consequência dos vários movimentos de resistência que ganharam força no Brasil, desde os primeiros dias da escravização, como já discutido nesta

seção. Segundo, aponta que as comemorações dessa “libertação” constroem uma noção fantasiosa de que, a partir do 13 de maio de 1888, negras e negros foram inseridas/os na sociedade, tratadas/os com dignidade e com privilégios iguais àqueles concedidos às pessoas brancas, o que nunca ocorreu (GOMES, 2017).

A análise semântica dos “sentidos de liberdade no acontecimento do 13 de maio de 1888 em jornais brasileiros”, realizada por Ana Paula dos Reis Couto (2017), em sua pesquisa de Mestrado, aponta que essa liberdade tão propagada é marcada por apagamentos, uma vez que os sentidos articulados nos jornais desse período relacionam essa liberdade não com a emancipação dos escravizados, e sim com a libertação do Brasil, da condição de país escravocrata, visando, principalmente, o seu progresso econômico e político.

Seguindo a discussão sobre o momento que tanto afetou a menina Geni, na escola, sua narrativa descreve que, à medida que a professora ia falando sobre os africanos escravizados, ela ia fazendo uma comparação entre a aula e os momentos em que ouvia as histórias da Vó Rosária; e as narrativas de ambas se distanciavam. A enunciação da professora provoca conflitos, e o olhar da menina sobre os seus ancestrais é atravessado por outros sentidos, marcados pela negatividade. Vejamos:

[R13]: E foi ela discursando, por uns quinze minutos. Vi que a narrativa da professora não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: larazento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o *e* do *f* e voltei para a classe.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 62-63).

[R14]: (...) Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta. Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu? “Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei (...).

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 64-65).

Os sentidos produzidos pela alocutora-criança-negra, para africanos e afro-brasileiros, após ouvir as histórias da Vó Rosária, os significam como *bons, simples, humanos, religiosos*. Tais sentidos opõem-se aos que são construídos do lugar social de aluna-negra, cujo dizer os significa, afetado pela aula da professora, como *bobos, covardes, imbecis*. E o olhar de

toda a classe sobre ela a faz sentir-se exatamente desse modo [*Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo*]; uma pessoa cuja etnia não tem valor, não merece respeito [*digna de compaixão, desprezo*]. Esse conflito gerado pela narrativa da aula provoca uma atitude que reproduz a discriminação sofrida: *Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: larazento. Era pouco. Acrescentei: morfético*. E ainda, afeta a alocutora-aluna-negra de tal modo que a dúvida sobre o funcionamento ou não do coração, apresentada na enunciação do R14 [*Será que ele morreu?*], não a amedronta; pelo contrário, a morte desse órgão vital é tratada com desprezo: “*Pro inferno. Se quiser morrer, que morra*”, *pensei (...)*.

As determinações de sentido para *negras* e *negros*, na enunciação do R13, são as seguintes:

<b>DSD 12 – Sentidos de sujeitos negros, produzidos após escuta das histórias de Vó Rosária, se opõem a sentidos de sujeitos negros, produzidos após aula.</b>	
simples ⊥ religiosos ⊥ SUJEITOS NEGROS ⊥ bons (δ alocutora-criança-negra) ⊥ humanos	
imbecis ⊥ covardes, coitados ⊥ SUJEITOS NEGROS ⊥ bobos (δ alocutora-criança-aluna-negra) ⊥ lazarentos, morféticos, desprezíveis	

**Lê-se:** ⊥ ⊥ ⊥ (determina); — (oposição); δ (no dizer de).

O DSD representa uma oposição construída pela relação de sentidos no dizer da alocutora, após conflito gerado pela contradição entre as histórias contadas pela Vó Rosária e a aula da professora. Sujeitos negros, nos enunciados que rememoram as histórias da Vó, são significados com determinações que rompem com o pensamento racista do selvagem sem alma [*bons, humanos*]. Já nos enunciados afetados pela aula, são significados de modo negativo: são sujeitos sem inteligência [*imbecis, bobos*], para os quais não se tem consideração ou respeito [*desprezíveis, lazarentos, morféticos*], dignos de pena [*coitados*] sem coragem para lutar [*covardes*].

A alocutora-criança-aluna-negra conhece, na escola, uma outra história sobre seu povo, marcada por estereótipos, por narrativas distorcidas que excluem o lugar de protagonismo desse povo nas ações para o desenvolvimento do nosso país, desde a área econômica até a social, política, cultural, intelectual. Essa distorção de fatos constrói sentidos sobre *negras* e

*negros* que as/os significam como *passivos/as*, *medrosos/as*, o que provoca um sentimento de desvalorização dos seus ancestrais, por parte da aluna, e conseqüentemente, uma desvalorização de si mesma. Analisemos a enunciação que segue:

[R15]: Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... vinha mesmo era de uma raça medrosa sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Claro, eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada. Por isso que meu pai tinha medo de seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe... Por isso eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele... eu, conseqüentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 64).

A enunciação que se apresenta nesta cena demonstra o quanto a aula da professora abalou a autoestima de Geni e construiu outros sentidos em relação aos seus ascendentes. Seu gesto de valorização da sua cultura, a exemplo das *cantigas de roda*, é reescriturado como *tontices*, a bravura dos seus ascendentes, as lutas travadas por melhores condições de vida e contra o sistema de escravização são apagadas, dando lugar a uma história com outros sujeitos, estes desprovidos de coragem [*vinha mesmo era de uma raça medrosa*]. O funcionamento da preposição *sem*, no enunciado *sem histórias de heroísmo*, produz o sentido de que ela é descendente de um povo vazio, sem valor, tanto que a morte de muitos heróis e heroínas nas grandes batalhas em defesa do seu povo e deste país é tratada com indiferença.

O operador argumentativo *até*, no enunciado *Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe...*, encaminha para a significação de que a genética negra é uma “bosta”, coisa ruim, como se ser filha de negros faz dela “uma bosta”. Em meio a essas reflexões conflituosas, a alocutora-criança-aluna-negra começa a se ver também como parte desse processo histórico marcado pelo estereótipo do acovardamento, com a justificativa de que *faz parte da linha* em que o/a filho/a herda (*puxa*) as características dos seus ascendentes.

Partindo de estudos desenvolvidos por Oswald Ducrot (1981), que apresentam os operadores argumentativos como elementos da gramática de uma língua que têm a função de indicar a força argumentativa dos enunciados e o sentido para o qual tais enunciados apontam, direcionando para uma conclusão, e articulando tais estudos com a Semântica do Acontecimento, podemos afirmar que no enunciado *Até meu pai, minha mãe...* o operador argumentativo destacado projeta “um espaço de conclusão”, produzindo “uma relação de

articulação que não se resolve dentro do enunciado”, mas por sobre o limite deste (GUIMARÃES, E., 2008a, p. 2).

É importante destacar que, ao analisar o funcionamento dos operadores argumentativos, Eduardo Guimarães (2008b, 2018) ressalta que a argumentação “se dá pelo funcionamento da língua no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, E., 2008b, p. 87); ela “se constitui pelo agenciamento do falante na cena enunciativa; é uma relação própria do lugar social de dizer”; é “significação produzida pela enunciação”. Argumentação, para o autor, não tem relação com a “busca da persuasão, pois isto seria tomá-la fora das relações de sentido, como efeito segundo”. Seu sentido é o “da sustentação de uma posição sobre algo que a enunciação significa” (GUIMARÃES, E., 2018, p. 98). Desse modo, “podemos considerá-la como constituída politicamente e devemos analisar seu funcionamento especificamente político, no sentido que damos a este termo” (Ibid., 2018, p. 108).

Seguindo a análise, em oposição aos sujeitos negros, aparecem, no dizer da alocutora-criança-aluna-negra, os homens brancos, engrandecidos como heróis, reescriturados por *Caxias, Tiradentes, Dons Pedros*, significados como defensores de si mesmos e da pátria, e essa atitude funciona como um ato de revolta contra um povo que, no discurso da escola, é destituído de qualquer gesto de luta.

Para melhor compreender essas relações de sentido, analisemos o DSD que segue:

DSD 13 – Sentidos de brancos e negros se opõem no dizer de Geni, após a aula.	
defensores de si mesmos ⊥ defensores do país ⊥ BRANCOS	(δ alocutora-criança-aluna-negra) ----- HERÓIS ⊥ Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história
idiotas, bosta ⊥	raça medrosa ⊥ NEGROS ----- COVARDES
	T cães, sem história (δ alocutora-criança-aluna-negra)

**Lê-se:** ⊥ ⊥ ⊥ (determina); — (oposição); ----- (sinônimo); δ (no dizer de).

É possível dizer, mediante análise dos sentidos que se relacionam no DSD, que a aula desencadeia uma interpretação que aponta uma política de exclusão e de inferiorização legitimada no dizer da professora, e esse dizer afeta o olhar de Geni em relação à própria família, a *negras e negros*. No dizer da alocutora-aluna-negra, sujeitos negros são reescriturados por *raça medrosa, cães, idiotas, bosta*, e essa relação de sentidos estabelece uma divisão entre

*brancos/as e negros/as*, movimenta para a interpretação de que os primeiros são superiores aos últimos.

### 2.1.2 A cor negra significada como ruim

As escrevivências de Carolina e de Geni também trazem significações para a cor negra que a relacionam ao que é ruim. Iniciemos a análise pela escrevivência de Carolina:

[R16]: Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que está no quarto de despejo. (...) Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 23 de maio de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 43).

A enunciação traz um desabafo, nos primeiros enunciados, de uma alocutora-consumidora cujo dizer se articula com um enunciador genérico para fazer considerações acerca do preço de dois dos elementos principais na cesta básica do povo brasileiro, o *arroz* e o *feijão*. Em seguida, há uma mobilidade desse lugar social, uma vez que identificamos uma alocutora-provedora que, por meio de um enunciador coletivo [*nos abandona!*], posiciona-se como porta-voz dos *favelados*, dos *marginais* e dos *indigentes*, acusando o arroz e o feijão de abandonar os pobres e passar para o lado dos ricos. A personificação usada pela alocutora-provedora significa esses dois alimentos como personagens vilões no drama vivido não apenas por ela, mas também por todos aqueles que experienciam a falta desses itens importantes em sua mesa. Personificados como vilões, o arroz e o feijão são personagens que ganham vida, podem ouvir as reclamações, o desabafo, as acusações.

O operador argumentativo *até* [*Até o feijão nos esqueceu.*], produz o sentido de surpresa, de que a alocutora não esperava que o feijão fosse ficar tão caro, a ponto de não estar ao alcance das pessoas da favela, significadas como *infelizes que está no quarto de despejo*. A observação de que o filho sorriu aponta que ter o feijão na mesa era algo raro, e o destaque para a cor negra desse alimento, reforçado pela afirmação de que a *vida é negra, negro é tudo que nos rodeia*, qualifica a cor negra de forma negativa, como pode ser observado nas determinações representadas nos seguintes DSDs:

<b>DSD 14 – Sentidos de negro/a, no dizer de Carolina.</b>
<p>tudo que rodeia os marginais, os favelados, os indigentes, os infelizes  <math>\perp</math>            NEGRO/A  <math>\top</math>            vida dos marginais, dos favelados, dos indigentes, dos infelizes</p> <p style="text-align: right;">(δ <b>alocutora-provedora</b>)</p>

<b>DSD 15 – Sentidos de feijão, no dizer de Carolina.</b>
<p>cor negra  <math>\perp</math>            lado dos fidalgos   FEIJÃO   novo rico  <math>\top</math>            falso amigo</p> <p style="text-align: right;">(δ <b>alocutora-provedora</b>)</p>

Lê-se:  $\perp$   $\top$  | | (determina); δ (no dizer de).

A reescrituração funcionando na substituição de *marginais, favelados, indigentes, infelizes*, pelo pronome oblíquo de primeira pessoa do plural, indicando uma coletividade [*nos abandonou, nos esqueceu, nos rodeia*], bem como o uso do pronome possessivo [*nosso*], apontam que o pronome indefinido *tudo* está relacionado às dificuldades, privações e sofrimentos enfrentados por Carolina e demais pessoas que vivem nesse lugar que ela nomeia como *Quarto de Despejo*. Assim, ela significa a sua vida e a dos demais moradores como uma labuta sem fim, uma luta diária pela sobrevivência, um fardo tão pesado que muitas vezes se tem a sensação de que sustentá-lo é uma tarefa quase impossível.

Esses sentidos carregados de negatividade também estão relacionados ao *feijão*, o qual, personificado como um ser humano vilão, é determinado como um *traidor*, um *falso amigo*, um *fidalgão rico* que virou as costas para os necessitados. E tanto ele quanto a vida dessas pessoas, o que as cerca, são predicados pela cor *negra*. Nesse sentido, as significações construídas para essa cor a relacionam ao que é ruim, por causar privações e sofrimento.

A escrevivência de Geni também traz esse sentido de negatividade. Após a aula sobre o 13 de maio, já discutida na seção anterior, a menina relata que tentou se livrar da sua cor. A história contada pela professora é marcada por uma narrativa fragmentada, o que contribui para a significação dos povos africanos e afro-brasileiros escravizados no Brasil, como *covardes, subservientes*. Desse modo, para ela, sua cor não lhe traz orgulho algum.

[R17]: Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínio, elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios. (...) Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 66).

Analisando a narrativa da alocutora-criança-negra, podemos compreender que a sua interpretação é a de que a sua cor é suja, uma vez que explica o uso do pó de tijolos como uma estratégia para fazer *a limpeza dos utensílios* e relata a violência física praticada contra si mesma, com o objetivo de *tirar todo o negro da pele*, assim como as mulheres retiravam a marca preta das panelas de alumínio, utilizadas para cozer os alimentos no fogão a lenha.

A tentativa de Geni, de mudança da cor da pele, visa ter acesso a uma “porta que se abre para o mundo branco”, como afirma Frantz Fanon ([1952] 2020, p. 66), onde a existência é visibilizada, valorizada, onde culturas, conhecimentos, histórias são reconhecidos e respeitados, onde há espaços de privilégios e de poder legitimados; um mundo contrário àquele que é vivenciado e conhecido por ela, na vida e na escola.

Segundo Kabengele Munanga (2020, p. 36), por conviverem diariamente com um discurso de inferiorização de si, os sujeitos negros introjetam os estereótipos a eles relacionados. Esse processo se dá de modo tão violento que passam a acreditar no que se diz sobre eles. Assim, surge um “complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”, e alguns buscam se assemelhar ao seu agressor branco, a admirar a sua cor, a sua cultura, a negar a discriminação sofrida. Contudo, essa busca por assemelhar-se ao branco que os inferioriza, ressalta o autor, os expõe mais ainda à exclusão, uma vez que espaços reservados às pessoas brancas não lhes são permitidos, do mesmo modo que seus corpos continuam sofrendo violências.

Nos enunciados que seguem, temos um diálogo entre pai e filha, sobre a cor de Deus. Vejamos:

[R18]

E1: — Pai, que cor será que é Deus?

E2: — Ué... Branco.

E3: — Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

E4: — Filha do céu, pensa no que fala. Está escrito na *Sagrada Escritura*. A gente não pode ficar blasfemando assim.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 71).

A explicação do alocutor-pai, sobre a cor de Deus, em E2, reproduz um dizer racista, legitimado como universal; e, assim, sob um efeito de evidência, significa Deus como branco. Esse dizer é reforçado pela interjeição *Ué*, funcionando nesta cena como uma forma de chamar a atenção da filha, como se perguntasse: “Como você não sabe disso”? Desse modo, a enunciação aponta para o efeito de evidência sobre a suposta cor de Deus, em grande parte reforçada no Cristianismo pelas representações de Jesus (Filho de Deus) em filmes, eventos públicos, teatros, etc., como branco de olhos claros.

O vocativo *Filha do céu*, em E4, seguido da repreensão *pensa no que fala*, também atualiza uma prática racista, dessa vez funcionando não mais como uma explicação, e sim como uma censura ao dizer da filha, em E3 [*Será que não é preto...*], marcado pela dúvida, pela incerteza, identificada no interrogativo *será que*. A essa censura se soma outra, articulada com uma voz coletiva [*A gente não pode ficar blasfemando*] que encaminha para a interpretação de que há mais pessoas que pensam do mesmo modo.

A significação da cor de Deus, como branca, projeta sentidos de superioridade para os sujeitos brancos, reitera a discriminação, configurada nos estereótipos produzidos para negras e negros, nas proibições a eles e a elas impostas, nos padrões sociais que determinam que os sinais fenotípicos que se configuram como “os sinais de Deus” são aqueles que caracterizam pessoas brancas, e os que não possuem tais características são repelidos.

Assim como Carolina, em algumas cenas da sua escrevivência, *Seu Dito* está afetado por um dizer que exclui, que discrimina, mas é tão naturalizado na sociedade brasileira, que pessoas pretas, como ele, mesmo sendo vítimas dessa discriminação, a reproduzem, não porque têm o desejo de ferir, mas porque fazem parte de uma estrutura social que produz um sistema de explicações que normaliza a desigualdade racial e as práticas racistas, legitima lugares de poder e de privilégios para sujeitos brancos, naturaliza a violência contra sujeitos negros e a negação dos seus direitos.

### **2.1.3 Privilégios são para uma cor específica, e não é a preta**

Uma das questões nas escrevivências de Carolina e de Geni diz respeito aos privilégios, os quais são significados como direitos indisponíveis para a população negra. Quando se conquista algo, é sempre resultado de uma luta extenuante, e essa conquista é motivo de estranhamento, ou então é compreendida como algo fora do lugar, reafirmando, desse modo, que a criação de oportunidades para o acesso e permanência aos espaços de poder visa uma cor específica, a branca.

Iniciemos a análise pela escrevivência de Carolina, que relata a sua luta para publicar seus textos, seu diário. Enquanto isso não ocorria, ela escrevia peças e apresentava aos diretores dos circos. Nessas ocasiões, se deparava com dificuldades de aceitação da sua escrita, criadas por atitudes racistas. Carolina conta que, quando apresentava suas peças a esses diretores, sua cor era citada como um obstáculo que os impedia de aceitá-las. Vejamos:

[R19]

E1: ... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

E2: — É pena você ser preta.

E3: Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 16 de junho de 1958. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 64).

O substantivo *circo*, no plural, em E1, aponta que Carolina apresentava suas peças para mais de uma companhia circense e em todas elas foram recusadas, não por falta de qualidade, como indica a locução interjetiva *é pena*, no dizer dos diretores, em E2, mas porque o lugar da autoria não é branco [*Você é preta*]. A enunciação de E3 contrapõe a ideia de que “ser negro é uma pena” [*Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico*], do mesmo modo que aponta a discriminação da qual essa mulher negra estava sendo vítima.

Essa narrativa de Carolina se atrela a outras narrativas de dificuldades enfrentadas por pessoas negras, para serem valorizadas nos espaços historicamente determinados como um privilégio de pessoas brancas, e o espaço da produção do conhecimento científico e literário é um deles. Ainda hoje, escritores/as negros/as brasileiros/as relatam sobre as barreiras que precisam enfrentar para conseguirem publicar, falar dos seus trabalhos, das suas pesquisas. Tanto que Abdias do Nascimento ([1978] 2016), Sueli Carneiro (2011; 2020), Djamila Ribeiro (2019), dentre outros/as, discutem sobre a existência do epistemicídio nos espaços de produção do conhecimento, o qual cria ações estratégicas que colocam em xeque a capacidade intelectual de sujeitos negros.

Na escrevivência de Geni, a cor branca também é significada como um elemento chave para se ter privilégios. Vamos analisar um diálogo entre mãe e filha, que tem início quando o cabelo da menina é trançado pela mãe, para que fosse para a escola com ele bem penteado. Nesse momento, a mãe a orienta sobre como se apresentar no espaço escolar, a fim de evitar punições.

[R20]

E1: — Amanhã seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no bornal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho, antes de sair.

E2: — Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê?

E3: — Põe de castigo, em cima de dois grãos de milho.

E4: — Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...

E5: — Mas a Janete é branca.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 45).

O dizer da alocutora-mãe, em E1, se articula com o dizer do enunciador-individual, trazendo orientações para a alocutária-filha, enumerando os cuidados que esta deve tomar ao se apresentar na escola: *não esquecer o lenço; não esquecer o nariz escorrendo; lavar o olho antes de sair*. Tais orientações parecem ser cruciais para que a menina não sofra algum tipo de discriminação, o que pode ser identificado nos sentidos postos pela locução interjetiva *pelo amor de Deus*. Desse modo, a mãe de Geni está afetada pelo discurso racista que qualifica sujeitos negros como sujos, uma significação que se reitera, como vimos nas enunciações de Alexandre, personagem da escrevivência de Carolina (R4 e R6), e que está ligada ao estereótipo de que o corpo negro não é higienizado, como demonstra a pesquisa de Eliane Cavalleiro ([1998] 2014).

Ao dizer que o cabelo crespo precisa ser penteado com antecedência [*Amanhã seu cabelo já está pronto*], e que é preciso dormir com lenço para não “desmanchá-lo” [*Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha*], o lugar social de alocutora-mãe recorta memoráveis atrelados ao modo como esse cabelo é significado na sociedade brasileira, como *ruim, ninho de guacho, esponja de Bombril, duro, picumã, difícil para pentear*, dentre tantas outras predicções. Pesquisa realizada por Nilma Lino Gomes (2002b) traz relatos de mulheres negras que, na infância, tiveram seus cabelos esticados nos momentos em que eram trançados, sofreram com o uso do ferro ou pente quente (claro, que não de forma proposital), pelas mães ou alguém da família. Tudo isso para serem protegidas do racismo presente na escola.

Seguindo a análise, em E3 [*Põe de castigo, em cima de dois grãos de milho*], a expressão idiomática *põe de castigo* aponta uma autoridade por parte de quem realiza tal ação e indica uma submissão daquele que sofre a punição. *Em cima de dois grãos de milho* reitera essa autoridade e essa submissão, uma vez que seu sentido, nesta enunciação, não é o de ter as

sementes de milho sob os pés, e sim sob os joelhos. Ajoelhar no milho também é uma expressão idiomática significada no dizer da alocutora-mãe como uma punição naturalizada pela escola e pelas famílias.

A escola é significada, em E3, como o lugar onde se praticava castigos físicos contra os/as alunos/as, método disciplinar que vigorou nas escolas brasileiras até o século XX, com o consentimento das famílias, afetadas pelo senso comum, segundo o qual a instituição escolar era a extensão do lar, por isso professores/as podiam agir como pais e mães, se comprometendo não apenas com a construção de conhecimentos, mas também com a formação de valores, com a ampliação da educação desenvolvida no espaço doméstico, marcada, na maioria dos lares, pelo uso da violência física. Desse modo, quem não obedecia às normas da escola estava sempre sofrendo castigos registrados em sua lista: receber os famosos “bolos de palmatória”, que deixavam as mãos inchadas, violência mais utilizada; ficar de joelhos sobre sementes de milho, de feijão; ficar em pé, com o rosto encostado na parede, sem se mexer; escrever determinadas frases, em diversas páginas, até os dedos incharem, dentre outras violências.

Em E4 [*Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...*], o dizer é construído do lugar social de alocutora-filha e se associa a um enunciador individual, trazendo a informação para a alocutária-mãe, que uma aluna vai para a escola sem tomar todos os cuidados por ela (a mãe) enumerados e não sofre punição por conta disso, como indicam as reticências após a conjunção *e*, apontando para enunciados como: “e não fica de castigo”; “e ninguém diz nada”. Nesse dizer, o operador argumentativo *mas* contrapõe a afirmação posta na enunciação que se apresenta em E3 [*Põe de castigo, em cima de dois grãos de milho*]. Já em E5 [*Mas a Janete é branca*], temos o lugar social de alocutora-mãe-negra, cujo dizer se associa a um enunciador genérico para contestar o dizer da alocutária-filha.

Partindo das discussões de Ducrot ([1972] 1977, p. 139-140), acerca do operador argumentativo *mas*, observamos que, em E4 [*Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...*], a alocutora-filha contra-argumenta o *Põe de castigo, em cima de dois grãos de milho*, produzindo uma previsão de que a alocutária-mãe tirará uma conclusão: Se há uma aluna que vai à escola *de qualquer jeito* e nenhuma punição acontece, a filha também pode fazer o mesmo. Contudo, essa conclusão é impedida pelo dizer da alocutora-mãe-negra, em E5 [*Mas a Janete é branca*], “apontando para um novo fato que a contradiz”: a cor da pele determina vantagens e desvantagens; nem tudo que é permitido para o/a branco/a é permitido para o/a negro/a.

Assim, é possível afirmar que os sentidos produzidos pela enunciação nos recortes denunciam uma divisão que exclui negras e negros. Apontam que, em um corpo negro, o cabelo

desarrumado, o olho e o nariz com sujeira podem trazer consequências dolorosas. Já no corpo branco, essas características estão dentro dos padrões do que se considera como normalidade.

Em outro acontecimento da escrevivência de Geni, há um dizer que destaca a cor branca como um parâmetro para que o ser humano se assemelhe a Jesus. Ela relata sobre o nascimento do irmão, as promessas feitas no momento do sofrimento da mãe, com as dores do parto, o ciúme, por não mais ser o centro das atenções, o alívio, por não ter mais a obrigação de cumprir as promessas, a justificativa para a isenção do compromisso. Vejamos:

[R21]: Só pude conhecê-lo no oitavo dia; quando passado o perigo da doença<sup>26</sup>, minha mãe tirou-o do quarto. Não o achei bonito nem feio. Apenas senti um grande alívio quando me senti descompromissada de chamá-lo de Menino Jesus. Era negro.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 23).

A Locutora, neste acontecimento enunciativo, fala do lugar social de alocutora-irmã que se sente isenta em relação ao cumprimento de uma promessa, instaurando um enunciador individual para explicar o porquê de não ter mais o compromisso de chamar o irmão de *Menino Jesus: ele era negro*. Esse dizer reproduz o memorável recortado pelas imagens criadas há séculos, para Jesus, desde criança, em que as cores claras da pele e dos olhos seguem o padrão das pinturas renascentistas<sup>27</sup>, apagando, desse modo, a possibilidade de a cor negra ser associada ao Filho de Deus.

Essa falta de representatividade, além de fortalecer privilégios para quem faz parte da população branca, produz sentidos carregados de negatividade para Geni, naturalizados pelo processo de reiteração na sociedade brasileira, tanto que a cor do irmão torna-se o elemento principal para que ela se sinta *descompromissada* em relação à promessa firmada no momento da aflição.

Os dizeres aqui analisados apontam o quanto os privilégios estruturalmente criados para uma minoria branca não só produzem desigualdades, como também geram discriminação,

---

<sup>26</sup> De acordo com a crença popular, no sétimo dia após o nascimento, o bebê não podia sair do quarto, para não pegar o "mal-de-sete-dias", que antigamente atingia os bebês com frequência, nos primeiros sete dias de vida. Cientificamente, é conhecido como tétano neonatal, infecção bacteriana em recém-nascidos, potencialmente fatal, mas que pode ser evitado com a vacinação.

<sup>27</sup> Cristine Kist e Alexandre Versignassi, em matéria publicada na Revista Superinteressante, no dia 7 de janeiro de 2013, afirmam que o fato de a Bíblia não descrever a aparência de Jesus, deu liberdade aos pintores renascentistas para que o desenhassem à imagem e semelhança dos nobres do norte da Itália: pele clara, cabelos dourados e olhos azuis. Matéria completa em: <https://super.abril.com.br/historia/jesus-era-moreno-baixinho-e-invocado/>. Acesso em: 15 set. 2021.

uma vez que dificultam a inserção de pessoas negras nos espaços identificados como espaços de valorização, de respeito, de poder. São exemplos de que a cor é uma barreira para que negras e negros sejam beneficiadas/os na sociedade brasileira, como diriam Abdias do Nascimento ([1980] 2019) e Joel Rufino dos Santos ([2012] 2016).

#### 2.1.4 A cor determina espaços permitidos e não permitidos

Richard Santos (2020) afirma que há espaços permitidos e não permitidos para a população negra, que ele define como *Maioria Minorizada*:

(...) a Maioria Minorizada é constituída pelo grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, são desidentificados (as), tornando-se, portanto, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência (SANTOS, R., 2020, p. 23).

Para o autor, pessoas negras têm lugares determinados, subpostos a lugares de privilégios que, apesar de lhes serem permitidos por lei, lhes são proibidos pelos costumes e imaginário socialmente estabelecidos. Essas discussões do pesquisador nos fazem pensar nos lugares determinados para negras e negros no dizer de alguns personagens que fazem parte das escrituras de Geni e de Carolina.

Geni fez o ginásio na cidade, por isso o pai a esperava na entrada da fazenda, a fim de acompanhá-la até a casa. Nesses momentos, ambos conversavam sobre os estudos, ele a incentivando a prosseguir. Certo dia, encontraram o administrador da fazenda, e o diálogo entre os dois homens é apresentado no recorte que segue:

[R22]

E1: — Não tenho nada com isso, seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira.

[E2]: — É que eu não estou estudando ela pra mim (...) É para ela mesma.

Escritura de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 71).

No dizer do alocutor-administrador-branco, em E1, *negras* e *negros* são reescriturados por *pessoas de cor* e definidos como *feitos de ferro*, locução adjetiva que produz o sentido de que a eles/elas deve-se oferecer trabalho pesado, que exige maior força física, como podemos observar no funcionamento da expressão *dar duro*. Desse modo, o lugar determinado para *esses sujeitos* é a *lavoura*; trabalhar é mais importante que estudar, sentido produzido na enunciação *estudar filho é besteira*, contestada pelo alocutor-pai-negro, em E2 [*É que eu não estou estudando ela pra mim (...) É para ela mesma.*]. O pai significa o estudo como uma oportunidade de ruptura do ciclo que se reproduz em sua família. Seu Dito é lavrador, e os filhos mais velhos que Geni o têm seguido na mesma tarefa extenuante. Ela, contudo, segue um caminho diferente, rompendo com a estrutura social que toma o corpo negro como *feito de ferro*, construindo uma outra história, dessa vez escolhida por ela, *para ela mesma*.

Observemos essas relações de sentido, nos seguintes DSDs:

DSD 16 – Sentidos de negros e negras, no dizer do administrador da fazenda.
feitas de ferro ⊥ NEGROS E NEGRAS ----- PESSOAS DE COR (δ alocutor-administrador-branco)

DSD 17 – Sentidos de lugar de negros e negras, no dizer do administrador da fazenda.
LUGAR DE NEGROS E NEGRAS ----- lugar de trabalho pesado (dar duro) ⊥ lavoura (δ alocutor-administrador-branco)

DSD 18 – Sentido de estudar, no dizer do administrador da fazenda se opõe a sentido de estudar, no dizer do pai de Geni.
ESTUDAR ⊥ besteira (δ alocutor-administrador-branco)
ESTUDAR ⊥ ruptura, mudança (δ alocutor-pai-negro)

**Lê-se:** ⊥ ⊥ (determina); ----- (sinônimo); \_\_\_\_\_ (oposição); δ (no dizer de).

A significação do lugar para *negras* e *negros* [*lugar de trabalho pesado, de dar duro*], determinado por *lavoura*, e o sentido de estudar [*besteira*], no dizer do alocutor-administrador-branco, representados nos DSDs 17 e 18, trazem para o presente do acontecimento histórias de lutas do povo negro para garantir o direito à Educação, violado pelo sistema opressivo que tenta fortalecer a política da mão de obra mal remunerada, justificada

pela falta de conhecimentos construídos nos espaços escolares e alimentada por esse mesmo sistema, ao impor condições de vida que forçam a escolha entre trabalho e escola. De acordo com dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2020)<sup>28</sup>, “das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado”. Ainda segundo a pesquisa, 71,7% desse total são negros/as que alegam que um dos motivos para estarem afastados da escola é a “necessidade de trabalhar”.

É interessante observar o funcionamento do pronome *vocês*, no dizer do alocutor-administrador-branco, em E1. Esse pronome produz uma divisão entre brancos/as e negros/as, uma vez que na denominação *vocês de cor* existe um EU que se autodeclara branco. Desse modo, trabalhar na lavoura é uma atividade significada pelo alocutor como um trabalho específico para pessoas negras, o que aponta para o sentido de que outros ambientes de trabalho são permitidos para apenas um grupo de pessoas, as brancas.

As relações de sentido para *negros* e *negras* que se articulam no DSD 16 (*pessoas feitas de ferro*) recortam o memorável do corpo negro incansável, que aguenta qualquer tipo de atividade laboral, por horas indeterminadas. Um corpo estigmatizado como máquina, já que a ele não se relaciona a dor, a fadiga. Para este corpo não há limites determinados no ambiente de trabalho, porque ele “é feito de ferro”. Outro memorável é o da divisão de trabalho na sociedade brasileira, que determina atividades laborais para negros/as e atividades laborais para brancos/as. À maioria negra, são oferecidas ocupações mais extenuantes, que demandam maior força física, mas nem por isso mais valorizadas, já que se inserem na chamada mão de obra barata. À minoria branca são oferecidas ocupações privilegiadas, com condições de trabalho mais favoráveis, bem como salários mais dignos.

A significação construída para pessoas negras [*feitas de ferro*], no dizer do alocutor-administrador-branco, vai ao encontro do conceito de *homens/mulheres-máquina*, criado por Jorge Viana Santos (2008). Negros e negras coisificados/as para atender à política econômica marcada pela escravização, pessoas às quais eram destinados os trabalhos “braçais, pesado, não remunerado”, enquanto para as pessoas brancas destinavam-se “profissões nobres, mais de cunho intelectual (como engenheiros, médicos, advogados)” (Ibid., p. 212).

Outro lugar significado como não permitido na escrevivência de Geni é o lugar da docência, como podemos analisar no recorte que segue:

---

<sup>28</sup> **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.

[R23]: Consegui numa escola substituição para o ano todo: dar aulas numa classe de primeira série que “havia sobrado”, pois as professoras efetivas no cargo, já haviam optado por alunos maiores e em processo de alfabetização mais avançado. (...) suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, incrédulas (...) Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, para “simples conferência”.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 101).

Analisando, neste recorte, as relações de sentido construídas pelo funcionamento da língua, é possível identificar a sala de aula como um espaço permitido para docentes negros/as apenas com a função de substitutos/as para a realização de uma atividade que ninguém quer realizar, como é possível compreender pelos sentidos postos no enunciado *dar aulas numa classe de primeira série que “havia sobrado”*, e com uma carga de responsabilidade maior, já que essa classe não estava *em processo de alfabetização mais avançado*, como as demais.

A enunciação traz para o presente do acontecimento o memorável da defasagem em relação à aprendizagem, uma vez que a antiga primeira série era considerada uma etapa em que os/as alunos/as deveriam apresentar habilidades para ler e escrever. Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo quando desenvolve atividades que não exigem a força física, o corpo negro é sobrecarregado por obrigações que exigem mais trabalho, ou que são deixadas de lado por profissionais brancos, a exemplo de alfabetizar alunos/as marcados/as por estereótipos, porque ninguém – que tem direito à escolha – os/as quis.

Outra questão que reforça o sentido de lugar não permitido é a incredulidade das mães e da diretora da escola, demonstrada por meio do olhar, tanto que Geni aponta a possibilidade de não ficar surpresa se elas pedissem para conferir o certificado que comprovaria sua competência para assumir a docência: “*Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, para “simples conferência”*”.

A incredulidade e o olhar duvidoso da diretora e das mães estão associados ao memorável de que as atividades laborais que requerem inteligência devem ser destinadas a um grupo privilegiado, o da *Minoria Maiorizada*<sup>29</sup>, no dizer de Richard Santos (2020). Do mesmo modo, apontam a ausência de políticas públicas que poderiam criar oportunidades para maior inserção de docentes negros e negras na escola e, por conseguinte, de demais profissionais da população negra nos espaços laborais a eles negados ou permitidos de modo restrito.

---

<sup>29</sup> Classe dominante, raça e gênero brancos (SANTOS, R., 2020, p.61).

Lívia Natália Santos (2018b) afirma que o lugar da intelectualidade não está reservado para o corpo negro, no imaginário social, porque a leitura que se faz dele o posiciona em um lugar de subalternidade, não de um corpo produtor e disseminador de conhecimentos. Desse modo, negros e negras precisam provar sempre que são “os melhores, para contar como seres humanos, como sujeitos produtivos” (Ibid., p. 755). O olhar das mães e da diretora sobre o corpo de Geni corrobora a afirmação da autora, de que a pergunta “O que você faz aqui, negra?” é constante nos lugares em que o trabalho intelectual é o centro das atividades. Tal pergunta está no olhar, nos gestos, nas dificuldades criadas para o acesso ao lugar de fala. Para a autora, “uma mulher negra que trabalha com a produção e disseminação de conhecimentos é pensada como uma ave rara”. Assim, seu corpo é sempre testado, visto como “fora de lugar” (Ibid., p. 757).

Outros relatos de Geni ratificam essas afirmações:

[R24]

E1: Deram o sinal de entrada. E os meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados. Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aulas.

E2: — Eu tenho medo de professora preta.

E3: (...) Era a diretora, que devido ao policiamento chegou na hora h. Conte-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução.

E4: — Não faz mal. Eu coloco ela na classe da outra professora de primeira.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 101-102).

O medo demonstrado pela aluna, em relação à professora negra [*Eu tenho medo de professora preta*], tomado como natural, na resposta da diretora [*Não faz mal. Eu coloco ela na classe da outra professora de primeira*], também significa a docência como um não-lugar para sujeitos negros, tanto que aquele corpo, ocupando a função da docência, causa pavor, exposto no choro da menina [*Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho*].

A fiscalização da diretora da escola, significada pelo funcionamento do substantivo *policiamento*, reforça o sentido do lugar não permitido, uma vez que a vigilância aponta para a interpretação de que alguma coisa poderia dar errada, a qualquer momento, daí a necessidade de estar por perto, a fim de agir “na hora h”, ou seja, no exato momento em que as “situações desagradáveis” ocorrem, visando evitar problemas. Além disso, o modo como a diretora significa a atitude racista da aluna, como algo que “*não faz mal*”, naturaliza essa prática, ao

invés de combatê-la. Do mesmo modo, a solução apresentada pela gestora (colocar a criança em outra turma de primeira série) alimenta o medo da menina, ao mesmo tempo que aponta quem não deveria estar ali naquele espaço: no caso, uma professora negra.

A diretora da escola opta pelo silêncio diante de uma atitude infantil atravessada por uma prática racista, e não falar sobre isso fortalece o racismo, porque o silêncio é constituído pelos sentidos (ORLANDI, 2007). Como afirma Kabengele Munanga (1996, p. 2013), “há racismos implícitos, não-institucionalizados, objeto de segredo e tabu, submetidos ao silêncio, um silêncio criminoso”. Esse silêncio, como demonstrou pesquisa de Eliane Cavalleiro, legitima a reprodução de comportamentos racistas na escola, uma vez que não se conversa sobre o assunto. Desse modo, “a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação” (CAVALLEIRO, [1998] 2014, p. 101).

A atitude da diretora aponta que pessoas negras estão sempre se deparando com a necessidade de reconstruir forças frente aos conflitos com os quais precisam lidar constantemente, visando “libertar o algoz do lugar de uma inocência coletiva e fazê-lo reconhecer que o seu silêncio e negação são apenas sintomas de sua contínua participação da construção das opressões” (SANTOS, Livia, 2018b, p. 761).

Na escrevivência de Carolina também encontramos uma não aceitação, por parte dela, do lugar onde vive, mas é o único permitido para ela e seus filhos viverem. Vejamos:

[R25]: Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 15 de julho de 1955.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 32).

A enunciação apresenta uma denúncia social acerca de como a sociedade brasileira está dividida de um modo excludente, com privilégios para poucos e privações para a grande maioria. A alocutora-mulher-negra-catadora-favelada fala de um lugar social que avalia a cidade de São Paulo, mobilizando um enunciador-individual para significar alguns de seus espaços. Assim sendo, o edifício-sede do Governo do Estado, reescriturado por *Palácio*, é definido como *a sala de visita*, e a *Prefeitura*, como *a sala de jantar*, produzindo sentidos de que são lugares com acesso restrito para determinado grupo de pessoas.

O sentido criado para a cidade, ao ser definida como um *jardim*, a significa como um lugar para qualquer pessoa admirar, mas viver nesse espaço é privilégio de poucos, se

pensarmos que um *jardim* não é um lugar onde se adequam todas as espécies de plantas, por isso existem aquelas inapropriadas, por não apresentarem características específicas para esse ambiente.

O lugar destinado a receber o descarte é definido pela alocutora como *favela*, e os sentidos atrelados a esse lugar indicam que ele está numa posição de contraste em relação aos demais lugares. É *um quintal onde jogam os lixos*. Desse modo, a favela é excluída da cidade, que tampouco tem acesso à prefeitura e ao palácio de governo. Assim, se os cidadãos não favelados estão próximos ao poder e não podem exercê-los, os favelados estão à margem de tudo.

A oposição entre *cidade* e *favela* também aparece em outras enunciações, como podemos ver nos recortes que seguem:

[R26]: ...As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 19 de maio de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 37).

[R27]: (...) O barraco está numa desordem horrível. É que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar para cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 23 de maio de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 42-43).

Na enunciação apresentada no R26, a alocutora-mulher-negra-catadora-favelada significa a cidade não mais como um jardim, e sim como uma “*sala de visita*”, e isso constitui a cidade de sentidos diferentes, já que, ao contrário do jardim, exposto aos olhos dos transeuntes, a sala de visitas é um lugar restrito à observação e admiração de pessoas convidadas a estarem ali. Desse modo, esses sentidos trazem sentimentos positivos para a alocutora, que se sente importante por estar no lugar permitido para os privilegiados. No que diz respeito à favela, aparece reescriturada agora como *um quarto de despejo*, o lado feio da cidade, o lugar de depositar o que não tem valor, o que precisa ficar escondido, tanto que a alocutora se sente como *um objeto fora de uso*, digno de estar ali.

Essa divisão entre lugar de privilegiados e lugar de marginalizados é reiterada no enunciado que integra R27, quando a alocutora-mulher-negra-catadora-favelada expõe as

privações enfrentadas como moradora de uma favela: morar em um barraco sem higiene, por falta de sabão; usar latas como utensílios domésticos; andar suja, porque não tem como comprar produtos para higienizar o corpo e para lavar as roupas. Ao mesmo tempo, apresenta o abismo existente entre a *cidade*, significada de modo positivo pela reescritura *céu*, e a *favela*, a qual, se está posta em sentido antagônico, é o *inferno*. E viver nesse *inferno* não é uma escolha, mas uma imposição social, como aponta o uso do verbo *obrigar*, no particípio [...]*somos obrigados a residir na favela*].

Os modos como a favela é significada encaminham para a interpretação de que, para a alocutora, ali não é o seu lugar. Contudo, é o único permitido para ela e os demais sobreviverem, marcado por um sistema político de exclusão em que os corpos vão sendo impactados por todo tipo de violência, inclusive aquelas mais sutis, quase invisíveis, dentre elas a violência do esquecimento desses corpos no *quintal do Palácio*, no *quarto de despejo*, e a violência da indiferença em relação a esses corpos, ao ponto de não serem olhados como se olha as flores do *jardim* ou a decoração luxuosa da *sala de visitas*.

O dizer da alocutora nos permite interpretar que todos esses corpos se transformam em entulhos acumulados em um canto escondido, até o destino final, a total inexistência. Fazem parte de uma estrutura social que produz visibilidade e invisibilidade, controlando a mortalidade e definindo a vida, determinando quem “pode viver” e quem “deve morrer” (MBEMBE, 2018)

## **2.2 Dizeres que reconstroem a imagem dos sujeitos negros**

As escrevivências também trazem outros dizeres acerca dos sujeitos negros que fazem parte da narrativa. São dizeres que reconhecem a beleza e o valor do povo negro, da sua luta e coragem, da sua história, cultura e religiosidade, constituindo um movimento político que rompe com as políticas de invisibilidade, trazendo para os espaços de embates corpos e vozes até então ignorados. Os/as protagonistas dessas escrevivências trazem em suas histórias enfrentamentos de ações e situações que negam seus direitos, que constroem estereótipos relacionados a sua identidade, que criam obstáculos para o acesso às mesmas oportunidades oferecidas à minoria privilegiada da sociedade brasileira.

Vamos iniciar a análise pelas predicções relacionadas a Carolina, que a significam do lugar da gratidão e da ternura filial, por seu cuidado e carinho, pela luta diária para alimentar os filhos, pelo enfrentamento da violência a eles direcionada, e do lugar da mulher que se reconhece como diferente de todos/as que moram na favela. Uma mulher alegre, apesar das

amarguras da vida, que consegue enxergar, em meio ao caos, a poesia que transforma seus dias, tornando-os menos dolorosos.

A enunciação que segue demonstra o sentimento de João José em relação à mãe, após ela servir um pedaço de marmelada para cada um dos filhos:

[R28]: — Que mamãe boa!

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 19 de julho de 1955.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 20).

Nos enunciados que seguem temos uma descrição da alocutora-mulher-negra, de si mesma, articulada a um lugar de dizer individual:

[R29]: Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 22 de julho de 1955.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 25).

[R30]: Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 20 de maio de 1955.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 39).

As relações de sentido que constituem essas enunciações podem ser apresentadas no seguinte DSD:

<b>DSD 19 – Sentidos produzidos para Carolina, no dizer de João José.</b>
boa $\perp$ CAROLINA  (δ alocutor-filho)

<b>DSD 20 – Sentidos produzidos para Carolina, por si mesma.</b>
coragem $\perp$ alegria   CAROLINA   poetisa $\top$ canto  (δ alocutora-mulher-negra-mãe-catadora-escritora)

Lê-se:  $\perp$   $\top$  | | (determina); δ (no dizer de).

Os DSDs apontam outros sentidos construídos para Carolina, diferentes daqueles analisados até aqui. No dizer do alocutor-filho, que diz de um lugar que se significa como individual, a palavra *boa* a determina, porque é a responsável pela sobrevivência de todos. Seu trabalho permite que a fome seja saciada ou, muitas vezes, minimizada, já que sua narrativa revela o desconforto quando um filho pede mais comida e ela não pode atender esse desejo. Conseguir o básico para os filhos não morrerem de fome é seu objetivo diário, por isso a compra de um simples doce é significada como um gesto de amor, um sacrifício a mais para vê-los felizes, tanto que provoca o sentimento de ternura, por parte das crianças.

O olhar de Carolina sobre si mesma a determina como uma mulher *alegre*, apesar das dificuldades, das lutas diárias. O enunciado *Eu sou muito alegre* aponta para uma certeza, e o advérbio *muito* indica a intensidade dessa alegria, demonstrada pelo seu hábito de cantar, pela manhã. É interessante que em outros momentos da escrivência a tristeza também é um sentimento que marca a vida de Carolina, como ela afirma: *Eu hoje estou triste* (JESUS, C., 2014, p. 41). No entanto, é importante observar que quando a alocutora fala da alegria, a utilização do verbo *ser*, no enunciado *Eu sou alegre*, significa esse sentimento como algo permanente, diferentemente do enunciado *Eu hoje estou triste*, em que o verbo *estar* significa esse sentimento como algo passageiro. Quando usa o verbo *estar* para falar da sua alegria, na afirmação *De manhã eu estou sempre alegre*, seu dizer apresenta duplo sentido, uma vez que a locução adverbial *de manhã* encaminha para a conclusão de que em outro período do dia ela não sente essa alegria, enquanto o advérbio temporal [*sempre*] reitera a ideia de permanência.

Há uma certeza também no enunciado *Eu sou poetisa*. Mais uma vez o verbo *ser* aparece, no dizer da alocutora, produzindo o sentido de continuidade. Embora o trabalho como catadora seja a fonte de renda que sustenta a família, ser escritora trará a possibilidade de sair da favela, como ela mesma diz, em outra passagem da narrativa: *É que estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela* (JESUS, C., 2014, p. 27).

Além disso, a certeza funcionando no enunciado *Os políticos sabem que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido*, significa Carolina como uma mulher que não tem medo da luta, de partir para o enfrentamento diante de injustiças sociais.

O modo como a linguagem funciona na construção dessas certezas [*Eu sou alegre/ Eu sou poetisa*] é uma prática política que produz sentidos divididos. Em outras palavras, a certeza de que se é alegre não significa que todas as experiências vividas por Carolina sejam marcadas por momentos felizes. Se assim o fosse, ela não teria motivos para afirmar: *Eu hoje estou triste*. Do mesmo modo, a certeza que constitui a afirmação *sou poetisa*, de que essa

função a torna porta-voz dos oprimidos, não apaga a atividade extenuante de catadora, responsável pelo sustento dela e dos filhos.

Para Ludwig Wittgenstein (1969), a justificação da certeza se submete às exigências de um dado jogo de linguagem. A afirmação de que se sabe algo não é suficiente para o convencimento de que realmente há um saber, mas uma crença de que se sabe. A utilização da expressão *eu sei* descreve uma situação como se esta fosse um fato, apagando, desse modo, a possibilidade da dúvida, de se pensar que nem sempre as certezas podem ser fundamentadas, o que demonstra que na maioria das vezes que alguém afirma saber algo, a existência do erro, do não sabido, não é considerada. Nesse sentido, é possível afirmar, a partir dessas reflexões, e inter-relacionando-as com a Semântica do Acontecimento, que as certezas apresentadas no dizer da alocutora constroem sentidos de que o sofrimento, a falta do que é básico para uma sobrevivência digna, a labuta diária não conseguem apagar sua alegria de viver, sua convicção de que há uma outra profissão exercida por ela (a profissão de escritora), à espera de valorização.

Na escrevivência de Carolina também é possível identificar muitas ações dessa mulher que a tornam uma inspiração. Sua luta diária, para que os filhos sobrevivam, tenham educação e sejam respeitados coloca em xeque o estereótipo de passividade e conformismo reatualizado na sociedade brasileira, quando se discute sobre a história do povo negro nesse/desse país. Vejamos uma narrativa que traz essa representatividade:

[R31] Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta (...) Suporto as contingências da vida resoluta. Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, julho de 1955. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 160-161).

Os primeiros enunciados dividem os sentidos de *casa*, por meio do funcionamento do operador argumentativo *aliás*, usado para retificar o que foi dito antes. Desse modo, *casa* é reescriturada por *barracão*, mas os sentidos desses substantivos funcionam de modo diferente. *Casa*, na escrevivência, aparece significada como uma moradia construída de tijolos, um lugar confortável destinado a quem vive nos *jardins* e na *sala de visitas* da cidade. *Barracão* é uma moradia desprovida de conforto, de dignidade, criada para quem vive no *quintal*, no *quarto de despejo*.

Por meio de uma enumeração, a alocutora descreve a sua rotina: *Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo*. Apesar desse trabalho fatigante, seu objetivo não é alcançado, o que se pode afirmar pelo funcionamento da expressão linguística *sempre em falta*. Em contrapartida, em vez de desânimo, demonstra força, identificada nos sentidos produzidos pelo enunciado *Suporto as contingências da vida resoluto*. Essa força traz para a visibilidade a história de tantas outras mulheres negras de favelas brasileiras que, contrariando as políticas de exclusão, se mantiveram e ainda se mantêm de pé. Por outro lado, reproduz o discurso de que pessoas negras são de ferro, são máquinas, como pontuam Jorge Viana Santos (2008), Achille Mbembe (2018), Sueli Carneiro (2011;2020), Abdias do Nascimento ([1978] 2016), Florestan Fernandes (1989), dentre outros.

Assim, na enunciação que se apresenta no R31, a vida de Carolina é significada como uma vida dura, exaustiva, *atribulada*, marcada pela *falta*, mas também constituída por uma força que não permite que o desejo de mudança se apague, como podemos observar no enunciado *Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência*, significando que o necessário para a sobrevivência não depende apenas de vontade própria, mas também de outros suportes sociais aos quais nem todo mundo *consegue* ter acesso, diferentemente da paciência, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, basta que *resolva* exercitá-la.

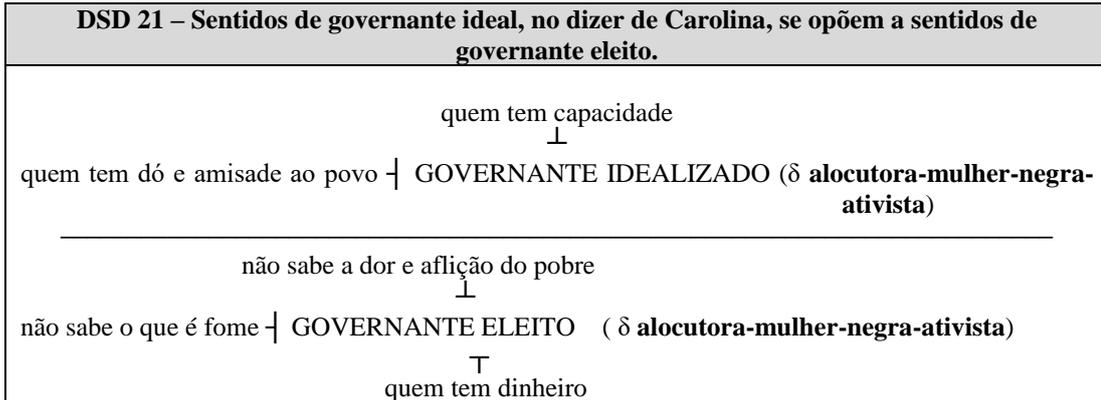
Seguindo a análise, o ativismo também aparece na escrevivência de Carolina, apontando para divisões na sociedade, bem como para a falta de políticas públicas que possam resolver o problema das desigualdades sociais que tornam a vida dos que lutam pela sobrevivência uma experiência de sofrimento.

[R32]: ...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 15 de maio de 1958. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 32).

Nessa enunciação, a alocutora-mulher-negra-ativista mobiliza um enunciador-coletivo para apontar a necessidade de uma revolução para libertar o país de políticos que exploram o povo, significados em seu dizer como *açambarcadores*.

Para melhor compreensão das relações de sentido que se articulam nesse dizer, apresentamos o DSD que segue:



Lê-se: ↓ ↑ | | (determina); ————— (oposição); δ (no dizer de).

O dizer da alocutora constrói uma oposição entre políticos que devem governar o país e políticos que estão desenvolvendo essa função, criando um perfil para os que deseja ter como gestores: ter *capacidade*; ter *dó e amizade ao povo*. Esse perfil significa quem está no poder como incapaz, sem compaixão e amizade pela população. Ao significar quem governa o país como *quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre*, a alocutora produz sentidos de que um líder só entende o que passa o povo que representa, se já viveu, como ele, as mesmas experiências, dores, privações. Tais sentidos possibilitam a interpretação de que, para a alocutora, o governante que tem sua origem na população pobre se preocupa com as necessidades dessa população, com seus sofrimentos, porque já passou por dificuldades semelhantes.

Os sentidos que se articulam no dizer da alocutora trazem para o presente do acontecimento o memorável da participação da mulher negra nos movimentos em prol de melhores condições de vida para a *Maioria Minorizada*. Ao afirmar *Eu estou ao lado do pobre, que é o braço desnutrido*, enuncia do lugar da luta e do enfrentamento da negação dos direitos às pessoas que sofrem nas periferias do país, em sua maioria, negras. Esse sofrimento é consequência das desigualdades e da marginalização provocadas pela falta de políticas públicas sociais, esquecidas por muitos governantes cujo plano de governo visa apenas à ampliação das suas riquezas. Assim sendo, o *braço* que sustenta o país, significado no dizer da alocutora como cada pessoa pobre, é *desnutrido*, quase sem forças. Contudo, se cada braço se une ao outro se torna maioria, e sua força não será contida [*Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria?*].

Na escrevivência de Geni, há uma ressignificação dos sentidos postos para anjos, geralmente caracterizados com a cor branca, olhos claros. Nessa narrativa, negras e negros também estão nesse lugar antes marcado como um privilégio de brancos. No trecho em que

essa ressignificação ocorre, a menina Geni está preocupada com a tarefa de homenagear a Princesa Isabel, com o poema produzido por ela, o qual já foi analisado neste capítulo. Nervosa, por ter que recitar o poema para o público da escola, ela pensa em desistir, mas teme ser castigada por *Deus e pela Santa Isabel*. Então ela imagina que, antes de tal punição, teria uma reunião no céu, mas lamenta que *anjos* e *anjas* não possam votar, por serem crianças, do contrário teria votos de amigos e amigas. Vejamos:

[R33]: Se pudessem seria fácil. Eu mesma conhecia vários anjinhos: a Tilica 1, que morreu de lombriga aguada; a Luzia 2, que morreu de bucho virado; o Jorge 3, que morreu de cair no poço... É, e tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 60).

O dizer da alocutora-criança-negra, associado a um enunciador-individual, recorta o memorável da eufemização da morte infantil no Brasil, significada como um privilégio para as famílias, uma vez que teriam um anjo no céu para protegê-las do mal. Retoma, também, o memorável da medicina popular, responsável pelo diagnóstico de muitas doenças infantis, algumas delas tratadas com rezas de benzedeadas<sup>30</sup>, em um período em que a medicina convencional estava ao alcance de poucos. A *lombriga aguada* é significada na medicina convencional como doenças atreladas a verminoses, um problema que levou muitas crianças a óbito, até as primeiras décadas do século XX, pelas condições precárias de higienização. Já o *bucho virado* é significada como uma doença que provoca encurtamento de uma das pernas das crianças, além de problemas estomacais e cansaço.

O enunciado *cair no poço* recorta o memorável de uma brincadeira infantil e o memorável de acidentes com crianças, causados por falta de proteção em poços escavados, também chamados de cisternas ou cacimbas<sup>31</sup>, para utilização da água que se encontra

<sup>30</sup> Para saber mais sobre essa cultura popular, ler a dissertação de Celina Gontijo Cunha, intitulada *A prática da benzedeadas: memória e tradição oral em terras mineiras (2018)*. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10284/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Pr%C3%A1ticaBenzedeadasMem%C3%B3ria.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10284/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pr%C3%A1ticaBenzedeadasMem%C3%B3ria.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

<sup>31</sup> De acordo com a Agência Nacional de Águas (ANA), são “poços de grandes diâmetros (1 metro ou mais), escavados manualmente e revestidos com tijolos ou anéis de concreto. Captam a água do lençol freático e possuem geralmente profundidades na ordem de até 20 metros”. Disponível em: <https://progestao.ana.gov.br/destaque-superior/eventos/oficinas-de-intercambio-1/aguas-subterraneas-1/oficina-aguas-subterraneas-brasilia-2016/apresentacoes-ana/ana-2-hidrogeologia-pocos-fabricio-bueno.pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.

armazenada no lençol freático. Como a brincadeira infantil “cair no poço”<sup>32</sup> não apresenta riscos, compreendemos que Jorge pode ter caído em um poço escavado.

Seguindo a análise, e retomando a discussão acerca da ressignificação dos sentidos construídos para anjos, observemos o DSD abaixo:

DSD 22 – Sentidos produzidos para Tilica, Luzia e Jorge, no dizer da menina Geni.
pretos ⊥ TILICA, LUZIA, JORGE----- anjos (δ <b>alocutora-criança-negra</b> )

Lê-se: ⊥ ⊥ (determina); ----- (sinônimo); δ (no dizer de).

As relações de sentido que se apresentam no DSD trazem uma reescrituração por sinonímia que significa crianças pretas como *anjos*. A inclusão de negros/as nessa significação retoma o memorável da santidade infantil pós-morte, não importando a cor, porque todas as crianças que morriam, de acordo com a crença de algumas pessoas, eram transformadas em “anjinhos de Deus”, com morada certa no céu. Desse modo, essa crença rompe com o estereótipo de que anjos apresentam traços apenas característicos de pessoas brancas. É interessante notar, todavia, que o enunciado *por sorte, todos da minha cor*, aponta para o sentido de que isso não é um direito garantido para as pessoas negras, que ocorre apenas quando a sorte está a seu favor, como se costuma dizer.

A escrevivência de Geni também possibilita ao leitor e à leitora, conhecer uma mulher negra que conseguiu ser professora em uma época que a sociedade brasileira criava empecilhos mais acirrados para impedir a permanência de pessoas negras na escola. Uma mulher negra que rompeu com o ciclo de exploração da força de trabalho vivido por sua família, em uma fazenda no interior de São Paulo. Essa ruptura demonstra a coragem de Geni e da sua família, frente a um sistema que já tinha planejado o futuro de cada um deles, ao mesmo tempo que aponta a história dessa família como uma trajetória da qual se pode orgulhar. Esse orgulho se apresenta no dizer do alocutor-pai, ao comentar sobre a opinião do administrador da fazenda, o qual afirma que “estudar filho é besteira”:

[R34]: — Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In*: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 71).

<sup>32</sup> Como se brinca: “Caí no poço”! “Quem tira?” “Fulano de tal”. “Com o quê?” “Com um beijo... com um abraço... com um sorriso”, etc.

O funcionamento do operador argumentativo *até*, no primeiro enunciado [*Ele pode até ser branco.*], aponta para o sentido de que a cor branca do administrador determina sua posição de superioridade. Contudo, os enunciados seguintes produzem o sentido de que o valor de uma pessoa não está na cor da sua pele, mas na história que ela pode construir, no legado que ela deixará para sua família, para o seu povo. Assim sendo, a significação da cor branca como uma característica relacionada à superioridade torna-se irrelevante frente à conquista de Geni, não tem a mesma carga de representatividade, daí o pensamento do alocutor, de que *ter orgulho de ser branco nunca será maior que o orgulho de ter uma filha professora.*

Apesar do salário indigno, principalmente por causa da feminização do magistério, bem como dos estereótipos e normas que a sociedade foi construindo ao longo do tempo, ser professora era significado, nesse período narrado por Geni, como uma profissão de prestígio para a mulher da sua classe social, por possibilitar um nível de instrução que outras profissões a ela destinadas não poderiam oferecer. Segundo Guacira Louro (2006, p. 478), “um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder”.

A escrevivência de Esmeralda traz uma reflexão sobre o quanto os sentidos projetados sobre as pessoas contribuem para que estas se sintam valorizadas. Vejamos:

[R35]: Por mais triste que fosse morar na rua, nós também inventávamos o nosso lazer, é claro. E o que mais gostávamos de fazer era reunir todo mundo numa rodinha e deixar o samba rolar solto. A letra ficava por minha conta, pois eu adorava escrever poesias, pagodes e expor meus sentimentos numa folha de papel. (...) Era muito legal ser chamada de compositora e receber aplausos das pessoas. Isso me causava uma sensação de poder, de reconhecimento, aumentando minha autoestima. Naquele momento, eu não era mais uma trombadinha, e sim uma pessoa criativa.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 34-35).

[R36]: (...) Meu estímulo maior foi incentivar meus amigos a sonhar comigo, pois só assim nós sairíamos daquela realidade cruel. (...) revendo esse passado tão perigoso, acredito que consegui sair da rua porque pessoas maravilhosas como eles me ajudaram a gostar da melodia, do humor, da amizade e da alegria, mesmo nos piores momentos de abandono e dor. Mas, um dia, uma luz brilhou: apareceram pessoas que olharam para mim e não se importaram se eu estava suja, fedida; (...) Apenas me olharam e disseram que eu era importante.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 52).

As predicções que determinam Esmeralda estão constituídas por sentidos que contribuem para que se sinta diferente do que sempre acreditou ser [*trombadinha*], afetada por

significações ofensivas que foram se naturalizando, a ponto de se tornarem aceitáveis. Observemos os DSDs:

DSD 23 – Sentidos produzidos para Esmeralda, no dizer do seu grupo de rua.
ESMERALDA ⊥ compositora
(δ alocutores-amigos)

DSD 24 – Sentidos produzidos para Esmeralda, por si mesma, frente ao grupo.
reconhecida ⊥ ESMERALDA ⊥ empoderada ⊥ pessoa criativa
(δ alocutora-escritora-negra)

DSD 25 – Sentidos produzidos para Esmeralda, no dizer de voluntários do Projeto Travessia.
importante ⊥ ESMERALDA
(δ alocutores-voluntários)

Lê-se: ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ (determina); δ (no dizer de).

As significações produzidas para Esmeralda, nas enunciações do R35 e do R36, partem de lugares sociais diferentes, como demonstrado nos DSDs. Em um primeiro momento, ela era vista pelos alocutores-amigos como a compositora das músicas cantadas pelo grupo [*Era muito legal ser chamada de compositora e receber aplausos das pessoas*]. Isso aumentava a sua autoestima de tal modo que ela passou a se ver como uma *pessoa criativa, empoderada*, com talento reconhecido [*Isso me causava uma sensação de poder, de reconhecimento*].

De todas essas significações, a forma como ela é predicada pelos alocutores-voluntários do Projeto Travessia [*disseram que eu era importante*] parece ter um sentido de grande relevância em sua vida, já que ainda guarda na memória como foi o dia do encontro com eles [*um dia, uma luz brilhou*], destacando o modo como seu corpo era olhado não só pela sociedade, como também por si mesma [*eu estava suja, fedida*], e como eles lidaram com a situação [*não se importaram*]. Esse gesto desencadeou outra perspectiva para sua vida, cuja mudança é reescriturada por *luz*, no enunciado *uma luz brilhou*.

Esmeralda também traz uma história de superação, como podemos identificar na enunciação apresentada no recorte trinta e sete (R37), que segue:

[R37]: Hoje em dia meus domingos são muito diferentes dos tempos da casa da minha mãe, da rua ou da Febem. Já estou na universidade, tenho muitos amigos, dou palestras para jovens e crianças sobre minha experiência e recebo várias cartas de crianças presas, que se inspiram na minha vida para ter esperança de que um dia, no final de semana, seus pensamentos não precisem escapar das grades da miséria, da droga e da solidão.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 58).

Nesta enunciação, temos uma alocutora-escritora-negra que mobiliza um enunciadador-individual para relatar as experiências vividas na infância e na adolescência, comparando-as com as do presente, apresentando afirmações que apontam como a superação dos desafios que impactaram sua vida significa de forma positiva a vida de outras pessoas: *Hoje em dia meus domingos são muito diferentes dos tempos da casa da minha mãe, da rua ou da Febem; Já estou na universidade; (...) dou palestras para jovens e crianças sobre minha experiência; (...) recebo várias cartas de crianças presas, que se inspiram na minha vida para ter esperança.*

O dia de domingo, significado no passado pela violência doméstica e pela solidão nas ruas de São Paulo e na FEBEM, agora tem outros sentidos, porque há atividades diferentes para serem realizadas: *estudar, ministrar palestras, ler cartas.*

O enunciado *dou palestras para jovens e crianças sobre minha experiência* produz o sentido de que passado e presente estão ligados. Essa ligação entre esses dois momentos da vida da alocutora significa que tudo o que foi vivido não pode ser esquecido, mesmo tendo causado dor e sofrimento, porque esse passado é o presente na vida de muitas crianças, e ter sobrevivido a ele, ter saído desse processo com tantas conquistas, aponta para elas a possibilidade de que suas vidas também podem ter um final diferente, que elas também merecem se ver livres da prisão provocada pela *miséria*, pela *droga* e pela *solidão*.

Assim, Esmeralda, tantas vezes xingada de *noia* e *trombadinha*, se torna um exemplo de força para o leitor e para a leitora. A sua vida, antes e depois de ser acolhida pela equipe do Projeto Travessia, demonstra sua resistência a tudo que passou de ruim, bem como sua determinação em construir uma outra história.

Na escrevivência de Joel, os sentidos positivos que reconstroem a imagem da pessoa negra para leitores e leitoras se apresentam nas profissões e outras atividades por ele desenvolvidas, nas pregações construídas para o filho Nelson e para lideranças negras que atuaram no período de escravização no Brasil. Vejamos o recorte trinta e oito (R38):

[R38]: (...) eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 12 de junho de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 9).

As significações construídas para Joel, no enunciado do R38, podem ser demonstradas no seguinte DSD:

DSD 26 – Sentidos construídos para Joel, por si mesmo.	
ativista social	
⊥	
escritor	JOEL
	professor (δ <b>alocutor-pai-ativista- jornalista-professor-historiador</b> )
⊥	
jornalista, historiador	

Lê-se: ⊥ ⊥ (determina); δ (no dizer de).

O modo como Joel descreve suas atividades para Nelson indica pistas de que ele atua em diversas profissões: é professor [*dei algumas aulas*], jornalista e historiador [*contei algumas histórias*], escritor [*escrevi alguns livros*]. Além disso, a ênfase produzida pela repetição do enunciado *o nosso governo não gosta/não gostou* produz o sentido de que suas ações estavam atravessadas pelo ativismo social, motivo pelo qual foi preso. Essas qualificações funcionam como uma representatividade, uma vez que o/a leitor/a pode identificar profissões ainda pouco exercidas por pessoas negras, em relação ao número de pessoas brancas.

Como demonstram estudos de Djamila Ribeiro (2018; 2019), Sueli Carneiro (2011; 2020), Livia Natália Santos (2018b), Lélia Gonzalez ([1975-1994] 2020) e Grada Kilomba (2019), dentre outros/as intelectuais, os espaços de produção e disseminação do conhecimento, da intelectualidade, são atravessados pelo discurso da discriminação, uma vez que os corpos negros, quando vistos nesses espaços, são confrontados, há sempre uma tentativa de apontá-los como um corpo fora do lugar. Desse modo, ao falar das suas atividades laborais, Joel rompe com essa prática, uma vez que traz esse corpo para o lugar da autoria, da produção do conhecimento, do movimento de resistência contra a imposição do silêncio.

Em suas cartas para Nelson, Joel descreve e utiliza qualificações carinhosas para o filho, identificando-o como um ser humano cheio de qualidades, a exemplo do vocativo *meu filho lindo e querido*. Ao falar do filho para outras pessoas, o seu dizer está sempre marcado por qualificações positivas, como ocorre no acontecimento enunciativo que segue, no qual há

um diálogo entre ele e o juiz que está analisando o seu processo, a fim de decidir sobre sua absolvição ou a continuidade da sua detenção.

[R39]

E1: — Como se chama seu filho?

E2: — Nelson Garbayo dos Santos.

E3: — Como ele é?

E4: — Inteligente à beça, um pouquinho preguiçoso, torce pelo Botafogo, pelo Palmeiras e pela Portela. É moreno e muito elegante, igual à mãe.

E5: — O senhor é muito feliz porque tem um filho como o Nelson. E o Nelson é também muito feliz porque tem um pai corajoso como o senhor. Parabéns para vocês dois.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 11 de março de 1974. *In: Quando eu voltei tive uma surpresa* (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 135).

Vejamos as relações de sentido desses enunciados, nos DSDs que seguem:

<b>DSD 27- Sentidos produzidos para Nelson, no dizer de Joel.</b>
$\begin{array}{c} \text{moreno} \\ \perp \\ \text{muito elegante} \dashv \text{NELSON} \vdash \text{inteligente à beça} \\ \top \\ \text{um pouquinho preguiçoso} \end{array}$
( $\delta$ <b>alocutor-pai</b> )

<b>DSD 28- Sentidos produzidos para Nelson, no dizer do juiz.</b>
$\text{muito feliz} \dashv \text{NELSON} \quad (\delta \text{ alocutor-juiz})$

**Lê-se:**  $\perp$   $\top$   $\dashv$   $\vdash$  (determina);  $\delta$  (no dizer de).

Na descrição que o alocutor-pai faz de Nelson, *muito* e *à beça* funcionam como operadores argumentativos que intensificam a significação positiva em relação ao filho [*inteligente; elegante*]. Apesar da determinação *preguiçoso* indicar uma negatividade, esta é amenizada pelo operador *um pouco*, o qual, ao ser usado no diminutivo, retira a relevância dessa qualificação. Assim, o modo como o alocutor-pai significa o filho contribui para que o alocutor-juiz produza a certeza de que *Nelson é também muito feliz*; e o operador argumentativo *muito* aparece também nesse dizer, intensificando o sentimento de felicidade. Essas significações

desconstroem estereótipos, movimentam outros sentidos para os sujeitos negros, valorizando-os e reconhecendo suas qualificações.

A identificação de Nelson como *moreno*, e não *negro*, tão comum naquele momento em que Joel escreveu as cartas para o filho, hoje nos faz pensar no colorismo, termo cunhado por Alice Walker (2021), a qual o definiu como “o tratamento preconceituoso ou preferencial dado a pessoas da mesma raça baseado somente na cor da pele” (Ibid., p. 337). Segundo a autora, o colorismo distancia pessoas negras, à medida que aquelas de pele retinta são preteridas em relação às de pele clara, atitude que reproduz uma prática racista que nega oportunidades e gera a exclusão.

Alessandra Devulsky (2021) faz uma discussão sobre o colorismo no Brasil, o modo como ele produz padrões que estabelecem oposições entre pessoas negras, limitando as possibilidades de essas pessoas se unirem na luta por direitos que lhes são constantemente negados. E essa união é de grande relevância, uma vez que, segundo a autora, ser negro/a não retinto não garante o acesso aos mesmos privilégios usufruídos pelas pessoas brancas. Ademais, a autora ressalta que o sistema do colorismo fortalece a hierarquia racial, mantendo o branco no topo da pirâmide:

O que se viu no caso brasileiro não foi uma tentativa de forjar-se paulatinamente no imaginário coletivo uma nova ordem racial desvinculada daquele sistema escravocrata outrora em vigor. Muito ao contrário, a sociedade brasileira tratou de conservar a gradação racial entre negros claros e escuros como instrumento para mantê-los distintamente apartados do que se compreendia como sociedade civil. De fato, se o sistema da escravidão separava em grupos impenetráveis brancos e negros com o objetivo de contingenciar verbas públicas para a educação ou a saúde de brancos, ou de resguardar os melhores postos de trabalho de uma ocupação inopinada pela mão de obra negra, o sistema do colorismo pode ser compreendido como um aliado importante na organização social necessária para se manter essa ordem das coisas (DEVULSKY, 2021, p. 48).

Para Sueli Carneiro (2011, p. 67), expressões usadas para definir racialmente pessoas negras, como “moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bobom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco”, legitimam o discurso ideológico da miscigenação, a qual “tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o ‘branco da terra’”.

É interessante ressaltar que a política de embranquecimento da população brasileira é atravessada pelas marcas da violência contra a mulher negra e a mulher indígena, vítimas de

estupro, do qual resultou a miscigenação, “estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências”. Desse modo, “a violência sexual colonial é, também, o ‘cimento’ de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades” (CARNEIRO, 2019, p. 325).

Retomando a análise da enunciação apresentada no R39, o dizer do alocutor-juiz, sobre Joel [*O senhor é muito feliz porque tem um filho como o Nelson. E o Nelson é também muito feliz porque tem um pai corajoso como o senhor*], diferentemente do dizer do alocutor-governo, cujo sentido, no R2, o identifica como um criminoso, significa-o como um homem do qual se pode orgulhar. As determinações demonstradas no DSD abaixo apontam para essa interpretação. Vejamos:

DSD 29- Sentidos produzidos para Joel, no dizer do juiz.	
feliz $\perp$ JOEL $\vdash$ corajoso	( $\delta$ alocutor-juiz)

Lê-se:  $\perp$   $\top$   $\vdash$  (determina);  $\delta$  (no dizer de).

O modo como o alocutor-juiz significa Joel, como um homem *corajoso*, contradiz os sentidos construídos pelo alocutor-governo, que o identificam como *criminoso*. A apresentação de Joel, para o/a leitor/a, como um pai que faz o filho *feliz*, pela coragem que tem, seguida de congratulações [*Parabéns para vocês dois.*], projeta sobre esse homem negro sentidos marcados pela positividade, um homem cujas atitudes, história, podem ser seguidas.

Ao relatar a história dos africanos escravizados no Brasil, o alocutor-pai-historiador, mobilizando um enunciador-individual, apresenta para o alocutário-filho um povo guerreiro, corajoso, não o povo covarde, passivo, que compõe a imagem construída por parte da sociedade brasileira, como aponta o discurso da professora de Geni, apresentado neste trabalho, no R12.

[R40]: E atacam Palmares. A guerra terrível estava começando. Os soldados dos donos de escravos atiravam de escopeta. Os negros atacavam com flechas e lanças. (...) Todas as quatro vezes os negros venceram. O chefe dos escravos se chamava Zumbi.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 2 de agosto de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 45).

Também ressalta a beleza negra, apagada por padrões estéticos construídos a partir de um conceito eurocêntrico, além de visibilizar a liderança feminina, comum nos quilombos.

[R41]: Zumbi tinha uma filha. Ela se chamava Noite. Pois ela era bela e negra como a noite. (...) Zumbi tinha, também, um filho. Ele se chamava Ganga Zumba<sup>33</sup>. A mulher de Ganga Zumba se chamava África. África era muito bonita. (...) Quando Zumbi falou que agora não vai ter mais guerra, Ganga Zumba, África e Noite acharam que ele estava errado.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 14 de agosto de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 49).

Observemos, agora, os DSDs para essas enunciações:

<b>DSD 30 - Sentidos produzidos para Zumbi, no dizer de Joel.</b>	
ZUMBI ⊥ chefe	(δ alocutor-pai-historiador)

<b>DSD 31 - Sentidos de negros, no dizer de Joel.</b>	
lutadores ⊥ NEGROS ⊥ vencedores	(δ alocutor-pai-historiador)

<b>DSD 32- Sentidos produzidos para Noite, filha de Zumbi, no dizer de Joel.</b>	
negra ⊥ NOITE ⊥ bela	(δ alocutor-pai-historiador)

<b>DSD 33 – Sentidos produzidos para África, nora de Zumbi, no dizer de Joel.</b>	
ÁFRICA ⊥ muito bonita	(δ alocutor-pai-historiador)

Lê-se: ⊥ ⊥ ⊥ (determina); δ (no dizer de).

Relacionando esses sentidos com alguns que aparecem na escrevivência de Carolina, Geni e Esmeralda, identificamos que o modo como eles significam as pessoas negras que compõem a escrevivência de Joel rompe com determinados pensamentos racistas atrelados ao povo negro, a exemplo daquele que relaciona a profissão de negras e negros a atividades

<sup>33</sup> É possível identificar, aqui, uma nomeação que recorta o memorável da homenagem, uma vez que Ganga Zumba também é o nome do primeiro líder do Quilombo dos Palmares, tio de Zumbi.

subalternas ou que exigem força, dificilmente com trabalhos em que a inteligência e o talento sejam destacados.

Na escrevivência de Joel, o modo como o governo reage às atitudes do alocutor, enquanto *professor, jornalista, historiador e escritor*, nos permite dizer que este é um *ativista social*. Essa predicação e aquelas que determinam os homens negros e as mulheres negras de Palmares [*chefe, lutadores, vencedores*] retomam o memorável de grandes líderes, negras e negros que, desde o período escravocrata, têm participado ativamente de movimentos sociais em prol de mudanças, frente às desigualdades e violências enfrentadas por seu povo.

É interessante pensar que ser chefe e líder no quilombo dos Palmares é uma função relacionada à coragem para lutar, em coletividade, pelo bem estar da comunidade. Já na sociedade de Joel existem profissões historicamente determinadas para um grupo privilegiado, composto por pessoas brancas. Desse modo, ele se torna um exemplo de representatividade para seu grupo étnico-racial, por ter as mesmas profissões a que pessoas brancas sempre puderam ter acesso, mas pessoas negras precisaram e ainda precisam lutar muito para exercê-las, porque essas profissões têm perfil e cor específicos, construídos pelo processo histórico de divisão racial de trabalho.

Para Silvio Almeida (2019, p. 105-106), é possível identificar essa divisão racial de trabalho na sociedade atual, “pois mesmo em países onde o racismo não é abertamente praticado pelo Estado ou em que há leis antirracistas, indivíduos pertencentes a grupos minoritários recebem salários menores e estão mais expostos a trabalhos insalubres ou precarizados”. Por conta disso, a presença de uma pessoa negra ocupando espaços privilegiados aponta para seu grupo étnico-racial que lugar de sujeitos negros é onde eles desejam estar, ao mesmo tempo que empodera esse grupo para o enfrentamento do racismo estrutural que normaliza a discriminação e nega direitos.

O dizer do alocutor-pai-historiador também ressalta a beleza negra nas predicações construídas para mulheres da história que conta sobre Zumbi dos Palmares: Noite é *bela*; África é *muito bonita*. A explicação do alocutor, acerca do porquê do nome da filha de Zumbi [*Pois ela era bela e negra como a noite*] apresenta os adjetivos *bela* e *negra* funcionando de uma forma que significa a beleza de modo diferente dos padrões construídos pela sociedade, devido à posição que *bela* ocupa no enunciado, antecipando o adjetivo *negra*. A articulação por coordenação funcionando nas qualificações de Noite [*bela e negra*] projeta sobre a palavra *negra* uma importância maior, significando *bela* como uma característica comum no povo negro, e isso desconstrói o discurso de que existe uma beleza padrão representada pelo fenótipo branco.

Nilma Lino Gomes (2019, p. 301-304) afirma que falar da beleza negra é importante, porque contribui para a promoção da autoestima, bem como para problematizar o sistema que segrega corpos negros, ao tomar o corpo branco como ideal. Segundo a autora, ao se destacar a beleza negra, legitima-se “um padrão estético de raízes africanas, ressignificado na experiência brasileira”. Ademais, a autora ressalta que a beleza é cultural e historicamente construída, por isso os padrões estéticos apresentam diferenças, a depender de cada grupo social. Desse modo, a beleza negra é “um estilo construído, um padrão estético entre os demais, que se realiza com base na experiência dos negros em nossa sociedade, no contraste, no confronto e no encontro com outros padrões, sobretudo o branco”.

Continuando a análise, o modo como a reação de África e Noite é significada no enunciado do R41 [*África e Noite acharam que ele estava errado*], encaminha para a interpretação de que ambas participaram do movimento político pela libertação do povo de Palmares, o que rememora narrativas sobre/de mulheres negras que lideraram movimentos e revoltas no período da escravização no Brasil, a exemplo de Dandara, líder guerreira do Quilombo dos Palmares, Tereza de Benguela, que liderou o Quilombo do Piolho, Luísa Mahin, uma das grandes lideranças da Revolta dos Malês, na Bahia, dentre tantas outras.

A luta por um país onde todos/as pudessem ter os mesmos direitos, inclusive o direito de se expressar, foi o motivo da privação da liberdade de Joel, por dois anos. Apesar de tudo o que viveu, não negou suas convicções diante do juiz, e isso o torna corajoso aos olhos do/a leitor/a, um exemplo a ser seguido.

[R42]: (...) Ontem eu fui levado para falar com o juiz. (...) ele perguntou se eu continuava com as mesmas opiniões, se eu continuava a ser socialista. Eu respondi: “Sim, porque isso não é crime, as pessoas podem ter as opiniões que quiserem”.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 11 de março de 1974. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 133).

Como já apresentado no R2, na primeira carta que escreveu ao filho, Joel explica que todas as suas ações, desenvolvidas do lugar social de professor, jornalista, escritor e cidadão, são *coisas certas*, apesar de ter sido condenado por isso, porque o governo as interpretou como um *crime*. Em sua última carta, continua com o mesmo pensamento, o que demonstra que as dificuldades enfrentadas na prisão não lhe tiraram a coragem de dizer o que pensava. Enunciar, diante do juiz, em uma situação que o significa como réu, que “*ser socialista não é crime*” e que “*as pessoas podem ter as opiniões que quiserem*” significa sua posição como o lugar da representatividade, pois além de representar o seu povo com dignidade,

defende que a liberdade política e a liberdade de expressão são direitos de todos/as, e não se calar frente ao sistema opressor é uma das ações importantes para a sua conquista.

Na escrevivência de Betina, personagem protagonista da narrativa que tem seu nome como título, significações relacionadas à sabedoria, beleza, coragem, criatividade, se projetam sobre ela, construindo sentidos que a incluem em um lugar de reconhecimento social, e isso pode contribuir para que aqueles que têm acesso a essa escrita transformem os olhares sobre si mesmos, porque são incentivados a se reconhecerem como pessoas negras, a terem orgulho do seu grupo étnico-racial.

Quando Betina saía de casa, todos admiravam seu penteado, bem como o cheiro que exalava dos seus cabelos, resultado dos cremes que a avó usava. E assim, enquanto ela caminhava pela rua, ouvia que suas tranças eram *lindas*, que pareciam *rendas* ou *bordados*, que seu cabelo era *cheiroso*. Vejamos:

[R43]: “Que tranças lindas!” “Parecem rendas!” “Parecem bordados!” “Que cabelo cheiroso!”

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 10).

Os sentidos construídos para o cabelo crespo de Betina também estão relacionados a ela mesma, já que o cabelo faz parte da composição do seu corpo; ressignificam, por onde ela passa, os dizeres sobre ele, desconstruindo, desse modo, os conceitos sobre padrões de beleza, combatendo estereótipos negativos, a exemplo de *cabelo ruim*. Ao determinar o cabelo crespo pelos adjetivos *lindo* e *cheiroso*, o dizer dos alocutores-admiradores o inclui nos padrões estéticos da beleza, isentando-o da obrigatoriedade de passar por procedimentos para se adequar às normas marcadas pela discriminação.

As conversas com a avó trazem informações sobre os seus ancestrais, significados como um povo corajoso, com histórias cujos ensinamentos são transmitidos por gerações:

[R44]: São pessoas que nasceram bem antes de nós e já morreram. Algumas nasceram aqui mesmo, no Brasil, e outras viviam numa terra bem longe, chamada África. Elas nos deixaram ensinamentos e muita história de luta. A força e a coragem dessas pessoas continuam até hoje em nossas vidas e na história de cada um de nós.

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 14).

Nas explicações da avó, que fala do lugar social de alocutora-avó-negra, associado a um enunciador-universal, podemos identificar informações de que os africanos e afro-

brasileiros são sábios [*deixaram ensinamentos*], lutadores [*muita história de luta*], fortes e corajosos [*A força e a coragem dessas pessoas continuam até hoje*]. Esse dizer reconstrói a imagem desse povo com outros sentidos, relacionados à valorização, ao reconhecimento da sua luta, da sua história, da sua cultura e intelectualidade. Esses sentidos também aparecem em outros momentos da escrita, como podemos ver nas enunciações apresentadas nos recortes que seguem.

Betina aprendeu com a avó, a trançar cabelos, para cumprir a promessa de fazer as pessoas se sentirem bem com sua aparência. E esse ensinamento a ajudou a se tornar uma cabeleireira de sucesso.

[R45]: O salão ficava cheinho de gente e Betina precisou empregar muitas pessoas para ajudá-la no trabalho. Afinal, era tanta gente que ela sozinha não conseguia cuidar de tudo. No dia a dia do salão, Betina corria pra lá, corria pra cá, trançava, penteava, atendia ao telefone, conversava com todo mundo, sempre alegre e com as bochechas sorridentes, como era desde criança. O salão foi se tornando um lugar muito legal de se ir e de conviver e, aos poucos, Betina ficou conhecida por muita gente, dentro e fora da sua cidade e imagina... até fora do país.

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 18).

O dizer da alocutora-narradora, nos primeiros enunciados do R45, encaminha para a interpretação de que Betina passou pelo processo de mobilização social. De menina trançadeira, tornou-se cabeleireira e, em seguida, também empresária no campo da beleza. As informações sobre o seu trabalho diário [*corria pra lá, corria pra cá, trançava, penteava, atendia ao telefone, conversava com todo mundo*] demonstram o quanto Betina é eficiente, e isso rompe com o pensamento racista de que o negro é preguiçoso, lento, não consegue fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo. Essa eficiência, ao nosso ver, é a responsável pelo seu sucesso [*ficou conhecida por muita gente, dentro e fora da sua cidade e imagina... até fora do país*].

As reticências usadas após o verbo *imaginar* produz um suspense sobre uma conquista que, no que diz respeito à pessoa negra, é posta nesse dizer como difícil. Esse sentido é construído pelo funcionamento do operador argumentativo *até* [*até fora do país*], que aponta para uma situação inimaginável, não pela falta de competência e inteligência das pessoas negras, e sim pela falta de oportunidades, pelas desigualdades que enfrentam diariamente, as quais criam obstáculos para a sua mobilidade social.

O reconhecimento nacional e internacional é almejado por qualquer profissional. E quando se trata de uma pessoa negra, esse reconhecimento é significado como uma conquista

coletiva, movimento que aponta as dificuldades criadas pelo racismo estrutural que estabelece privilégios para uma minoria, produzindo sentidos de que ser talentoso, ter competência profissional são qualidades comuns nos grupos pertencentes ao segmento branco da população, mas raras nos grupos pertencentes à população negra.

Diante do sucesso de Betina, como empresária da beleza, uma diretora de uma escola pública a convida para fazer uma palestra sobre a arte de pentear e trançar:

[R46]: A diretora apresentou-a à turma, falou da importância do seu trabalho, enfatizou como os seus penteados ajudavam as pessoas a se sentirem bem consigo mesmas e, logo a seguir, passou a palavra à cabeleireira. No entanto, Betina pegou todo mundo de surpresa. Ao invés de falar, ela preferiu ouvir as crianças e os adolescentes em primeiro lugar.

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 20).

Uma questão a se observar, nessa enunciação, é como o lugar de fala é ressignificado. O enunciado *passou a palavra à cabeleireira*, analisado em inter-relação com acontecimentos em que vozes negras foram impedidas de serem ouvidas, é constituído por outros sentidos que não significam apenas o gesto de dizer a Betina que ela pode iniciar a palestra, e sim que a ela é dado o direito ao dizer, historicamente negado ao seu povo. Isso nos faz pensar sobre o que diz Djamila Ribeiro (2018), acerca da importância dos movimentos para que pessoas negras não sejam mais tratadas como objeto de estudo, sobre as quais se falam, para que ocupem os espaços de pesquisadoras, assumindo, como direito, o trabalho de contar a sua história e a do seu povo.

Ao significar o trabalho de Betina como importante [*falou da importância do seu trabalho*], ao ressaltar como esse trabalho contribui para a afirmação da autoestima das pessoas [*enfatizou como os seus penteados ajudavam as pessoas a se sentirem bem consigo mesmas*], o dizer da diretora está atravessado pelo discurso da valorização da mulher negra na sociedade. Isso traz para o presente do acontecimento, o memorável da luta contra a invisibilização dessas mulheres, contra a construção histórica de não se falar dessa luta, de não se valorizar as suas diferentes atuações, de como elas fazem parte do processo de desenvolvimento dessa sociedade.

Essa tentativa de exclusão da mulher negra, contudo, pode ter efeito reverso, uma vez que, ao mesmo tempo que estabelece um lugar da marginalidade, o que Djamila Ribeiro (2018) denomina como *não lugar*, também pode ser um desafio a provocar o movimento para a mudança, tanto para si, como para o outro. Para a autora, “O ‘não lugar’ de mulher negra pode ser doloroso mas também potente, pois permite enxergar a sociedade de um lugar social que

faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência” (RIBEIRO, 2018, p. 23).

Assim, o *não lugar* é criado como uma tentativa de se estruturar a indiferença, a inexistência de sujeitos negros, de se estabelecer mecanismos para o seu silêncio, mas há uma força movente nesse *não lugar*, há vozes que, mesmo sendo impedidas, vão construindo caminhos de resistência até a extravasação final. É um *não lugar* construído para se firmar em *quintais* e em *quartos de despejo*, como demonstra a escrevivência de Carolina, mas seus sujeitos se movimentam em direção à *sala de visitas*, porque sabem que há lugares para negros e negras ali, esperando sua reivindicação e ocupação.

Nesse sentido, o *não lugar* não é omissivo, nele há corpos que se movimentam em direção a outros lugares, determinados para um grupo de privilegiados; há vozes denunciando entraves que impedem a circulação desses corpos nesses outros lugares, do mesmo modo que reivindicam o direito de estarem ali, por conhecimento e competência. Identificamos esse movimento nas escrevivências:

*Já estou na universidade, dou palestras* (Esmeralda. In: O diário da rua, p. 58);

*Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche de pão com manteiga de avião na lata?* (Aluna de Geni, após resistência em assistir aula, porque tinha medo de professora preta. In: Leite do peito, p. 104);

*Fui receber o dinheiro e avisei o tesoureiro que eu estava no O Cruzeiro* (Carolina. In: Quarto de Despejo, p. 171)

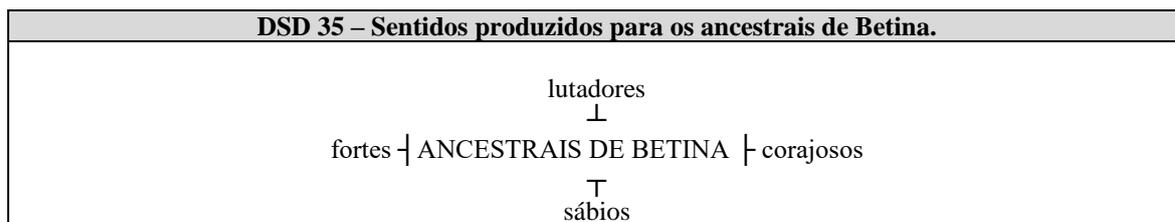
*As aulas que eu dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais – eu acho que são coisas certas* (Joel, em carta para Nelson. In: Quando eu voltei, tive uma surpresa, p. 9).

*Betina ficou conhecida por muita gente, dentro e fora da sua cidade e imagina... até fora do país* (Narrador. In: Betina, p. 18).

Temos, então, nesse *não lugar*, vozes subvertendo interdições, abrindo caminhos para outras vozes, com outras funções e funcionamentos, articulando outras “demandas de representação”, como diria Livia Natália Santos (2010, p. 225).

Retomando a análise, para R45 e R46 temos os seguintes DSDs:

<b>DSD 34 – Sentidos produzidos para Betina.</b>
empresária eficiente ⊥
palestrante ⊥ BETINA (mulher negra)
⊥ cabeleireira, trançadeira



Lê-se: ⊥ ⊥ ⊥ (determina).

As determinações que se apresentam nos DSDs estão constituídas por sentidos que apresentam para o/a leitor/a da escrevivência de Betina sujeitos cujas histórias são outras, marcadas pela luta, pela eficiente atuação na sociedade brasileira, em todas as áreas. Mulheres negras e homens negros protagonistas nos movimentos sociais pela extinção do racismo, pela afirmação da identidade negra, contra a divisão racial do trabalho e os privilégios que criam as desigualdades e empurram negras e negros para o lugar da marginalidade.

Quando Betina é convidada para palestrar na escola, a representatividade se faz presente na própria decisão dos/as estudantes, crianças e adolescentes, de quem parte a ideia de ouvir sua história sobre a arte de trançar e pentear. Assim, sua história é compartilhada, mostrando que pessoas negras têm direitos à mobilidade social tão dificultada pelos obstáculos criados pelas políticas de exclusão. Vejamos o recorte que segue:

[R47]: (...) Na história da minha família, a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta e assim por diante. Uma mulher foi ensinando para outra, até chegar a mim. Mas isso não aconteceu só na minha família. É uma forma muito comum de ensinar e aprender presente na história de muitas famílias brasileiras (e também de outros países), principalmente as negras. Em nosso país, muito do que sabemos hoje, tem sido comunicado dessa maneira.

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 22).

Ocupando um lugar de fala atravessado pelo discurso da representatividade, a alocutora-mulher-negra-empresária informa aos alocutários-alunos que os seus conhecimentos e a sua história fazem parte da vida de outras pessoas negras. Associando seu dizer a um enunciador-individual, argumenta que a arte de trançar é passada de geração em geração, que esse modo de ensinar é comum nas comunidades negras. O uso do advérbio *principalmente* produz o sentido de que essa prática se destaca mais entre famílias negras que entre famílias brancas. Do mesmo modo, a utilização do *muito*, funcionando como um elemento linguístico que amplia esses saberes adquiridos [*“muito do que sabemos hoje”*], constrói para essas famílias negras sentidos que as posicionam também nesse lugar de afirmação da

representatividade, o que traz para os alocutários-alunos uma outra história, a qual apresenta essas famílias como protagonistas, não mais como figurantes.

É possível dizer que os modos de significação dos sujeitos negros, nas enunciações analisadas neste capítulo, nos permitem identificar o político funcionando no acontecimento da linguagem, trazendo à tona as discrepâncias e exclusões, mas também produzindo condições de igualdade no jogo de embates pelo acesso à palavra.

Assim, há dizeres negando direitos, inferiorizando esses sujeitos, significando-os com sentidos marcados pela negatividade, assim como há dizeres que demonstram a sua coragem, sua resistência diante da discriminação, sua luta para que sua voz seja ouvida, seu enfrentamento frente a uma política de exclusão que tenta minar suas forças, mas sempre os encontra de pé, lutando pelo reconhecimento da sua história não contada, da sua beleza, dos seus valores, da sua cultura. Dizeres que os apresentam como sujeitos que requerem seu lugar de fala em um espaço litigioso onde o combate ao racismo é ponto principal na pauta constante do debate.

### Capítulo 3

## O CAMINHO É DE RESISTÊNCIA: SUJEITOS NEGROS E OUTROS EMBATES POLÍTICOS

### 3.1 O político na resistência dos sujeitos negros

O político que aqui é mobilizado como categoria de análise do sentido é “o fundamento das relações sociais que afeta a linguagem, como também o acontecimento da enunciação”, marcado por uma disputa litigiosa pelos lugares de dizer distribuídos de forma desigual para os sujeitos falantes. Assim, existe uma contradição nesse político, uma vez que nele se estabelece uma normatização que se torna um desafio para a afirmação de pertencimento daqueles que não estão incluídos nesses lugares de dizer (GUIMARÃES, E., [2002] 2005a, p. 16). Esse político “diz respeito às práticas sociais em geral, nas quais a linguagem é fundamental; fundado no conflito, o político é o que produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões”; é ele que também “permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo” (ELIAS DE OLIVEIRA, 2014, p. 44-45).

Em movimentos de resistência, o político provoca questionamentos, problematiza certezas cristalizadas, retira o véu que cobre histórias mal contadas; “na relação entre língua, enunciação e discurso, o político é trabalhado nas divisões de sentido, nas filiações a posições ideológicas, no movimento contraditório entre as normatividades excludentes e as afirmações de pertencimento dos excluídos” (ELIAS DE OLIVEIRA, 2020, p. 579).

Para nossas reflexões acerca dos gestos de resistência dos sujeitos negros, articulamos um diálogo entre a Semântica do Acontecimento e a Análise de Discurso. Desse modo, pensamos a resistência como uma relação de força que desequilibra a ideologia dominante. A resistência não se dá em outro lugar que não seja o da dominação ideológica; ela está na contradição das falhas próprias no ritual do processo de interpelação, resultando no imbricamento de dominantes e dominados; ela é uma transgressão de fronteiras em que “uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico, rompendo o círculo de repetição” (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 17). Nesse processo, a resistência pode se configurar em um movimento político em que ordens não são ouvidas ou são repetidas de modo contrário, vozes ecoam diante da ordem de silêncio, sentidos são alterados por meio do jogo com as palavras (PÊCHEUX, [1975] 2014).

Eni Orlandi afirma que a resistência é resultado de uma falha na estrutura do Estado, a qual provoca a falta de instituições, de políticas, de oportunidades para todos/as. Assim, “o sujeito não resiste por ‘mágica’, ou por voluntarismo, mas por condições que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros” (ORLANDI, 2015, p. 192). Essa resistência se dá pelo agenciamento do sujeito a reivindicar direitos, dentre eles o direito ao dizer. No caso das escrituras, ela se configura nos questionamentos sobre normatividades que estabelecem desigualdades, que legitimam discursos que reiteram poder e privilégios para uma minoria e negam esse poder e esses privilégios para a maioria.

Suzy Lagazzi (1998) explica que a resistência constitui o sujeito, o qual, afetado ideologicamente, resiste a alguma coisa, e essa resistência é configurada por outros sentidos, passa a significar a luta não somente por mudança, mas também contra mudanças. Nessa linha de pensamento, Rogério Modesto e Liliane dos Anjos (2017, p. 10) afirmam que “a resistência não é o produto de uma intenção do sujeito ou do enfrentamento de um grupo contra o outro, porque, assim como o sujeito não é unidade, mas dispersão, os grupos e ideologias se formam em processos contraditórios de remissão e afastamento”. Ainda segundo Rogério Modesto (2016), ao pensarmos na resistência, em sua relação com a historicidade, o sujeito, os embates, a luta, não são postos no lugar da centralidade. O que é importante considerar é “o movimento dos sujeitos e dos sentidos (o movimento dos sujeitos com os sentidos) na história” (Ibid., p. 1085).

Pelo viés político da Semântica do Acontecimento, que assume, a partir do diálogo com a AD, uma posição materialista sobre o funcionamento da linguagem e dialoga, por essa via, com as discussões que acabamos de apresentar, é possível dizer que os movimentos de resistência que se apresentam nas escrituras que compõem o *corpus* de análise nesta pesquisa são atravessados por relações litigiosas. Estas afetam esses sujeitos nos diferentes lugares sociais de onde suas vozes ecoam, em meio aos conflitos em que são gerados os debates sobre sua exclusão/inclusão nos espaços de enunciação, tomados aqui como espaços de funcionamento da língua, em que o direito de dizer e o modo de dizer tornam-se objetos de disputa constante.

Nessas escrituras, estão postos muitos dizeres, dentre eles aqueles que trazem a denúncia de versões históricas que excluem os sujeitos negros da construção social, histórica, cultural, intelectual e econômica do nosso país; aqueles que não apagam a continuidade da luta frente às exclusões e discriminações pós-abolição, uma luta pela valorização, pelo respeito, pela extinção do racismo, pelo acesso aos espaços legitimados como espaços do segmento minoritário branco da sociedade brasileira; aqueles que nos apresentam negras e negros em

cujos corpos, linguagem, modos de ser e ver o mundo estão as marcas da sua brasilidade e da sua africanidade, sujeitos inseridos em um espaço onde o confronto, a negociação e o diálogo são constantes, imersos em um processo denso, conflituoso, construído em suas relações culturais, históricas e sociais.

Florestan Fernandes (1989), ao discutir acerca dos movimentos sociais dos sujeitos negros que não se identificaram com práticas conformistas frente à exploração e à discriminação, nos convida a pensar como a sociedade brasileira tem sido, ao longo da história, palco de tensões que marcam a luta desses sujeitos pelo pertencimento, por oportunidades que lhes foram songadas. Uma luta contra o preconceito, contra a discriminação e segregação. Essa resistência, segundo o autor, tem significação histórica, humana e política, é uma luta que desde sempre tem se rebelado contra as vozes que legitimam e fortalecem desigualdades, contra práticas que naturalizam a exploração e a escravização, que tentam anular oportunidades sociais.

Essa luta ainda está em curso; em pleno século XXI, negros e negras se movimentam contra a sua segregação e a tentativa de controle dos seus corpos, enfrentam diariamente ações que reatualizam práticas de exclusão e desumanização: trabalhos em condição análoga à de escravizados, impostos a si; negação das políticas afirmativas; banalização do racismo. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p.104), apesar de ter sido um processo importante para a emancipação dos sujeitos negros, a abolição não construiu uma política de inclusão de libertos na sociedade brasileira, o que “contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que vivemos até hoje”.

Florestan Fernandes (1989, p. 23) ressalta que a ideologia do fracasso atravessa os discursos sobre os sujeitos negros, como se eles fossem os responsáveis pelo que aqui consideramos uma falta: falta de saúde, de moradia e de educação para todos/as, falta de trabalho e de valorização profissional, falta de respeito, dentre tantas outras faltas. E a resistência em relação a esse processo de opressão é significada por esses sujeitos como imprescindível, uma vez que ela é que os sustenta na luta pela emancipação coletiva frente à “situação desumana, ultrajante e insustentável que os prende ao passado e a padrões de dominação racial obsoletos”. Ademais, afirma o autor, a luta se configura como processo histórico marcado pela não aceitação de atitudes de conformismo diante de condições de vida que não permitem que os sujeitos sejam ouvidos, de crenças que põem sobre os ombros desses sujeitos a responsabilidade por suas perdas.

Abdias do Nascimento ([1978] 2016; [1980] 2019), Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), ao falarem sobre a resistência de sujeitos negros frente à discriminação enfrentada, por séculos, na sociedade brasileira, também nos convidam a pensar sobre o combate constante desses sujeitos a essa discriminação, bem como às práticas discursivas que atualizam o que chamam de “mito da democracia racial”<sup>34</sup>, o qual defende a existência de uma convivência harmoniosa da população brasileira, que há oportunidades iguais para todos/as, negando as diversas formas de racismo que ainda prevalecem na sociedade.

É possível afirmar, fundamentados nos estudos desses pesquisadores, que as relações entre brancos/as e negros/as no pós-abolição continuaram marcadas por grandes embates, uma vez que a lei que se intitulou como libertadora do povo negro não lhe deu garantia de ter os mesmos direitos e oportunidades dados aos brancos, principalmente aos que pertenciam às classes mais ricas. Nesse sentido, a resistência e a luta negra precisaram ser reestruturadas, ganhando outros contornos, e ambas ainda se fazem presentes, porque a população negra nunca aceitou passivamente a situação de desigualdade, de não pertencimento, de invisibilidade impostos pela sociedade ainda atravessada por ranços escravagistas.

Desse modo, afetada por esse processo histórico, essa resistência se configura como uma forma de reivindicação do lugar da autoria, da ação política e da visibilidade dos sujeitos negros na sociedade brasileira. Agenciados a falar de um lugar social, esses sujeitos “atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra” (GOMES, 2017, p. 18), denunciando violências vividas por mulheres negras e homens negros, construindo uma frente de embates pela consolidação de políticas públicas sociais, educacionais, econômicas, jurídicas. São corpos que têm contado, desde o período de escravização, “uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2017, p. 95).

### **3.2 Movimentos de resistência nas escrituras**

A resistência, nas escrituras que aqui analisamos, está atrelada à luta dos sujeitos para romper com sistemas de exclusão e de controle do corpo negro, produzidos pelo

---

<sup>34</sup> Nesta pesquisa, optamos por designar o “mito da democracia racial” como ideologia da democracia racial, a fim de não confundir o sentido de mito, utilizado pelos autores como falácia, com o sentido de mito, para os africanos e seus descendentes, significado como história, memória, vida. Como afirma a filósofa Katiúscia Ribeiro, para os africanos os mitos constituem os entendimentos do ser humano, são o alimento natural da sua existência, o motor da sua crença, da organização da sua vida (In: Canal GNT: <https://youtu.be/Wref-b4YQJk>).

racismo estrutural que cria desigualdades e obstáculos que dificultam o acesso ao lugar de fala e ao pertencimento.

### 3.2.1 Movimentos de resistência na escrevivência de Geni

Na escrevivência de Geni, a resistência começa cedo. Ainda menina, ela decide ter uma profissão diferente daquela a que sua família está submetida, resistindo, desse modo, à continuidade do ciclo de escravização imposto ao seu povo, desde os seus ancestrais, em que o trabalho duro na lavoura era a única possibilidade apresentada como sobrevivência, marcando a vida com durezas difíceis de se enfrentar.

Os enunciados que seguem dão continuidade a um diálogo iniciado pelo pai de Geni, que pede à filha para buscar o rolo de fumo de corda, a fim de preparar os cigarros para a noite e o dia seguinte, enquanto esperava o jantar. O fumo estava embrulhado em uma folha de jornal, a qual trazia uma reportagem sobre o jogador Pelé, cuja fotografia se destacava na página. Seu Benedito pede à filha para ler a reportagem, e ao final ele demonstra estar muito orgulhoso, afirmando que o jogador era como eles, que ver um filho nessa condição de sucesso faz um pai até se esquecer das durezas da vida. Com um suspiro, acrescenta:

[R48] — Se a gente pelo menos pudesse estudar os filhos...

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In*: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 70).

Neste enunciado, o alocutor-pai diz de um lugar que se significa como coletivo, uma vez que a locução pronominal *a gente* inclui outras famílias que também enfrentam a mesma situação. Esse dizer está marcado pelo sentido de que famílias pobres e negras não podem dar educação para os/as filhos/as, o que traz para o presente do acontecimento o memorável da falta de políticas públicas que provoca a exclusão dos povos negros das oportunidades educacionais, o que tem mantido, há séculos, segundo Sueli Carneiro (2011, p. 93), “a maioria dessa população em condições de indigência material e cultural, refém do paternalismo e do assistencialismo”. No caso da família de Geni, é possível dizer que também são reféns do processo de escravização que, mesmo em período de pós-abolição, ainda é reiterado em muitas relações sociais entre patrão e empregado.

Dando continuidade ao acontecimento exposto no R48, a alocutora-filha revela a pena que sentiu do pai, ao ouvir suas palavras, por isso lhe faz uma pergunta, a partir da qual inicia-se o seguinte diálogo:

[R49]

E1: — Pai, o que a mulher pode estudar?

E2: — Pode ser costureira, professora.

E3: (...) — Deixemos de sonho.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 70).

A resposta do alocutor-pai à alocutária-filha, em E2, associa-se a um lugar de dizer universal que aponta para uma divisão em relação às profissões, estabelecendo as que devem ser exercidas por homens e as que devem ser exercidas por mulheres. As profissões apontadas recortam memoráveis de atividades ligadas ao ambiente doméstico: as costureiras, naquela época, desenvolviam seu trabalho especificamente em casa, onde realizavam outros afazeres identificados como de sua responsabilidade; o exercício da docência, mesmo tendo a escola como lugar específico da sua realização, estava atrelado à maternidade, exigindo que as professoras cuidassem dos/as alunos/as como se fossem suas mães espirituais, segundo afirma Guacira Louro (2006)<sup>35</sup>.

O dizer do alocutor-pai também nos faz pensar sobre as discussões de Judith Butler (2015), em relação ao modo como as estruturas de poder na sociedade constroem sentidos para homens e mulheres, produzem, politicamente, significados divididos para as atividades desenvolvidas por eles e elas, classificam essas atividades como profissão de homem e profissão de mulher. Assim, a enunciação aponta para a existência de limitações que impedem uma maior atuação feminina em todas as áreas, gerando, desse modo, desigualdades, estabelecendo diferenças em relação aos espaços ocupados por homens e mulheres.

É interessante ressaltar, aqui, as condições de trabalho enfrentadas pelas irmãs de Geni (Cecília, Arminda, Iraci), as quais executavam a mesma função que o pai e o irmão, no trabalho na lavoura da fazenda. Esse acontecimento recorta o memorável da mulher negra forte,

---

<sup>35</sup> De acordo com Guacira Louro, a feminização do magistério trouxe outros significados para a docência: “Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha ‘espiritual’. *In: História das Mulheres no Brasil* (DEL PRIORE, 2006, p. 450).

que aguenta as mesmas condições de trabalho que um homem pode suportar. Como afirma Sueli Carneiro (2019, p. 2), mulheres negras nunca foram tratadas como frágeis, sempre constituíram a força de trabalho pesado na sociedade brasileira, sempre foram exploradas. Antes, pelas sinhás, pelas sinhazinhas e pelos senhores de engenho; atualmente, por um grupo privilegiado que cria obstáculos para a inserção dessas mulheres em funções diferentes daquelas que vêm ocupando desde o período de escravização, por meio de “mecanismos de seleção no mercado de trabalho, como a ‘boa aparência’, que mantêm as desigualdades e os privilégios entre mulheres brancas e negras”.

As discussões de Sueli Carneiro (2019) corroboram a teoria de Judith Butler (2015), a qual nos convoca à reflexão de que as identidades de gênero não são vividas do mesmo modo por todas as pessoas, por isso as questões inerentes a ele devem ser analisadas sob a perspectiva de que “gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (Ibid., p. 21).

Ampliando essa discussão, Carla Akotirene (2019) afirma que a interseccionalidade mostra mulheres e homens em lugares opostos, em conflito. O lugar da “cisgeneridade branca, heteropatriarcal”<sup>36</sup> e o lugar dos que são colocados fora do campo de discussão, interceptados pelas diferenciações. E no que diz respeito às mulheres negras e aos homens negros, a autora afirma que esse olhar interseccional identifica suas lutas marcadas por pautas diversificadas, as quais trazem para a discussão o processo de opressão sofrido pelos corpos, fortalecendo o movimento que denuncia discriminações, privilégios, invisibilidades que vêm se reiterando desde o período colonial no Brasil.

Pensando nisso, é possível dizer que a profissão de professora, de costureira, dentre outras que não se inserem no mesmo campo de sentidos que constituem o trabalho na lavoura, tinha um público específico, composto por mulheres brancas, tanto que o senhor Benedito, pai de Geni, acredita que ter uma filha costureira ou professora é um *sonho*, como afirma em E3 [*Deixemos de sonho*].

Diante do sonho do pai, mesclado a um sentimento de desânimo, a filha toma uma decisão que provoca sentimentos distintos. Vejamos o recorte cinquenta ([R50]), que segue:

---

<sup>36</sup> Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 10), cisgeneridade está relacionada às “pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento”. Já heteropatriarcal, segundo Marcos Martins do Amaral (2019, p. 53), é um sistema político que hierarquiza as relações sexo/gênero, naturalizando a “heterossexualidade e a desigualdade entre homens e mulheres”.

[R50]

E1: — Vou ser professora.

E2: Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.

E3: — Ah! Se desse certo... Nem que fosse para mim morrer no cabo da enxada. (...) Bem que inteligência não te falta.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 70).

A reação do alocutor-pai, relatada no E2, frente à decisão da alocutora-filha, apresentada no E1, de que será *professora*, está afetada pelo processo histórico excludente, criador de uma hierarquia que confere a negras e negros o estatuto de inferioridade natural, reproduzindo as desigualdades sociais, por meio da limitação de oportunidades, em um processo de exploração que impede projetos de serem realizados, transformando-os em sonhos considerados inalcançáveis.

Esperança e incerteza marcam o dizer do alocutor-pai, como podemos observar no funcionamento da interjeição [*Ah!*], no E3, indicando um desejo que pode trazer muitas alegrias, se for realizado, e no funcionamento da conjunção condicional, seguida do verbo no subjuntivo [*Se desse certo...*], encaminhando para a interpretação de que as dificuldades para a realização desse projeto serão tão grandes, que realizá-lo será quase impossível. Apesar disso, há o desejo de resistir a elas, configurado no enunciado *morrer no cabo da enxada*, cujo sentido está relacionado a trabalhar mais, não levando em consideração os limites do corpo.

A garantia de que o sonho pode ser realizado está na *inteligência* da filha, como aponta o enunciado *Bem que inteligência não te falta*, funcionando como um requisito importante para se tornar professora. Isso aponta que o alocutor está afetado por uma prática discursiva capitalista defensora de que as desigualdades sociais estão relacionadas à falta de competência, não à ausência de oportunidades.

O dizer do alocutor-pai, acerca da inteligência da filha, retrata um período em que o Brasil vivia o advento do capitalismo, sistema econômico atravessado pelo discurso da meritocracia, atrelada a qualificações como inteligência, competência, habilidades para vencer desafios, as quais excluía sujeitos negros, uma vez que estes não tiveram acesso aos direitos básicos para participar desse processo, dentre eles o direito de se preparar para ocupar um lugar destinado ao branco. Como afirma Florestan Fernandes (1989, p. 93), “a história da escravidão eliminava a possibilidade de o negro competir”. Além disso, “a ideia de ter um negro fazendo

a mesma coisa de um branco era um tormento para o branco. Por isso, negavam trabalho para não haver igualdade racial”.

Nesse sentido, o dizer de Seu Dito aponta para uma introjeção desse processo de exclusão legitimado na sociedade, o qual construía impedimentos para a ascensão dos sujeitos negros, visando, segundo Florestan Fernandes (1989, p. 94), “mantê-los nos limites subalternos, à distância econômica, cultural e política”, bloqueando, para tanto, “oportunidades de emprego, educacionais e econômicas”.

É importante ressaltar que esse processo funciona ainda hoje. Como afirma Sueli Carneiro (2011, p. 101-102), existe um mecanismo ideológico na sociedade que introjeta a concepção de que toda pessoa pode conquistar seu espaço, basta querer, porque, de acordo com esse discurso, “a mobilidade social está disponível igualmente para todos, dependendo apenas do esforço pessoal de cada um para a sua realização”. Desse modo, segundo a autora, esse mecanismo apaga o processo histórico de exclusão que reproduz cada vez mais a pobreza da população negra. Assim, aponta a autora, “o negro ‘bem-sucedido’ torna-se a exceção que confirma a regra discriminatória: se um consegue, os demais não se esforçaram o suficiente”.

Mesmo tendo diante de si tantos obstáculos, Geni e família resistiram, principalmente ao discurso do patrão, de que *estudar filho era besteira* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 71). Ela se tornou professora. Contudo, a vida dos outros filhos do Seu Benedito não sofreu mudanças. No caso das outras filhas, o trabalho na casa e na lavoura parece ter se tornado parte dos seus destinos. No que diz respeito ao filho, aceitar as “durezas da vida”, assim como o pai, continuou sendo seu projeto de vida. E aqui a falta aparece novamente, configurada na ausência de políticas públicas que atendam às necessidades dessas pessoas negras.

### **3.2.2 Movimentos de resistência na escrivência de Carolina**

A resistência na escrivência de Carolina está configurada no enfrentamento das violências projetadas sobre o seu corpo e sobre os corpos dos seus filhos, nos questionamentos acerca das agruras da vida, e até mesmo na vontade de cometer suicídio coletivo, como uma forma de negação à imposição de viverem no “quarto de despejo”, expostos à fome e às péssimas condições de sobrevivência.

O suicídio faz parte da história da diáspora africana no Brasil, e suas causas estão relacionadas ao enfrentamento de uma situação inaceitável, como aponta Roger Bastide ([1952] 2018). Segundo o autor, no período de escravização o suicídio foi motivado pelo ressentimento e pela revolta frente à opressão, pela não aceitação de ter sido retirado à força da terra dos

ancestrais; ele é significado como uma forma coletiva de protesto contra a exploração e condição desumana impostas aos corpos negros, nos campos de trabalho. No pós-abolição, ainda segundo o autor, as causas do suicídio foram as condições de marginalidade a que as populações negras foram obrigadas a viver, a ausência de políticas públicas do Estado. Assim, cometer o suicídio, na experiência da diáspora africana no Brasil, tem o sentido de não aceitação da condição desumana estabelecida pelo sistema opressor.

Os movimentos de resistência na escrivência de Carolina se inscrevem de diferentes formas, dentre as quais é possível destacar: eles estão em sua voz de protesto contra a ausência de políticas sociais que atendam às necessidades da maioria minorizada [*quem passa fome há de dizer: “Muito bem, Carolina. Os generos alimentícios deve ser ao alcance de todos”*]; se apresentam nas reflexões e críticas que faz sobre a vida, não só a sua, mas também de pessoas que fazem parte da população do Canindé [*Dura é a vida do favelado*]; estão nos embates com vizinhos [*Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos*], nos momentos escolhidos para escrever e ler, visando escapar dos conflitos próprios e daqueles ao seu redor; também quando a sua vulnerabilidade é exposta, como uma forma de apontar a ausência do Estado no cumprimento do seu dever de garantir que os direitos da população brasileira sejam igualitários [*Quando eu fiquei doente eu andava até querendo suicidar por falta de recursos*].

Carolina marca a sua história com uma resistência que não é só sua, ela faz parte de uma coletividade negra que tem reivindicado a ressignificação do seu lugar no mundo. Vejamos um momento que demonstra a resistência dessa mulher negra em se conformar com as dificuldades que a vida impõe a ela e a seus filhos:

[R51]: 16 de junho... Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo?

Escrivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 16 de junho de 1959. In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 174).

Nesta enunciação, o dizer da alocutora-mãe se apresenta do lugar individual para demonstrar ao leitor e à leitora, sentimentos antagônicos: desejo de morrer e desejo de viver. Entregar-se ao primeiro desejo parece ser o caminho mais fácil, e tem até justificativa: viver requer alimentação, mas *não há nada para comer*; o olhar de Deus parece ter se desviado daquele barraco, e ela foi esquecida por Ele [*Será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo?*]. Contudo, é a própria vida pulsando nos filhos que estimula a sua resistência

diante da perspectiva de suicídio coletivo, já que interromper a vida de quem está *cheio* dela parece ser uma contradição. Estar *cheios de vida* também é uma forma de resistência por parte da família de Carolina, uma vez que nesta expressão estão postos sentidos antagônicos à existência marcada pela falta de alimento, de moradia digna. Assim sendo, *cheios de vida* funciona, nesse dizer, como cheios de vontade de viver, apesar de tantos dissabores.

Os sentidos construídos para Deus, no dizer da alocutora, projetam sobre a sua relação com Ele a responsabilidade de estar vivendo em extrema pobreza, do contrário não haveria o desejo de cometer suicídio coletivo. A expressão *ficar de mal*, usada pela alocutora, recorta o memorável de brigas entre algumas crianças, as quais estão sempre nesse movimento entre ficar de mal e ficar de bem, brigar e fazer as pazes, se afastar e se aproximar. Assim, ao questionar se Deus *ficou de mal* consigo, a alocutora apresenta um Deus que age como criança, um Deus que tem birra, que se afasta das pessoas por um tempo, que as esquece, que corta relações, por ficar chateado com alguma coisa que fizeram, e a consequência disso é a falta de comida na mesa.

Por outro lado, o advérbio *hoje*, em *Hoje não temos nada para comer*, constrói o sentido de que há momentos em que a comida se faz presente na mesa, apontando para a interpretação de que os sentidos construídos para Deus estão divididos. Desse modo, esses momentos em que há alguma coisa para comer significam a reaproximação de Deus, o ficar de bem, o perdão. Assim, ter comida na mesa e não tê-la está atravessado por sentidos que apontam para uma boa ou uma má relação com Deus.

Essas relações de sentido podem ser demonstradas no DSD que segue:

<b>DSD 36 – Sentidos de Deus, quando há comida na mesa, se opõem a sentidos de Deus, quando há falta dela.</b>	
Deus vingativo ----- ⊥ FALTA DE COMIDA	Deus que fica “de mal” com seus filhos/as  (δ alocutora-mãe)
Deus não vingativo ----- ⊥ COMIDA	Deus que fica “de bem” com seus filhos/as  (δ alocutora-mãe)

Lê-se: ⊥ ⊥ ⊥ (determina); ----- (sinônimo); ————— (oposição); δ (no dizer de).

Nesse movimento de sentidos apresentados pelo DSD, não ter comida na mesa é consequência de uma relação negativa com Deus; tê-la é um mérito conquistado pela boa

relação com Ele. Fazer algo que contraria a Deus, de acordo com o que está posto nesse dizer, provoca seu afastamento, e ficar sem alimento é o castigo recebido por tal afronta. Fazer algo que agrada a Deus, ao contrário, garante esse alimento. Desse modo, as relações de sentido encaminham para a interpretação de que, se passar fome é uma situação constante na vida de Carolina e dos seus filhos, é porque Deus está, de algum modo, se vingando por causa de alguma coisa que O deixou chateado. Assim, Ele se afasta e pune, com a falta de recursos para a compra do alimento, e essa punição está voltada diretamente para ela, como demonstram as marcas de primeira pessoa em seu dizer [... *será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo?*].

Essas relações de sentido desconstroem as predicções sociais criadas para Deus, atreladas à bondade, à amorosidade, ao cuidado com as pessoas, sem distinção. A Locutora questiona isso, ao pensar na possibilidade do esquecimento, o que encaminha para a interpretação de que Deus não está sempre do lado dos pobres, como estes imaginam.

Outra forma de resistência é a criação de um mundo de fantasia, como uma forma de escapar da vivência marcada pelas desigualdades sociais, pela ausência de políticas públicas que criem oportunidades para todas as pessoas, processo de exclusão que empurra os vulneráveis para uma vida precária, em que viver dignamente passa a ser um sonho, não um direito. Carolina demonstra isso na enunciação que segue:

[R52]: Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 12 de junho de 1958.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C. 2014, p. 58).

A resistência se configura, nesta enunciação, por meio da negação da realidade, a qual é substituída por outra, criada na imaginação, idealizada. Nesse mundo de fantasias, o *barraco* é substituído por um *castelo*, a rua mal cheirosa é substituída por um *jardim*. É interessante como a fantasia cria um contraste com a pobreza da favela, já que produz um ambiente marcado pela riqueza, por meio do memorável recortado pelo funcionamento dos substantivos *ouro*, *prata* e *brilhantes*. O verbo *esquecer* é o elemento principal nesse movimento de resistência. *Esquecer que está na favela* parece ser uma forma de se adquirir forças para continuar lutando pela sobrevivência.

O sonho de Carolina, que deveria ser um direito garantido, era um dia poder sair daquele lugar considerado por ela como “o quarto de despejo mais imundo do mundo” (JESUS, C., 2014, p.138), porque as crianças vivenciavam experiências que as tornavam adultas muito cedo, usurpando-lhes o direito de viver a infância. E a escrita é o meio de resistência a tudo que representa esse “quarto de despejo”. É ela que cria um *ambiente de fantasia* em que a falta, a pobreza, deixam de existir.

### 3.2.3 Movimentos de resistência na escrevivência de Esmeralda

O dizer de Esmeralda aponta que poesia e música foram usadas por ela, como meios que a auxiliaram a enfrentar percalços, em distintos momentos da sua vida:

[R53]: Por mais triste que fosse morar na rua, nós também inventávamos o nosso lazer, é claro. E o que mais gostávamos de fazer era reunir todo mundo numa rodinha e deixar o samba rolar solto. A letra ficava por minha conta, pois eu adorava escrever poesias, pagodes e expor meus sentimentos numa folha de papel. Nosso grupo era animado, uma galera muito unida (...).

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 34-35).

[R54]: ... mesmo na prisão, era como se tivéssemos um fio de liberdade, como se a música escapasse pela janela e fosse parar no mundo das pessoas livres andando nas ruas.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 46).

[R55]: Na terapia, o Rafik falava das histórias dos orixás e da importância dos negros na construção do nosso país. Ele também me pedia para ter perseverança, quando eu entrava em depressão pela falta da droga (...) e todas as vezes que eu me sentia mal, desabafava escrevendo poemas...

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 54;55).

As enunciações que se apresentam nos recortes trazem acontecimentos vividos por Esmeralda, em que a arte e a religiosidade constituem sua vida não apenas de sentimentos atrelados às emoções, ao prazer, mas também de uma força capaz de mobilizar outros significados para o viver.

Na enunciação apresentada no R53, o *lazer*, determinado pelo *encontro*, pela *roda de samba*, pela *animação*, é uma forma de resistir à tristeza motivada pela condição indigna de vida, por viver em situação de rua, e a música tem uma função importante nesse processo. Primeiro, no ato da composição, quando os sentimentos da locutora-em-situação de rua são

extravasados; depois, na *roda de samba*, quando tem a oportunidade de se encontrar com os amigos, de se animar.

No enunciado que integra o R54, a *música* significa *liberdade*, funcionando como um mecanismo de escape da situação vivida na prisão, um meio de resistência à solidão, à impossibilidade de estar livre, habitando as ruas que se tornaram lar.

No enunciado do R55, a valorização dos ascendentes da locutora, identificada na relação de sentidos do enunciado *importância dos negros na construção do nosso país*, a religiosidade de matriz africana, reescriturada por *histórias dos orixás*, bem como a *escrita de poemas* são significadas como elementos importantes de resistência em relação às *drogas*, funcionando como suporte de persistência diante das crises causadas pela abstinência.

### 3.2.4 Movimentos de resistência na escrevivência de Betina

Na escrevivência de Betina, ser resistente é um aprendizado que começa cedo, com a avó, mulher negra que a prepara para o enfrentamento dos entraves que vão se reificando na vida dos povos negros, dentre eles o desafio de se conquistar espaços determinados como um privilégio de poucos, de garantir os direitos alcançados com tanta luta, de viver sendo respeitados e valorizados. E essa luta deve trazer resultados não apenas para si, mas também para os outros.

[R56]: — (...) Vou lhe ensinar a fazer tranças (...) Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com o seu cabelo e sua aparência.

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 16).

Nesta enunciação, a avó de Betina, que fala do lugar social de locutora-avó-negra, apresenta o seu dizer como genérico, recortando o memorável dos padrões de beleza impostos pela sociedade, os quais excluem pessoas cujos corpos, cabelos, aparência, não se inserem dentro das normas estabelecidas, daí a preocupação em ensinar para a neta, a tradição de fazer tranças, a fim de que esse aprendizado possa ajudar essas pessoas a não se sentirem abaladas diante de definições de beleza que ignoram as especificidades dos seus corpos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2002b, p. 44), na cultura negra as tranças significam mais que um penteado, elas fazem parte da história dos africanos e seus descendentes, estão atravessadas por sentidos que apontam para vários movimentos de resistência, os quais

“rompem com os estereótipos do negro descabelado e sujo”; afirmam uma prática cultural de cuidado com o corpo, marcam a “a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas”. Assim, as tranças constituem a identidade negra, e trançar é uma arte ancestral africana que representa, com seus desenhos, estilos e tamanhos, as tradições dos povos negros, sua cultura e história.

Luane Bento dos Santos (2019, p. 64) afirma que ensinar a trançar é deixar como herança um patrimônio africano; na cultura negra, as tranças “fazem parte das intervenções corporais estéticas utilizadas sobre os cabelos ao longo da história de vida; estilizar os cabelos com tranças é uma prática do íntimo, normalmente aprendida no contexto familiar ou em outros espaços de sociabilidades negras”. Para a autora, a arte de trançar é uma prática que dissemina a memória e a cultura dos povos africanos e sua descendência, seus saberes e seus fazeres, contribuindo para a afirmação de identidades e da autoestima, do protagonismo negro e da luta contra o racismo.

Esses sentidos atravessam o desejo da avó, de que a neta dissemine essa tradição, contribuindo para o resgate da autoestima, o que tem sido tomado por negras e negros, segundo Nilma Lino Gomes (2019), como um movimento político para a afirmação da negritude, e os cabelos têm se tornado um símbolo importante nesse movimento. Segundo a autora, “o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo um sentido político” (Ibid., p. 208). Nesse sentido, as tranças usadas por Betina, desde criança, e as que ela fará nos cabelos das pessoas, futuramente, serão muito mais que penteados. Elas são símbolos de resistência, um estilo político adotado por negras e negros na luta pelo pertencimento.

### **3.2.5 Movimentos de resistência na escrevivência de Joel**

Na escrevivência de Joel, o amor desse homem negro pelo filho, Nelson, torna-se maior que as angústias vividas na prisão. E é em nome desse amor que ele decide atenuar o sofrimento, transformando os dias no cárcere em dias comuns, com descrição de horários de trabalho, de lazer, de descanso, de encontro com os companheiros de cela.

Os gestos de resistência estão presentes, não de forma direta, um modo de se preservar frente ao sistema opressor, e sim por meio da descrição dos companheiros de cela ou das histórias de heróis negros que organizaram revoluções importantes no período da escravatura no Brasil.

[R57]: Nelsinho. Eu queria, agora, estar aí com você. Mas aqui, onde estou esperando a decisão do juiz não é muito ruim. Vou te contar como é. Tem 40 pessoas, que também não concordam com o governo. Tem 1 médico; 3 engenheiros; 8 professores; 10 estudantes; 3 marinheiros; 10 operários (de trem e de fábrica) e 5 camponeses. Estes, são todos homens. Do outro lado, ficam as mulheres. Elas são quase 30. E algumas são professoras, outras são estudantes, uma é enfermeira, uma é arquiteta, uma é artista de televisão.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 12 de junho de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 9;11).

Com seu dizer ancorado no enunciador-individual, o alocutor-pai-prisioneiro, nessa enunciação, significa o presídio como uma sala de espera [*onde estou esperando a decisão do juiz*], e isso possibilita a interpretação de que há uma resistência em aceitar ser qualificado pelo governo como uma pessoa que cometeu um crime. A prisão é apresentada pelo alocutor como *não muito ruim*, sentido que vai de encontro aos memoráveis atrelados à rotina de presos políticos na ditadura militar, muitas vezes marcada pelas sessões de tortura.

Seguindo a análise, há uma apresentação dos demais presos políticos, por meio de uma enumeração: *Tem 1 médico; 3 engenheiros; 8 professores; 10 estudantes; 3 marinheiros; 10 operários (de trem e de fábrica) e 5 camponeses; (...) algumas são professoras, outras são estudantes, uma é enfermeira, uma é arquiteta, uma é artista de televisão*. Para essas pessoas também não é aceita a qualificação de criminosos/as, estabelecida pelo regime ditatorial vigente na época, uma vez que são reescrituradas por *pessoas que também não concordam com o governo*.

O alocutor identifica essas pessoas pelas suas profissões, e isso constrói para elas sentidos contraditórios àqueles postos pelo governo, sobre pessoas que lutavam contra o sistema opressor. Para o governo, essas pessoas eram criminosas; para o alocutor, eram profissionais, trabalhadores/as que, assim como ele, discordavam do sistema político da época. Pensando nos acontecimentos que constituem o período da ditadura, compreendemos que a expressão *não concordar*, no enunciado *pessoas que também não concordam com o governo*, usado para amenizar a situação para um alocutário de oito anos de idade, o filho Nelson, na verdade significa *resistir, protestar*.

A enunciação que segue faz parte de um dos relatos sobre a história dos africanos no Brasil, inserida em algumas cartas.

[R58]: Zumbi não se rendeu. Ele preferiu atirar-se de uma rocha bem alta.<sup>37</sup>

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 14 de setembro de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 61).

Neste enunciado, o movimento político da resistência configura-se, no dizer do locutor-pai-historiador, no perfil guerreiro de um dos maiores heróis do Movimento Negro [Zumbi], símbolo de luta contra a escravização de africanos e afro-brasileiros no período da escravatura no Brasil. É possível dizer que trazer as lutas do povo negro para as cartas que eram enviadas a Nelson constitui as histórias dos presos políticos de outros sentidos, ou seja, estão ali porque lutaram contra o sistema de perseguição e repressão contra a população. Preferir *atirar-se de uma rocha bem alta* a se entregar ao opressor, como o fez Zumbi, significa *resistência*; partir para a luta contra a ditadura, mesmo sabendo que isso trará a privação da liberdade e a possibilidade de tortura como consequência, também significa *resistência*.

Diferentemente da locutora-professora da escrevivência de Geni, o locutor-pai-historiador apresenta ao filho heróis e heroínas do seu povo, representados/as na liderança de Zumbi, Ganga Zumba, África, Noite. Ele traz para a visibilidade a história não revelada, a qual aponta para ações de resistência de sujeitos negros que, embora não citados, têm em suas trajetórias a responsabilidade da transformação histórica, intelectual, social, cultural e econômica do Brasil.

Assim, falando de lugares sociais diferentes, mobilizados pelo funcionamento político da língua em seu dizer, os sujeitos das escrevivências que aqui analisamos vão deixando os seus vestígios, vão contando sua vida e a vida de outrem. A resistência desses sujeitos traz para o presente do acontecimento memoráveis de outras narrativas, dentre elas histórias de resistência na época da escravatura, configuradas nas organizações sociais e políticas nos quilombos, nos movimentos de insurreições; de resistência pós-abolição, significadas nas organizações sociais em comunidades espalhadas pelo país; dos movimentos sociais que fizeram e fazem das ruas espaços de educação e de luta, denunciando o racismo, negando a ideologia da democracia racial cuja política de embranquecimento, por meio do discurso da miscigenação, impossibilita a autoafirmação do povo negro, dificultando sua luta para ocupação de espaços sempre ocupados por uma minoria privilegiada.

---

<sup>37</sup> Acreditamos que a narrativa da morte de Zumbi, criada por Joel Rufino, em suas cartas para Nelson, está marcada por eufemismos, como forma de atenuar a violência sofrida pelo líder. A obra do autor, *Zumbi*, publicada em 1985, e citada por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (2016, p. 89), relata a morte trágica do líder, entregue por um dos seus homens de confiança, o qual foi forçado pelos bandeirantes a entregar o esconderijo do seu líder e feri-lo com um punhal, antes que os inimigos o atacassem com violência. De acordo com Joel Rufino, o corpo de Zumbi foi mutilado, e sua cabeça foi exposta na praça principal do Recife.

Como as análises apontam, no corpo de cada um dos sujeitos negros dessas escrevivências estão postos os sentidos da resistência. Há lutas em que esses corpos se inscrevem, diariamente: uma luta pela sobrevivência, para que sua história tenha um enredo construído por eles mesmos; uma luta contra o racismo, que nega a possibilidade de autoafirmação; uma luta por oportunidades, por um lugar de fala, um lugar em que a população negra acesse espaços que lhe são negados, em que tenha suas vozes ouvidas e respeitadas, um lugar em que falar não tenha apenas o sentido de expressar palavras, mas o sentido de existência, como ressalta Djamila Ribeiro (2019).

Mónica Zoppi Fontana (2017, p. 69-70) relaciona lugar de fala com “lugar de enunciação”, um dizer que se constrói na “interpelação ideológica que constitui o sujeito do discurso, sustentado em processos metonímicos que o legitimam a partir da experiência vivida de um *eu* que se identifica com outros *eu*”. Um lugar de conflitos, de embates pelo reconhecimento da luta contra “identificações hegemônicas”, de vozes que se levantam em meio a tantas demandas e entraves que se produzem nesse espaço de enunciação.

Sheila Elias de Oliveira (2019), ao tomar como objeto de análise o termo *lugar de fala*, utilizado por Djamila Ribeiro (2019), contrapõe epistemologicamente as ideias de lugar de fala e de argumentação por autoridade<sup>38</sup>, analisando o político funcionando nesse lugar, uma vez que, segundo ela, os sujeitos que tomam a palavra nesse lugar de fala são significados pelas diferenças sociais, as quais produzem sentido no acontecimento da enunciação, e essas diferenças apontam para a necessidade de se considerar o conflito, os movimentos pela afirmação de pertencimento. Segundo a autora, “a ideia de lugar de fala permite compreender novos modos de dizer que *reivindicam a autoridade sobre o dizer de si*, e questionam a autorização e/ou autoridade do *outro* sobre esse dizer” (ELIAS DE OLIVEIRA, 2019, p. 198, grifo da autora). Essa “reivindicação de autoridade sobre o dizer de si”, ao nosso ver, é um movimento de resistência.

---

<sup>38</sup> A autora retoma a discussão de Oswald Ducrot, que apresenta duas formas de argumentação por autoridade, a autoridade polifônica e o arrazoado por autoridade. No primeiro caso, que ele considera diretamente inscrita na língua, “o locutor introduz em seu discurso a voz de um enunciador asseverando uma certa proposição P e apoia sobre esta asserção uma segunda, uma outra proposição, Q”, o que demonstra tanto “que ele se identifica com o sujeito que assevera Q”, quanto que ele “o faz fundamentando-se em uma relação entre P e Q”. No segundo caso, “o locutor mostra um enunciador asseverando que uma personagem X assevera que P”. Seu fundamento é “uma espécie de implicação entre a proposição segundo a qual X assevera P e a própria proposição P” (DUCROT, 1987, p. 143,144, 148, 149).

### 3.3 Sentidos da vida dos sujeitos nas escrevivências

Viver, nas escrevivências aqui analisadas, tem sentidos divididos. Em alguns momentos, a vida é significada pela leveza, pelas aventuras, brincadeiras, descobertas que transformam histórias tristes em histórias alegres, pelo amor que ganha sentido em tantos gestos, dentre eles os gestos de amizade, de cuidar do outro, de dedicação e de solidariedade. Em outros momentos, configurados como a maior parte das narrativas, a vida é uma labuta sem fim, marcada pela angústia, pela luta em prol da sobrevivência e por garantias do direito a um lugar, a poder dizer e ser ouvido. Nesse sentido, entendemos que viver, para os sujeitos negros dessas escrevivências, tem sentido de resistência.

#### 3.3.1 Vida e seus sentidos na escrevivência de Carolina

A vida de Carolina assim pode ser resumida: labuta, sofrimento, fadiga. Carolina não vive; ela se arrasta pelos trilhos da vida, mergulhada em rotinas repetitivas de dor, cansaço, ausências, solidão, fome. Vejamos:

[R59]

E1: Tem hora que revolto com a vida atribulada que levo (24 de julho de 1955).

E2: Toquei o carrinho e fui buscar mais papeis. A Vera ia sorrindo. E eu pensei no Casemiro de Abreu, que disse: “Ri criança. A vida é bela”. Só se a vida era boa naquele tempo. Porque agora a época está apropriada para dizer: “Chora criança. A vida é amarga” (19 de maio de 1958).

E3: Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar (24 de julho de 1958).

E4: Não durmi por estar exausta. Pensei até que ia morrer (25 de setembro de 1958).

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus: *In: Quarto de Despejo* (JESUS, C., 2014, p. 24; 35-36; 99; 122).

Os enunciados apontam que a vida de Carolina é um fardo, o qual muitas vezes torna-se tão pesado que a revolta e a vontade de desistir de viver são mais fortes que outros sentimentos que possam significar essa vida como digna de ser admirada, exaltada. A representação desses sentidos pode ser identificada no seguinte DSD:

DSD 37- Sentidos de vida, no dizer de Carolina se opõem a sentidos de vida, no dizer do poeta.	
exaustão $\perp$ atribuição — VIDA — falta de comida $\top$ amargura	(δ <b>alocutora-mulher negra-mãe-catadora-favelada</b> )
riso — VIDA — beleza (δ <b>alocutor-poeta-romântico</b> )	

Lê-se:  $\perp$   $\top$  — (determina); — (oposição); δ (no dizer de).

O DSD aponta que a alocutora-mulher-negra-mãe-catadora-favelada e o alocutor-poeta-romântico têm posições opostas sobre a vida: o dizer dela é marcado pela resistência, denunciando as dificuldades diárias enfrentadas por uma mulher negra provedora cujo trabalho como lavadeira e catadora é a única oportunidade que a vida lhe oferece para a sua sobrevivência e a de seus filhos; o dizer dele é atravessado pelo romantismo, pela ideia fantasiosa de que a vida é linda para todas as pessoas. Assim, a alocutora contrapõe a visão do poeta, mostrando que o corpo negro é constituído pela resistência a uma vida marcada pela falta, bem como “aos sombrios lugares onde dormem os mais poderosos silenciamentos”, falando “em linguagem esquecida, a história dos menos importantes que é a sua própria história, para os que tenham ouvidos de lhes ouvir” (SANTOS, Livia, 2011, p. 120).

É possível afirmar, analisando os sentidos que se apresentam no DSD, que a vida da alocutora-mulher-negra-mãe-catadora-favelada não tem lugar para as alegrias, para a beleza, é uma vida significada pela *exaustão*, pela *atribuição*, pela *amargura* e pela *fome*. Esses significados a tornam descrente e desanimada, o que pode ser identificado quando o seu dizer mobiliza um enunciador-universal para explicar o sentido da vida [*A vida é amarga*], criando um antagonismo em relação ao dizer do alocutor-poeta [*A vida é bela*]. E não é apenas a amargura e a beleza que são apresentadas como pares opostos. A vontade de morrer [*Pensei até em suicidar*], ou o pensamento de que a morte está rondando [*Pensei até que ia morrer*] aparecem em oposição ao viver, encaminhando para o sentido de que entre a morte e uma vida sofrida, a primeira pode ser a melhor solução.

As datas em que o diário foi escrito também constroem sentidos sobre o viver da alocutora. O tempo não traz mudanças para a sua vida, pelo contrário, ele é um tempo que reitera o sofrimento, a fadiga, tanto que há uma comparação entre o tempo vivido pelo alocutor-poeta [*naquele tempo*] e o tempo vivido pela alocutora-mulher-negra-mãe-catadora-favelada [*agora*]. O advérbio *agora* tanto reescritura o ano de 1958 quanto o mês, o dia, aquele instante,

trazendo sentidos que indicam a ausência de mudanças, desde 1955, quando o diário começou a ser escrito. Em outras palavras, as dificuldades da vida não passaram, mesmo após três anos de muito trabalho duro, *tocando o carrinho para buscar papeis*. Ao contrário, o sofrimento só aumenta, tanto que, em maio de 1958, a vida está *amarga*; em julho do mesmo ano, ela está *horrível*, porque falta alimentação; em setembro, a exaustão é tão grande que Carolina pensa que não vai resistir.

Os relatos da alocutora nos auxiliam na reflexão sobre o sofrimento do corpo negro, a violência por ele sofrida. Jurandir Freire Costa afirma que existe uma incompatibilidade entre as exigências que se faz ao corpo negro e as propriedades biológicas que o caracterizam, e isso nos faz pensar que esse corpo não tem condições de suportar o sistema violento que a vida lhe impõe. Para o autor, esse sistema é constante, não há descanso, assim o corpo negro “não consegue ser absolvido do sofrimento, é um foco permanente de ameaça de morte e dor” (COSTA, [1983] 2021, p. 30).

A labuta presente na escrevivência de Carolina nos faz pensar na política de exceção desenvolvida e praticada por gestores em nosso país, a qual oportuniza privilégios para poucos, empurrando a maioria para uma situação de isolamento, de descaso, de fome, de sofrimento. Uma política que tem o poder de decidir quem pode ter moradia digna e quem não pode tê-la, quem pode ter acesso a uma educação de qualidade, à saúde, ao lazer, a trabalhos valorizados, social e financeiramente. Trata-se, trazendo aqui as afirmações de Achille Mbembe (2018), de uma necropolítica que vai criando situações tão aterrorizantes para determinadas pessoas que elas se sentem atacadas por todos os lados, lutando pela sobrevivência em meio ao caos. Uma necropolítica que decide quem deve viver e quem deve morrer.

Apesar de tudo, Carolina demonstra resistência, significada pelo verbo *revoltar* [*Tem hora que revolto com a vida atribulada que levo.*]. Mesmo pensando em não mais viver, em alguns momentos, esse desejo é marcado por um olhar crítico sobre a vida que ela e os filhos são obrigados a ter. Revoltar-se significa a não aceitação da falta, da desigualdade social, da indiferença e da invisibilidade.

### **3.3.2 Vida e seus sentidos na escrevivência de Geni**

A vida de Geni é marcada pela ruptura, a qual foi possível por meio da educação. Dentre os irmãos, ela foi a única que conseguiu seguir um outro projeto de vida, mas isso só ocorreu porque a família se sacrificou para realizar o desejo dela, de ser professora. Apesar de ter o seu destino modificado pela ação conjunta da família, Geni conviveu com a rotina árdua

da mãe, do pai e dos irmãos. A mãe cuidava dos filhos pequenos, trabalhava no espaço doméstico, enquanto o pai e os filhos mais velhos trabalhavam na lavoura da fazenda. Consideremos a enunciação que segue:

[R60]: (...) vi a Arminda surgir lá na curva do caminho. Ela tinha ido levar o almoço para o meu pai e os outros irmãos que trabalhavam na colheita do café.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 19).

A enunciação do R60 traz uma informação, no dizer da alocutora-narradora, ancorado no enunciador-individual, de que seu pai e seus irmãos almoçavam no local de trabalho: *Ela (Arminda) tinha ido levar o almoço para o meu pai e os outros irmãos que trabalhavam na colheita do café*. Sabemos que almoçar fora de casa é uma prática constante na vida de muitos/as trabalhadores/as. Contudo, o sentido posto para *almoçar fora*, atrelado a esse acontecimento, é outro. *Almoçar fora*, na enunciação que se apresenta nesse enunciado, é se alimentar sentado em qualquer lugar, até sobre o chão, sob um calor escaldante, sob o frio ou a chuva. Não tem o mesmo sentido de sentar-se à mesa, podendo usufruir do prazer de descansar o corpo, por alguns minutos, de cuidar de si, após a refeição.

Seguindo a análise, vejamos como o trabalho desenvolvido pelo pai e pelos irmãos de Geni faz a vida parecer um fardo que deixa marcas no corpo, o qual, de tão castigado, se adapta à fadiga, tanto que o pôr do sol funciona como o marcador do tempo de encerramento das atividades diárias, o que significa que não se estabelece um limite para esse corpo. O que o faz parar não é o cansaço, mas a dificuldade que a noite traz para visualizar o campo laboral.

[R61]

E1: Meu pai capinava e sua enxada pulava alto ao contato com o chão esturricado. Dura era a terra, a seca. Duro o calor. Duro o calo na mão do meu velho.

E2: Não demorou muito para que o sol sumisse atrás da velha paineira e entrasse com tudo no horizonte [...]. Era hora do meu pai e meus irmãos chegarem do trabalho. Quem primeiro apareceu na curva da estrada foi a Arminda, em seguida o Dirceu, a Iraci e assim todos logo estavam subindo pela escada, entrando pela cozinha e colocando seus pertences (mochilas, facões, moringas) debaixo da mesa.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In: Leite do Peito* (GUIMARÃES, G., 2001, p. 41; 77-78).

No E1, os sentidos atrelam a vida do pai às dificuldades, significação que se apresenta na seguinte enumeração: *Dura era a terra, a seca. Duro o calor. Duro o calo na mão*

*do meu velho*. O dizer da alocutora mobiliza um enunciador-individual para qualificar a terra na qual o pai trabalhava [*dura*], o clima sob o qual ele desenvolvia essa tarefa [*calor*] e a consequência do trabalho nessas condições [*calo na mão*]. No E2, o trabalho na lavoura é significado como uma atividade que usurpa o tempo destinado ao cuidado de si, como podemos analisar por meio do sentido produzido pelas expressões *sol sumisse e entrasse com tudo no horizonte*, indicando que Seu Benedito e filhos chegavam em casa após o anoitecer.

Ainda no E2, o substantivo *facões* aparece no dizer da alocutora como *pertences de todos*, o que traz o sentido de que na lavoura não havia divisão do trabalho para homens e mulheres; ou seja, quando se trata de sentir no corpo as durezas que esse tipo de trabalho traz, o tratamento entre negras e negros é estabelecido pelo critério da igualdade. Desse modo, nessa enunciação há lembranças da escravatura, em que homens e mulheres negros/as trabalhavam pesado, do nascer ao pôr do sol, e a força e a produtividade eram cobradas de todos/as, sem distinção. No presente do acontecimento, a exploração continua como antes, a escravização também, mas com outras configurações.

Retomamos aqui as discussões de Jurandir Costa (COSTA, [1983] 2021), uma vez que elas nos ajudam a compreender que o pai e os irmãos de Geni também têm seus corpos marcados por dores físicas. Todavia, diferentemente do que ocorre com Carolina, não se fala dessas dores, embora elas sejam significadas pelo calo na mão de Seu Benedito, pela descrição do movimento da enxada batendo na terra seca. Não falar desse sofrimento físico pode significar que ele já esteja tão entranhado no corpo que já não tem mais sentido falar sobre a sua presença. Dor e corpo tornam-se um só.

O trabalho também torna a vida das mulheres da família de Geni mais extenuante, como podemos observar na enunciação que segue.

[R62]: Era domingo, dia que ninguém ia para o trabalho na lavoura, mas cada um tinha que ajudar nos afazeres da casa para que minha mãe também pudesse gozar um pouco do merecido descanso. Os homens da família saíam depois do café da manhã e iam para o campo de futebol onde passavam horas inteiras de lazer. Depois do almoço, porém, iam para os matagais em busca de lenha para sustentar o fogo no fogão durante toda a semana vindoura. As mulheres recebiam as tarefas divididas: uma limpava a casa, outra lavava a roupa, outra fazia o almoço. Uma de nós deveria lavar os calçados todos, deixar impecáveis os sapatos e as alpargatas usadas durante o trabalho.

Escrevivência de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. *In*: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 91).

O dizer da alocutora, nesta enunciação, produz o sentido de que as atividades desenvolvidas em casa não são consideradas *trabalho*, este reescriturado por meio de uma

substituição que o identifica como *afazeres da casa* [*ninguém ia para o trabalho na lavoura, mas cada um tinha que ajudar nos afazeres da casa*]. Esse sentido, porém, não apaga o cansaço que o trabalho doméstico acarreta, tanto que há uma preocupação em contribuir para que a mãe também tivesse o direito de descansar [...*para que minha mãe também pudesse gozar um pouco do merecido descanso*]. Isso nos possibilita dizer que o *trabalho na lavoura* e os *afazeres domésticos* são importantes, mas *trabalho* está atrelado a uma atividade remunerada, enquanto *afazeres da casa* estão relacionados a uma atividade não remunerada.

Esse sentido atrelado ao trabalho doméstico circula na sociedade brasileira desde o período de escravização no Brasil, época em que, como aponta Jorge Viana Santos (2008, p. 212), iniciou-se a hierarquia que divide os espaços laborais: de um lado, as profissões identificadas como nobres, por estarem atreladas a atividades intelectuais, exercidas por homens brancos; do outro, o trabalho que marca o corpo com dores e cansaço, desenvolvido por mulheres e homens negras/os. Nesse sentido, por exercer o papel de esposa do *dono de pessoas negras*, a mulher branca não trabalhava, transferindo, desse modo, todo o fardo das atividades da casa e a criação dos/as filhos/as para as escravizadas. Assim, a desvalorização do trabalho doméstico é resultado desse processo histórico de exploração do corpo feminino negro na casa grande.

Seguindo a análise, vejamos como as questões de gênero aparecem dividindo sentidos no acontecimento. Para os homens, o domingo significava dia de trabalho em grupo, para garantir o funcionamento da casa [*Depois do almoço, porém, iam para os matagais em busca de lenha para sustentar o fogo no fogão durante toda a semana vindoura*], mas também significava dia para o lazer [*Os homens da família saíam depois do café da manhã e iam para o campo de futebol onde passavam horas inteiras de lazer*]. Já para as mulheres, o domingo significava o dia de dar continuidade ao trabalho da semana, um dia sem descanso, sem lazer, uma vez que a elas eram designadas tarefas individuais [... *uma limpava a casa, outra lavava a roupa, outra fazia o almoço. Uma de nós deveria lavar os calçados todos...*].

Esses sentidos construídos para o uso do tempo pelos homens e pelas mulheres que trabalhavam na lavoura recortam memoráveis distintos: o memorável de que o homem é o provedor da casa, a ele cabe o dever de sustentar o lar; o memorável de que a mulher pode ter a sua rotina acumulada com trabalhos fora e dentro do lar, sem lhe causar danos físicos; o memorável de que o lar, para alguns homens, é um ambiente de descanso, enquanto para a mulher, é um ambiente da continuidade do trabalho.

Analisando o trabalho das mulheres do campo no século XX, Maria Aparecida Moraes Silva (2006), além de relatar sobre a dupla jornada de trabalho dessas mulheres, como

a vivida por aquelas da família de Geni, afirma que dos seus corpos era exigida a mesma produtividade que o corpo masculino era capaz de desenvolver, seja usando ferramentas para o trabalho diário na terra, seja usando a força física para colher os frutos que a terra dava. Assim, essas mulheres desenvolviam trabalhos distintos, mas com uma característica comum: o esgotamento do corpo. Pensando nessas questões apontadas pela autora, não é difícil imaginar o quanto as irmãs de Geni deveriam se sentir fatigadas, o quanto seus corpos clamavam por um descanso no final de semana. Contudo, o fato de ser mulher as impedia de ter os mesmos direitos que os homens da casa, mesmo dividindo com eles o trabalho pesado na lavoura, diariamente.

### 3.3.3 Vida e seus sentidos na escrivência de Joel

Quando analisamos os sentidos postos pela situação em que Joel se encontrava (presídio, privação de liberdade, vigilância), vida é significada como sofrimento. Todavia, as cartas a Nelson atenuam este sofrimento, dividem os sentidos de vida na prisão, ao apresentar a cela reescriturada por *quarto*, os presos por *moradores*, o espaço por lugar *não muito ruim* para se viver. Vejamos:

[R63]

E1: De dia, a gente lê, estuda e trabalha. Estou aprendendo a fazer uma porção de coisas bacanas: bolsas, colares, canetas encapadas, chinelos, etc. (...) De noite, cantamos e assistimos à televisão. Eu estou gostando muito da novela “O bem-amado”. Vejo também “Cavalo de Aço” e “Uma rosa com amor”. Você assiste também? O que mais gosto, porém, é dos desenhos animados! Nós aqui moramos em quartos – em cada quarto moram 6 ou 9 pessoas. O meu quarto é número 31 e só dois moradores não têm filhos (Carta de Joel para Nelson, 12 de junho de 1973).

E2: Amanhã é dia de jogar futebol. Nós, aqui, jogamos bola 3 vezes na semana: 3ª feira, 4ª feira e 6ª feira. O nosso campo é no terraço, como você pode ver neste desenho (Carta de Joel para Nelson, 21 de junho de 1973).

Escrivência de Joel – Cartas de Joel para Nelson. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 11; 21).

No E1, o alocutor-pai-presidiário, predicado pelo enunciador-individual, informa ao alocutário-filho como é a vida no presídio. Sobre este são postos sentidos que minimizam o sofrimento que marcou a passagem dos presos por esse local, caracterizada por privações, negação de direitos, tortura, conforme descrição no site do Memorial da Resistência de São

Paulo<sup>39</sup>. No dizer do alocutor, o presídio é significado como um lugar de lazer, como podemos interpretar pela prática da atividade esportiva [*futebol*], de busca de conhecimento e de atividade laboral [*De dia, a gente lê, estuda e trabalha*]; um lugar onde se pode aprender a fazer *coisas bacanas*, como se esse aprendizado não fosse uma norma, e sim uma escolha. Há, também, o sentido de que o lugar é de descanso e de diversão [*De noite, cantamos e assistimos à televisão. Eu estou gostando muito da novela “O bem-amado”. Vejo também “Cavalo de Aço” e “Uma rosa com amor”.*], onde é possível fazer o que mais gosta [*O que mais gosto, porém, é dos desenhos animados!*].

As celas do presídio são reescrituradas por *quartos*; os presos, por *moradores*. Tem até um local onde é possível praticar futebol, como o alocutário explica em E2, e numa frequência maior do que a utilizada por pessoas que não são privadas da liberdade, excetuando os atletas profissionais [*Nós, aqui, jogamos bola 3 vezes na semana: 3ª feira, 4ª feira e 6ª feira*]. Assim, os modos como o presídio é significado o constituem de sentidos que o assemelham a um estabelecimento onde o lazer, a liberdade de escolha das tarefas e da diversão, o descanso, são direitos garantidos aos detentos.

Mesmo após a visita do filho, o alocutor continua reforçando os sentidos postos sobre o presídio, e tais sentidos também projetam sobre a sua vida, naquele momento, significações que se distanciam do que é vivido por presidiários. Vejamos:

[R64]: Nelson, não sei o que você achou daqui. Quando você me escrever, diga qual foi a sua impressão. Eu gostaria, naturalmente, de não ter que ficar aqui. Mas, também, não é um lugar assim tão ruim. Os amigos são muito bons. Como você viu, aqui a gente trabalha e estuda e joga bola, e vê televisão, e faz tantas coisas, enfim, que o tempo parece voar. Breve, estaremos juntos outra vez.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 16 de julho de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 35).

É possível identificar, nos primeiros enunciados, uma preocupação do alocutor-pai-presidiário em relação às impressões do alocutário-filho, acerca do presídio, e mais ainda em não demonstrar tanto que não gostaria de estar ali. O uso do verbo *gostar*, no futuro do pretérito [*gostaria*], seguido do advérbio que expressa o sentido de afirmação [*naturalmente*] e do verbo *ter*, indicando uma obrigatoriedade negada pelo advérbio *não* [*Eu gostaria, naturalmente, de*

<sup>39</sup> Fonte: <http://memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?c=bancodedados&idlugar=20&mn=59#>. Acesso em: 18 fev. 2020.

*não ter que ficar aqui.*], constrói o sentido de que ele não deseja estar ali, mas nada pode fazer para mudar a situação.

Essa narrativa apresentada no dizer do alocutor entra em contradição com os sentidos positivos atrelados ao presídio, nas enunciações anteriores, aponta para sentidos que o qualificam como um lugar indesejado. Tal narrativa, todavia, é contestada pelos enunciados seguintes, introduzidos pelo operador argumentativo *mas*, os quais retomam informações em que são postos sentidos sobre o presídio que o posicionam novamente em um lugar de diversão, encontro, trabalho, estudo: *Mas, também, não é um lugar assim tão ruim, porque ali os amigos são muito bons, ali todo mundo trabalha, joga bola, vê televisão.*

O funcionamento dos operadores argumentativos *tão* e *muito* atua para reforçar esses sentidos, os quais não estão relacionados apenas ao lugar onde os presos vivem e convivem, mas à sua própria vida. No enunciado *não é tão ruim* está posto o sentido de que há dias difíceis, mas também há dias bons, e esse último sentido parece prevalecer, principalmente quando o relacionamos com *muito bons*, qualificando os demais presos, reescriturados por *amigos*. Assim, a vida de presos políticos, apresentada a Nelson, por meio das cartas, é uma vida semelhante à vida de muitas pessoas que não estão no cárcere, significada pelo trabalho, pelo estudo, mas também por momentos de descanso, de contato com amigos, de entretenimentos.

No recado enviado à Teresa (Dedé), sua ex-esposa na época, mãe de Nelson, como último parágrafo da carta ao filho, os sentidos que constituem a vida na prisão são opostos àqueles que são construídos nas informações anteriores. Vejamos:

[R65]: Agora, um recado pra Dedé

Eu compreendi bem sua resposta sobre cartas dele pra mim. Você tem toda razão: isso não pode, de jeito algum, tornar-se castigo (você sempre psicóloga...). Está certo. O que me preocupava, não era tanto ele não escrever; era mais não saber notícias do comportamento dele (aqueles problemas...). Estas notícias não precisam (e talvez nem possam) ser dadas por ele próprio, mas por você (indireta ou diretamente). Compreendeu, também, a minha opinião? Desculpe, Dedé, se demonstrei, nos insistentes apelos, alguma ansiedade. Isto é assim mesmo. Penso em você, às vezes. Tomara que você se sinta um pouco feliz, com a sua vida (ela nunca é “muito” feliz para ninguém, não acha? Sêneca achava melhor não ter nascido; eu acho que se a desgraça de nascer aconteceu, é melhor fazer todo esforço pela alegria, a particular como a geral). Do amigo Joel.

Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 22 de outubro de 1973. In: **Quando eu voltei tive uma surpresa** (SANTOS, Joel, [1973-1974] 2000, p. 85).

Nesta enunciação, o Locutor, que se apresenta do lugar social de alocutor-amigo-presidiário, instaura um lugar de dizer individual para demonstrar preocupação com a situação do filho, por não saber como ele tem enfrentado a situação que a família está vivendo. Os primeiros enunciados [*Eu compreendi bem sua resposta sobre cartas dele pra mim. Você tem toda razão: isso não pode, de jeito algum, tornar-se castigo*] apontam que, por causa dessa preocupação, houve uma insistência, por parte dele, para que o filho respondesse as suas cartas, e essa insistência foi significada pela ex-esposa como uma imposição, como podemos interpretar pelo funcionamento da expressão *tornar-se castigo*.

A difícil vida de preso político, omitida do alocutário-filho, agora se revela para a alocutária-amiga. Primeiro, ao falar dos apelos e da ansiedade que foram identificados por ela, quando lia as cartas para Nelson [*Desculpe, Dedé, se demonstrei, nos insistentes apelos, alguma ansiedade.*]. Depois, ao comparar o nascimento a uma *desgraça* e definir a *alegria* como um sentimento que exige *esforço* para ser conquistado [*eu acho que se a desgraça de nascer aconteceu, é melhor fazer todo esforço pela alegria*].

Assim, a vida no presídio tem seus sentidos divididos, o que podemos observar no DSD abaixo:

<b>DSD 38- Sentidos de vida de preso político, descrita para Nelson, se opõem a sentidos de vida de preso político, descrita para Dedé.</b>	
eventos esportivos, trabalho, descanso ⊥	VIDA DE PRESO POLÍTICO DESCRITA PARA NELSON
não tão ruim ⊥	estudo, lazer, entretenimento, conversa com amigos (δ alocutor-pai-presidiário)
—	
preocupação ⊥	VIDA DE PRESO POLÍTICO DESCRITA PARA DEDÉ ⊥ ansiedade
tristeza ⊥	revolta (δ alocutor-amigo-presidiário)

**Lê-se:** ⊥ ⊥ ⊥ (determina); — (oposição); δ (no dizer de).

O DSD apresenta sentidos opostos, no que diz respeito à vida do alocutor, naquele momento em que estava no cárcere. Ao se dirigir a Nelson, o dizer do alocutor-pai-presidiário significa a vida de um preso político como uma vida boa, com mais tempo para ler, estudar, descansar, se divertir, estreitar laços e força política com os companheiros que ali estão pelo mesmo motivo. Já ao se dirigir a Dedé, o alocutor-amigo-presidiário significa o nascimento

como uma *desgraça* e a vida de um preso político como sofrimento, preocupação com os entes queridos, tristeza por estar longe deles, revolta por estar vivendo aquela situação.

O conflito gerado no dizer do alocutor aponta que a vida de preso político, apresentada ao alocutário-filho, é uma ficção criada para não causar mais tristeza e dor. Essa mesma vida, significada por sentimentos atrelados ao sofrimento (*tristeza, revolta, preocupação, ansiedade*), apresentada à alocutária-amiga-ex-esposa, é a realidade vivida, a qual, como indica o dizer sobre o nascimento [*eu acho que se a desgraça de nascer aconteceu, é melhor fazer todo esforço pela alegria*], não estava sendo fácil enfrentar.

### 3.3.4 Vida e seus sentidos na escrevivência de Esmeralda

Na escrevivência de Esmeralda, a vida também tem sentidos divididos, uma vez que tanto é significada pelas privações, pelo medo, quanto pela aventura, alegria, superação. Para melhor analisá-los, consideremos as enunciações que seguem, as quais apresentam momentos diferentes vividos pela Locutora, que fala do lugar social de alocutora-escritora.

[R66]

E1: Minha mãe sofria muito com a pobreza e bebia por causa da fome, do medo e das dificuldades. Nós vivíamos num barraco de madeira, o telhado era uma cobertura de plástico, o chão era de barro. Não tinha banheiro nem chuveiro, a pia improvisada tinha dois paus que serviam de suporte de um cano. Quando minha mãe bebia muito, ficava brava, e eu corria o risco de apanhar feio. Mesmo assim, eu sentia que ela se preocupava comigo e queria muito que eu estudasse. Só que nem sempre eu aguentava ficar sentada na escola.

E2: O problema das drogas não é só a falta de amigos. Ser viciada é perder a dignidade, o respeito por si mesma; é ficar constantemente depressiva, querendo suprir o vazio cada vez com mais drogas. E o pior é que o vazio só faz crescer, numa proporção tão imensa que muitas vezes se usa a droga só por usar, e isso vai tirando a vontade de comer, de dormir, e vai levando obsessivamente à morte. Muitos amigos meus da época das brincadeiras já morreram. Sobraram poucos, e os poucos que restam estão presos.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 14; 39).

No E1, a alocutora significa a vida da mãe como uma vida sofrida, marcada pela *pobreza*, pelo *alcoolismo*, *fome*, *medo* e *dificuldades*. A descrição da sua moradia, na infância, é constituída de sentidos que entram em litúgio com a significação de viver com dignidade: *telhado de plástico, chão de barro, sem banheiro, sem chuveiro, pia improvisada*.

Esse lugar tira a possibilidade da alegria de viver, como podemos interpretar pelo uso do verbo *sofrer*, cujo sentido é intensificado pelo operador argumentativo *muito* e pelo funcionamento do substantivo *pobreza*, que explica a causa do sofrimento da mãe [*Minha mãe sofria muito com a pobreza*]. É possível dizer que essa *pobreza*, unida à *fome*, ao *medo*, às *dificuldades*, seja a causadora da necessidade que a mãe tinha, de buscar no álcool uma espécie de paliativo.

O sofrimento não era apenas da mãe, era também da filha, que temia a violência materna, significada pela expressão *apanhar feio*, resultante do efeito do álcool [*Quando minha mãe bebia muito, ficava brava, e eu corria o risco de apanhar feio.*]. Não existe, por parte da mãe, gestos de amor, mas há um desejo que a filha tenha um futuro modificado por meio da educação, como aponta o verbo *estudar*, ao qual é dado relevância pelo funcionamento do verbo *querer*, intensificado pelo operador argumentativo *muito* [(...) *eu sentia que ela se preocupava comigo e queria muito que eu estudasse.*]. Um obstáculo, contudo, está presente entre esse desejo e sua realização, como podemos observar no funcionamento da expressão *só que*, com valor adversativo, introduzindo a informação de que ela não aguentava ficar sentada na escola [*Só que nem sempre eu aguentava ficar sentada na escola.*].

A relação entre mãe e filha nos lembra uma discussão de bell hooks<sup>40</sup> (2000), acerca de que, na vida de alguns negros, há uma prática de reprimir os sentimentos, como uma estratégia de sobrevivência. Essa estratégia, segundo ela, foi construída no período da escravidão, à medida que conviviam com as mais diversas crueldades. Assim, conter as emoções é um exercício para desenvolver uma personalidade forte, que ajude a enfrentar as durezas da vida. Desse modo, é preciso acreditar que determinadas emoções significam fraqueza, e a melhor forma de amenizar a dor gerada pela cruel realidade em que se vive é lutar pela sobrevivência, adquirir bens que possam dar outros sentidos à vida. No caso de Esmeralda, a educação é esse bem transformador desejado pela mãe.

Em E2, a alocutora reescritura por definição a si mesma, quando vivia em situação de rua: *viciada, indigna, depressiva*. É possível identificar, nos elementos linguísticos das informações *perder a dignidade, perder o respeito por si mesma, ficar constantemente depressiva, vai tirando a vontade de comer, de dormir, e vai levando obsessivamente à morte*, que a vida da alocutora é constituída por sentidos relacionados ao sofrimento, provocando uma convivência com a ausência dos amigos, a falta de autoestima, do desejo de viver.

---

<sup>40</sup> A autora usava o nome com letras iniciais minúsculas, para, segundo ela, dar enfoque ao conteúdo da sua escrita, e não à sua pessoa.

Frente a essas reflexões, é possível afirmar que as significações que são produzidas pelo dizer da alocutora possibilitam a compreensão de que, no período em que vivia com a mãe e no período em que era dependente de drogas sua vida pode ser reescriturada por uma palavra: *sofrimento*. Esses sentidos, todavia, passaram por divisões em sua trajetória, foram substituídos, transformados. Vejamos:

[R67]

E1: Lá ia eu feliz com a minha madeira encontrada no lixão. (...) peguei minha tábua de madeira e fui tirar um racha com a garotada da minha rua. Só que, de tanto brincar com a madeira, ela se quebrou. Mesmo assim a brincadeira não acabou. Eu mergulhei no córrego e depois fiquei só escorregando no barro.

E2: (...) Naquela terça, a Pizinha, o Carequinha, o Miquimba e eu resolvemos pegar rabeira do trem. Já começamos pegando rabeira do busão elétrico, que fazia o trajeto até o Brás. Cada um segurando uma ponta, lá íamos nós, na maior alegria do mundo.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 15;20).

Nestas enunciações, são narrados momentos vividos por Esmeralda, na infância. Apesar das dificuldades, esse período descrito pela alocutora constitui sua vida de sentidos atrelados à alegria de estar com os amigos, às brincadeiras, à aventura, significadas em seu dizer, pelas expressões *tirar um racha*, *mergulhar no córrego*, *escorregar no barro*, *pegar rabeira no trem*, *no busão elétrico*, *melodia*, *amizade*, *humor*. Tais sentidos se configuram como elementos primordiais para que o viver se sobrepusesse o morrer, para que ser feliz no futuro deixasse de ser um sonho e se tornasse realidade. As brincadeiras da infância, as fantasias que fazem parte dessa fase da vida, a crença nos sonhos, as aventuras, as alegrias divididas, a amizade, o riso, tornaram a vida mais suave.

Assim, as relações de sentido atreladas à vida de Esmeralda, na infância, podem ser apresentadas no seguinte DSD:

<b>DSD 39 – Sentidos de vida, na infância de Esmeralda.</b>	
pobreza, aventura, brincadeiras, momentos alegres, sonhos, fantasias, música, amizade	⊥
abandono, violência, medo, fome	VIDA DE ESMERALDA, NA INFÂNCIA
depressão, vício, dificuldades	⊥
	(δ alocutora-escritora)

**Lê-se:** ⊥ ⊥ ⊥ (determina); δ (no dizer de).

Como o DSD aponta, a vida de Esmeralda, na infância, é significada por sentimentos e situações distintos, ora atravessada por momentos de leveza e alegria, ora marcada por desafios, dificuldades, medo e dor. É uma vida significada pelo enfrentamento das dores e faltas de uma infância conturbada, mas também pela aventura, pelos sonhos, fantasias, amizade.

Nas enunciações que seguem, há um relato sobre a vida na FEBEM e uma análise da trajetória vivida antes e após o apoio do Projeto Travessia. Vejamos:

[R68]

E1: Na Febem, aprendi que usar a imaginação era o melhor jeito de escapar daquele lugar infernal. Eu voava para o mundo só meu, onde ninguém me rejeitava, me incriminava, onde eu era livre de tudo e de todos. Na minha angústia, eu recorria a uma ilha deserta dentro de mim, e, sempre que os monitores me impunham um castigo ou me humilhavam, eu ficava quieta e fechava os olhos para chegar nessa areia macia, onde eu vi uma árvore e descansava à sua sombra. (...) Essa fantasia me confortava. Quando eu acordava e me via naquele inferno de Febem doía muito, mas pelo menos eu sabia que tinha dentro de mim um refúgio secreto, no qual ninguém, jamais, conseguiria proibir minha entrada. Mesmo nos momentos de muita opressão e angústia, eu continuava livre

E2: Hoje, quando paro e penso nas minhas conquistas, sinto o quanto foi importante ter tido muitas fantasias, pois foi através delas que pude construir um futuro diferente de tudo que eu já passei. Meu estímulo maior foi incentivar meus amigos a sonhar comigo, pois só assim nós sairíamos daquela realidade cruel. Muitos deles conseguiram realizar seus sonhos, mas muitos não foram capazes disso. Revendo esse passado tão perigoso, acredito que consegui sair da rua porque pessoas maravilhosas como eles me ajudaram a gostar da melodia, do humor, da amizade e da alegria, mesmo nos piores momentos de abandono e dor.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 49-50; 52).

O período marcado pela prisão na Febem é significado pela fuga imaginária [*aprendi que usar a imaginação era o melhor jeito de escapar daquele lugar infernal*], na tentativa de escapar de tudo que a fazia sofrer: rejeição, acusações, prisão [*onde ninguém me rejeitava, me incriminava, onde eu era livre de tudo e de todos*]; *angústia*, castigos, humilhação [*sempre que os monitores me impunham um castigo ou me humilhavam*]; e dor [*Quando eu acordava e me via naquele inferno de Febem doía muito*].

Após esse período, a vida de Esmeralda é atravessada por outros sentidos, construídos por meio da valorização e do afeto encontrado no Projeto Travessia. Nesse momento, o viver é significado principalmente pela solidariedade, pela confiança de amigos/as em sua força para superar as dificuldades, pelo desejo de viver uma outra vida, sem drogas,

com a liberdade sempre desejada, mas agora marcada por outros sentidos, diferentes daqueles construídos pelos ensinamentos da rua.

Sendo assim, a vida de Esmeralda, nesses dois momentos, pode ser determinada por sentidos distintos, como podemos ver nos DSDs que seguem:

<b>DSD 40 – Sentidos de vida, no período vivido na FEBEM.</b>	
rejeição, humilhação ⊥	
acusações, castigo   VIDA DE ESMERALDA, NA FEBEM	angústia, liberdade
	⊥
	dor, opressão, fantasia (δ <b>alocutora-escritora</b> )

<b>DSD 41 – Sentidos de vida, após acolhimento no Projeto Travessia.</b>	
	conquistas ⊥
sonhos realizados   VIDA DE ESMERALDA, APÓS ACOLHIMENTO DO PROJETO TRAVESSIA	
	⊥
	futuro diferente  (δ <b>alocutora-escritora</b> )

**Lê-se:** ⊥ ⊥ | (determina); δ (no dizer de).

Como observamos nos DSDs 39, 40 e 41, na vida de Esmeralda não existe uma fase mais feliz e uma fase mais sofrida, a vida vai sendo constituída por sentidos diferentes e concomitantes, o que significa que não há uma finalização total do sofrimento, tampouco uma extinção do riso, da alegria do encontro, da capacidade de sonhar. Há sempre um desafio a que ela deve resistir: viver no barracão, conviver com o alcoolismo da mãe, viver na rua, conviver com a perda dos amigos, do respeito e da dignidade, viver dominada pelo vício em drogas, viver sem elas. E são os sentidos que suavizam o seu viver (*o riso, a amizade, a melodia, as brincadeiras, os sonhos, as fantasias*) que a fortalecem diante desses desafios. Existem em sua vida uma alegria que não cessa, uma esperança presente, uma força que a faz enxergar na dura realidade em que vive, a possibilidade de se transformar, como podemos observar nos sentidos produzidos na afirmação *pude construir um futuro diferente de tudo que já passei*, no E2 do R68, em que o adjetivo *diferente* significa sua vida atual como oposta à sua vida passada.

O que para a alocutora-criança-em situação de rua era uma grande aventura, para a alocutora-adulta-escritora tem um outro sentido, uma vez que significa seu passado, em E2 do R68, como *perigoso*. E a presença dos amigos, reescriturados como *pessoas maravilhosas*, é apontada pela alocutora como relevante para a sua mobilidade social: da vida como pessoa em

situação de rua, significada em seu dizer como *realidade cruel, de abandono, de dor*, para uma vida nova, com um lar, com apoio, com oportunidades, significada como *sonho*. Esse sonho, ela não toma apenas para si, ela o deseja também para amigos e amigas, como está posto no verbo *incentivar*, significado como *maior estímulo* para que a mudança ocorra para todos/as.

### 3.3.5 Vida e seus sentidos na escrevivência de Betina

Na escrevivência de Betina, podemos dizer que os sentidos que constituem sua vida estão ligados à felicidade, ao riso, ao amor, ao carinho. Vejamos:

[R69]

E1: Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas.

E2: (...) o seu salão tinha algo especial: era um dos poucos na cidade que sabia pentear e trançar com muito charme e beleza os cabelos crespos. Quem passava pelo salão da Betina saía de lá com os cabelos bem tratados, com penteados diferentes, tranças criativas e cheio de energia boa. Parecia mágica!

Escrevivência de Betina. In: **Betina** (GOMES, 2009, p. 8;18)

Os enunciados apresentam dois momentos da vida de Betina: a infância (E1) e a fase adulta (E2). No dizer do alocutor-narrador, na primeira enunciação, é possível identificar a autoestima marcando a vida da alocutora-criança-negra, e essa autoestima também é uma de suas qualidades na vida adulta, enquanto alocutora-mulher-negra-cabeleireira, momento em que ela se sente realizada profissionalmente, feliz por ter conseguido realizar o desejo da avó, já apresentado aqui, na enunciação do recorte cinquenta e seis (R56).

O carinho, o amor, a valorização e a realização profissional são alguns dos suportes que dão sentido à vida de Betina, vivenciados principalmente em família, em sua relação com a avó, mas também com aqueles com os quais foi tendo contato na vida, a exemplo dos que frequentam seu ambiente de trabalho, o que pode ser demonstrado em E2. A definição do salão como um espaço que *tinha algo especial*, e o destaque dado a ele, por meio do funcionamento da expressão *um dos poucos*, bem como o talento e a criatividade que contribui para elevar a autoestima dos clientes, causando-lhes bem estar, reescriturado por *cheios de energia boa*, significa que ela conseguiu cumprir a missão que lhe foi dada; significa, também, que conquistou o respeito, o reconhecimento do seu trabalho.

Se pensarmos nas dificuldades encontradas pelos sujeitos negros, principalmente quando se é mulher, para se destacar no campo empresarial, tão marcado pela divisão racial/sexista do espaço que determina não lugares para a população negra, e relacionarmos essa realidade com a euforia causada pelo sucesso de Betina no exterior, registrada na enunciação do recorte quarenta e cinco ([R45]) – *e imagina... até fora do país* –, é possível afirmar que resistência também foi um dos suportes que marcaram o percurso da sua vida.

Assim, as enunciações analisadas nesta seção também apontam o empoderamento atravessando a vida de cada sujeito das escrevivências, e isso pode contribuir para o desenvolvimento/ampliação da autoestima, do respeito, da valorização de leitoras e leitores negras/os. Um empoderamento que visa a coletividade, o enfrentamento de qualquer forma de opressão, de discriminação, como afirma Joice Berth (2019)<sup>41</sup>.

### **3.4 Ser sujeito negro no Brasil: resistência frente ao controle dos corpos**

Ancorados na Semântica do Acontecimento, teoria à qual nos filiamos, compreendemos que as escrevivências demonstram que ser sujeito negro no Brasil é fazer parte, constantemente, de um espaço de enunciação conflituoso, atravessado pelo movimento político de afirmação dos corpos, tantas vezes transformados para se adequarem aos padrões estabelecidos por uma prática social que legitima o dizer acerca da igualdade entre brancos/as e negros/as, apagando diferenças e produzindo exclusões. Assim, esse movimento também tem como pauta a transformação do dizer e do olhar sobre si.

A luta pelo reconhecimento e valorização da identidade negra, entendida como “um processo historicamente construído no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca e no diálogo” (GOMES, 2019, p. 28), um processo em que o político é a marca constante do dizer sobre si, faz parte das experiências dos sujeitos das escrevivências. Betina, por exemplo, questionava quando suas tranças eram esticadas por colegas na escola, possivelmente pela estranheza causada por um cabelo sempre penteado de modos diferentes, mas sem seguir o padrão de cabelo liso, construído a partir do ideal de beleza da estética branca.

---

<sup>41</sup> Para a autora, “empoderar é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História”. A compreensão disso, segundo a autora, “é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social” (BERTH, 2019, p. 19).

Também existe, em alguns momentos da vida desses sujeitos, a opção por não questionar, a fim de evitar maiores sofrimentos: Geni dormia com um lenço em sua cabeça, a fim de não desmanchar as tranças feitas antecipadamente, porque chegar com o cabelo “desarrumado” na escola significava correr o risco de ficar de castigo. Carolina sofria ofensas na favela, parte delas ligadas à sua cor. Esmeralda foi chamada de *nega-macaca* quando vivia em situação de rua. Joel omitiu, em suas cartas para o filho, os momentos sombrios vividos na prisão; todavia, por conta do memorável de que a existência do sujeito negro é marcada pela perseguição, desrespeito e descrédito, e também por meio dos sentidos relacionados ao tratamento ao preso político na época da ditadura militar no Brasil, é possível pensar o quanto o fato de ser negro pode ter pesado no julgamento construído para ele.

Para Neuza Santos Souza ([1983] 2021), tornar-se negra/negro na sociedade brasileira é combater continuamente o massacre da sua identidade e lutar pelo regate da sua história, uma vez que viver nesta sociedade é estar o tempo todo em contato com a falta, inclusive a falta de um modelo de identificação que não seja aquele construído pelo/a branco/a, tomado como marco referencial. Segundo a autora, a estética branca tem autoridade, por isso é ela que define o que é beleza, ao mesmo tempo que estabelece padrões que determinam o que considera feio, criando, assim, estereótipos discriminatórios.

As escrituras apontam que ser negra/negro também é conviver com a desconfiança, a tentativa de controle dos corpos negros, do seu lugar de fala. Por exemplo, ao iniciar o exercício da docência, Geni se deparou com a desconfiança, por parte de mães e da gestora da escola, as quais demonstravam não acreditar que ela daria conta de assumir essa profissão:

[R70]: No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas, cochichavam e me despiam com intenções veladas.

Escritura de Geni – Autobiografia de Geni Guimarães. In: **Leite do Peito** (GUIMARÃES, G., 2001, p. 101).

Relacionando esta enunciação com aquelas apresentadas nos recortes quarenta e nove ([R49]) e cinquenta ([R50]), quando seu Benedito considerou que o desejo de Geni, em se tornar *professora*, era um *sonho* e uma *blasfêmia*, entendemos a falta de esperança do alocutor-pai quando observamos, no dizer da alocutora-professora-negra, o quanto o gesto de desconfiança das mães e da diretora da escola constitui o seu corpo de sentidos que o relacionam à incapacidade.

É possível dizer que esses sentidos são produzidos não somente pelo fato de ser o primeiro emprego de Geni, mas também por seus traços corporais, a exemplo da cor da pele, do cabelo, dentre outros fenótipos, significados com discriminação. Isso pode ser identificado no sentido posto no verbo *suportei*, frente ao *olhar duvidoso*, seguido da demonstração de incredulidade (*incrédulas*) por parte daquelas pessoas, significando a presença da professora naquele estabelecimento como uma afronta, tanto que ela percebe uma certa intimidação pelo modo como a *despiam com intenções veladas*. Além disso, o lugar de fala é negado à alocutora, já que os cochichos não lhe permitem ouvir o que está sendo dito, não abrem a possibilidade para que sua voz seja ouvida.

*Olhar e despir* são dois verbos, nessa enunciação, marcados por sentidos que, ao mesmo tempo que não deixam esse corpo negro passar despercebido, como afirma Frantz Fanon ([1952] 2020)<sup>42</sup>, o constituem de qualificações negativas. Não é um olhar que demonstra receio em relação à inexperiência da professora, que expõe preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as. É um olhar que envia a mensagem da não aceitação daquele corpo negro na escola. E essa mensagem parece trazer um fardo pesado de discriminação, porque esse olhar não é apenas sentido, ele precisa ser *suportado* [*suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães*]. Despir esse corpo negro é submetê-lo a uma avaliação que geralmente lhe fecha portas, e a porta da escola é uma delas, uma vez que nela existem padrões estéticos para o corpo negro poder existir, ser visível. E quem não é considerado adequado por esses padrões vive *engolindo o coração para fazê-lo voltar ao peito*, ou seja, vive enfrentando situações de discriminação e racismo.

Esse dizer da alocutora traz para o presente do acontecimento outra narrativa: o cuidado da sua mãe, na infância, a fim de que ela não fosse para a escola com o cabelo desarrumado, olhos e nariz sujos, motivo para represálias, discriminações. O que Geni adulta está sentindo, o modo como ela está sendo tratada no ambiente escolar, aponta para a interpretação de que, mesmo o tempo tendo passado, mesmo ela estando agora não mais na posição de aluna, e sim de professora, a escola continua a mesma, defendendo o mesmo padrão estético uniformizado, excludente. Como afirma Nilma Lino Gomes (2002b), a escola é uma instituição reprodutora do racismo, uma vez que, em seu ambiente, corpos negros são discriminados.

---

<sup>42</sup> Segundo o autor, as pessoas negras são sobredeterminadas a partir do exterior, elas não são olhadas, são fixadas, perscrutadas, seu corpo tem identificação imediata, sobre ele são projetados sentidos que o constituem de negatividade.

Na escrevivência de Carolina há relatos de que ela e seus filhos conviviam com gestos de controle já naturalizados, tanto o controle dos seus corpos quanto o controle em relação ao dizer, mas ela resistiu diante de tudo isso. Inclusive, publicou seu diário, narrando não apenas sua história, mas também a história dos moradores da favela, mesmo sob ameaças, como aquela feita pelo personagem Lalau, um dos moradores do Canindé:

[R71]: — Se você me por no jornal eu te quebro toda, vagabunda! Esta negra precisa sair daqui da favela.

Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 18 de junho de 1959.  
In: **Quarto de Despejo** (JESUS, C., 2014, p. 174).

Nesta enunciação, o nome Carolina é reescriturado inicialmente por *vagabunda*, funcionando como um substantivo que a significa com sentidos pejorativos. No Brasil, ser vagabundo, quando relacionado ao homem branco, é ser malandro, gostar de levar uma vida boa, sem fazer muito esforço. Por isso, ser chamado de vagabundo é compreendido, na maioria das vezes, como uma espécie de brincadeira. Quando relacionado a um negro, segundo Sueli Carneiro (2020) e Lélia Gonzalez ([1975-1994] 2020), significa preguiçoso, que não gosta de trabalhar. Tanto que, ainda de acordo com as autoras, grande parte dos homens negros da sociedade brasileira se sujeita a trabalhos extenuantes e pouco remunerados, a fim de terem sua carteira de trabalho assinada, esta algumas vezes significada como uma prova de que esses homens não são vagabundos.

Ao ser usado para definir uma mulher, no entanto, esse nome produz sentidos que, além de predicarem-na como preguiçosa, ferem a sua integridade, uma vez que ser vagabunda nesse lugar do feminino é também ser promíscua, vadia, por isso não merece valor, não merece respeito, tanto que a violência contra ela é naturalizada. No dizer do personagem Lalau, a mulher considerada uma vagabunda deve sofrer agressões físicas, como podemos interpretar pelo funcionamento do verbo *quebrar*, significando uma ação tão violenta que é capaz de quebrar os ossos [*eu te quebro toda, vagabunda!*].

Outra reescrituração para o nome Carolina, é *negra*, também usada como forma de xingamento, significada com um sentido que também está atrelado à não valorização, à não aceitação de que aquela mulher negra merece ser tratada como ser humano; ela é como uma coisa que pode ser retirada de um lugar para outro, como se não tivesse vontade própria [*Esta negra precisa sair daqui da favela.*].

Tanto o substantivo *vagabunda* quanto o substantivo *negra* retomam o memorável de mulheres escravizadas que eram insultadas por muitas pessoas, com nomes de promíscuas e

vadias, mesmo quando eram vítimas de abusos sexuais. Outro memorável que é retomado aí é o da violência sofrida por negras e negros, não apenas no período da escravização, mais ainda hoje, em diversos ambientes da sociedade brasileira.

O dizer de Lalau, agenciado como alocutor-vizinho-agressor, se associa ao lugar de dizer individual que naturaliza a violência contra a mulher, legitima conceitos carregados de estereótipos em relação à mulher negra, tirando-lhe o seu direito ao lugar de fala, estabelecendo controle sobre o seu dizer.

As questões de gênero, atreladas ao dizer desse alocutor, afetam os sentidos postos para a mulher, instauram o litígio no espaço de enunciação, uma vez que provoca uma divisão na cena enunciativa. O pronome demonstrativo, no enunciado *Esta negra precisa sair daqui da favela*, aponta para uma exclusão apenas desta mulher, encaminha para a interpretação de que há mulheres vagabundas e outras não. Somando-se a isso, o substantivo *negra*, reescrevendo o nome próprio, em forma de xingamento, permite-nos dizer que aquela mulher negra compõe um grupo de mulheres identificadas como vagabundas.

Isso demonstra que as categorias de gênero não podem ser pensadas a partir de uma concepção universal, uma vez que as pessoas nascem e vivem em lugares, tempo e circunstâncias diferentes. Mostra, também, que o alocutor se identifica com uma prática social que exclui mulheres negras, bem como com um dizer que naturaliza a violência contra essas mulheres. Essa naturalização é identificada na sociedade atual por Sueli Carneiro (2019, p. 1), a qual afirma que a violência contra a mulher negra continua viva, adquirindo “novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão”.

Na escrevivência de Esmeralda, há uma narrativa sobre o controle dos corpos na FEBEM, instituição constituída de sentidos negativos por ela, do lugar social de alocutora-detenta. Tais sentidos estão longe de significar essa instituição como um lugar onde crianças e adolescentes possam sentir esse bem estar que compõe o seu nome. O dizer da alocutora traz relatos sobre a vida dos internos, os castigos e humilhações que sofriam, a fim de que se adequassem aos padrões ali estabelecidos.

[R72]: Aqui na FEBEM é tudo ao pé da letra. Escreveu não leu, o pau comeu. Aqui é onde filho chora e mãe não vê. Mas o que nos segura são as minas firmeza, que não deixam a peteca cair.

Escrevivência de Esmeralda – Diário de Esmeralda Ortiz. In: **O diário da rua** (ORTIZ, 2003, p. 43).

A alocutora mobiliza um enunciador-universal, para apresentar uma descrição do regulamento da FEBEM, e um enunciador-genérico, usando ditos populares que aparecem como uma enunciação do conhecimento de todos, para significar a vida nesta prisão, lugar onde as normas deveriam ser cumpridas rigorosamente, como aponta o funcionamento da expressão *tudo ao pé da letra*. Do contrário, os/as internos/as enfrentariam castigos severos, dentre eles os castigos físicos, significados nesse dizer pela retomada de um memorável atrelado à escola de séculos passados, onde a palmatória, reescriturada no texto por *pau*, era utilizada para castigar fisicamente alunas e alunos que não conseguiam cumprir normas e atividades, dentre elas a tarefa de dar a lição, ou seja, ler um texto [*Escreveu não leu, o pau comeu*].

Nessa enunciação, *escrever* e *não ler* significa não cumprir as normas estabelecidas pela instituição. Desse modo, é preciso estar preparado para as consequências, configuradas, nesse dizer, na forma de castigos físicos, aí significados pela expressão popular *o pau comeu*. E os internos sofriam esses castigos sem nenhuma defesa, como podemos observar no sentido posto no enunciado *Aqui é onde filho chora e mãe não vê*.

O verbo *segurar*, nessa enunciação, tem o sentido de amparo, de amenizar o sofrimento provocado pelas diversas situações opressoras vividas na prisão. Esse amparo vinha das próprias internas, que se tornavam parceiras umas das outras. Essa parceria está significada na reescrituração do substantivo internas por *minas firmeza*, significando que eram amigas presentes em qualquer situação, e essa amizade é que possibilitou viver naquele lugar sem se entregar à revolta e à tristeza, ou seja, sem deixar *a peteca cair*.

As análises desta seção apontam que ser sujeito negro no Brasil é um processo também constituído por sentidos conflituosos, porque esses sujeitos estão inseridos em um espaço de embates, onde os entraves para a autoafirmação, para o reconhecimento de direitos, de pertencimento a lugares sempre negados, são desafios constantes. Ademais, os dizeres apontam para uma luta para se ter direito a um lugar de fala, uma vez que os sujeitos passam por um processo de ruptura que cria possibilidades para terem a si mesmos como modelo, terem uma narrativa construída por eles/elas mesmos/as, não pelo outro.

Trazendo aqui as discussões de Mónica Zoppi Fontana (2017, p. 66), acerca dos lugares de enunciação, “considerados como uma dimensão das posições-sujeito e, portanto, do processo de constituição do sujeito do discurso”, é possível afirmar que na enunciação dos sujeitos negros dessas escrituras “se instauram as demandas políticas por reconhecimento e as práticas discursivas de resistência” marcadas pela subjetividade. Esses lugares posicionam esses sujeitos como “porta-vozes” de outrem, negras e negros, à medida que denunciam discriminações sofridas, do mesmo modo que anunciam os movimentos de resistência frente a

tentativas de impedimentos em relação ao dizer, ao reconhecimento da sua existência como pessoas visíveis e atuantes na construção deste país.

Os dizeres analisados neste capítulo demonstram que, mesmo diante de dificuldades causadas por práticas racistas, não se nota a desistência desses sujeitos, mas uma luta constante pelo direito ao dizer. Agenciados a falar de determinados lugares sociais, esses sujeitos produzem sentidos sobre si mesmos, sobre suas vidas, mostrando que a resistência é um movimento político que atravessa os embates que marcam suas histórias.

## Capítulo 4

### **A LEI 10.639/2003 E AS ESCRIVIVÊNCIAS: UM MOVIMENTO PARA AFIRMAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS SUJEITOS NEGROS BRASILEIROS**

Como identificamos ao longo deste trabalho, a construção histórica e social do Brasil é atravessada por práticas discursivas racistas que ainda hoje são reiteradas nas ações (ou na falta delas) de grande parte da sociedade. Ainda existe, no imaginário social, a ideia de supremacia do segmento branco da população brasileira; tanto que, apesar dos movimentos sociais pela afirmação dos direitos do povo negro, pelo reconhecimento da atuação desse povo na construção e reconstrução política, social, econômica, intelectual deste país, apesar das conquistas, ainda limitadas, mas muito significativas, ainda é possível identificar silêncios, ausências, no que diz respeito à cultura, à identidade, à história de africanos e afro-brasileiros, nos espaços sociais com visibilidade, e a área da Educação tem se destacado nesse processo.

Existem denúncias de exclusão nos espaços acadêmicos, demonstrada na perplexidade diante de pessoas negras ocupando o seu lugar de fala na construção e disseminação do conhecimento, bem como identificada na tentativa de invisibilização e silenciamento dessas pessoas, por meio da criação de obstáculos que dificultam sua inserção nesse lugar que é seu de direito (CARNEIRO, 2011; 2020; RIBEIRO, 2018; 2019; SANTOS, Lívia, 2018b). Também há denúncias de exclusão na Educação Básica, externada em ações que só apresentam o lado negativo sobre a história do povo negro no Brasil, vilipendiando a identidade e a cultura negra e exaltando a identidade e a cultura branca como modelo padrão (GOMES, 2002b; 2017; CAMPOS, 2018; CAVALLEIRO [1998] 2014; GONZALEZ, [1975-1994] 2020). Essa exclusão é reiterada, ainda, em materiais didáticos marcados pelas ausências, pelos estereótipos, pela desidentificação, pelo apagamento da resistência e pelo destaque do discurso da passividade, o qual naturaliza o processo de marginalização e discriminação da população negra na sociedade brasileira (MUNANGA, 2005; SILVA, A., 2005).

Frente a tudo isso, há gestos de resistência que se fortalecem nos Movimentos Sociais Negros, atuantes desde o período da escravização, na luta contra esse sistema opressor, porque “a história da escravidão é a história da luta contra a escravidão”, como afirma Joel Rufino dos Santos ([2012] 2016, p. 15). Esses movimentos se fortalecem ainda mais no pós-abolição, comprometidos na luta pelos direitos essenciais, dentre eles o direito ao trabalho, à saúde e à educação, como ressalta Florestan Fernandes (1989). Surgem, então, as associações,

os clubes, as entidades que se engajam na busca por esses direitos, organizando vários atos de reivindicações.

Na década de 1930 foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), com o objetivo de afirmar a representatividade negra nos debates políticos e sociais, visando combater o racismo e denunciar a negação dos direitos, as condições indignas de sobrevivência enfrentadas pela população afro-brasileira (NASCIMENTO, [1978] 2016). Na década de 1940 Abdias do Nascimento cria O Teatro Experimental do Negro (TEN), companhia que estabeleceu como algumas das principais metas, a educação, o resgate e valorização da cultura africana, o combate ao racismo, a luta pela garantia dos direitos do povo negro:

O Teatro Experimental do Negro – TEN – iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos “terreiros”. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira dando, ao negro, a oportunidade de surgir como um personagem herói (NASCIMENTO, [1978] 2016, p. 129-130).

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017, p. 14) vê o Movimento Social Negro como um movimento “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. Esses saberes, segundo a autora, têm sido “transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”.

A Lei 10. 639/2003 é uma dessas políticas, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), incluindo, em seus artigos 26 e 79, as seguintes determinações:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, Lei 10. 639/2003, art. 26A; art.79B, 2003)

No dia 10 de março de 2004, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, visando “regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003”. De acordo com o documento, seu objetivo é oferecer uma resposta aos afro-brasileiros, “no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. Assim, apresenta como proposta, a formação de cidadãos que se comprometam com a construção de uma sociedade democrática e antirracista (BRASIL, 2004, p. 2).

Nesse sentido, as Diretrizes apontam que a Lei 10.639/2003, além de uma política para o fortalecimento das conquistas já existentes, traz como demanda transformações na área educacional, a qual deverá se comprometer em contribuir com a construção de uma sociedade em que as pessoas negras se reconheçam na cultura nacional, tenham seu lugar de fala garantido.

A importância do “reconhecimento da comunidade afro-brasileira” é ressaltada no Parecer das Diretrizes. Este destaca que esse reconhecimento “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos”, o que requer transformações nos dizeres e ações em relação à população negra, bem como “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”; questiona, para tanto, toda e qualquer forma de racismo, velado ou explicitamente violento. Destaca, ainda, que o supracitado reconhecimento implica, também, a valorização e o respeito em relação aos “processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas”, bem como o respeito “às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”. Além disso, reconhecer exige que as instituições educacionais se comprometam “com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 3-4).

As Diretrizes estabelecem princípios importantes para a realização desse trabalho, dentre eles o princípio atrelado a “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, o qual determina, dentre outros fatores, a importância de se utilizar metodologias que

possibilitem a inserção da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, em suas diferentes vertentes, valorizando as suas subjetividades e linguagem atravessada por tradições orais, marcas da representatividade desses povos. Os materiais didáticos constituem os suportes que serão utilizados para esse intento, e os livros de literatura têm relevância nesse processo, uma vez que contribuirão para a correção de estereótipos, distorções e exclusões que atravessam a literatura branca, objeto de exaltação, por séculos, nas escolas brasileiras.

#### **4.1 A importância da Lei 10.639/2003 para a transformação do olhar sobre o povo negro**

A Lei 10.639/2003, fruto das articulações e lutas implementadas pelo Movimento Negro, é uma lei que visa “reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros”, estabelecendo ações voltadas para a eliminação de “ideologias, desigualdades e estereótipos racistas” (BRASIL, 2004, p. 5). Para o desenvolvimento dessas ações, são necessárias, segundo as Diretrizes, bases filosóficas e pedagógicas que assumam princípios que contemplem: *Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações*. Assim, “estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p. 11).

Nilma Lino Gomes (2012, p. 105) afirma que a Lei 10.639/2003 rompe com o silêncio construído ao longo da história nos espaços educacionais brasileiros; um silêncio sobre o racismo, “algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”. Para a autora, a Lei provoca “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, abre caminhos para a construção de uma educação antirracista”, à medida que legitima o direito ao dizer, pautado no “diálogo intercultural”, um dizer sobre os povos africanos e afro-brasileiros, o qual busca a emancipação de negras e negros nos espaços escolares, reivindicando o seu lugar de sujeitos que produzem conhecimentos, não o de objetos a serem estudados, como se não tivessem voz.

Ademais, a autora assevera que esse lugar “incorpora conflitos, tensões e divergências”, tanto por parte de quem cria as diretrizes curriculares a serem implementadas, quanto por parte daqueles/as que serão afetados/as por tais diretrizes nos ambientes educativos, porque não há discursos harmônicos e passivos “quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade”. Esses conflitos, segundo ela,

reforçam “o reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros”, bem como apontam para a existência de “choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população” (GOMES, 2012, p. 105).

Pesquisa realizada por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013, p. 22) aponta que a implementação dessa lei contribuirá para a consolidação dos “direitos sociais e educacionais” da população negra, resultando no “reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar”. Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento de políticas de formação que auxiliem os/as educadores/as a combaterem o racismo por meio de sua prática docente e das suas relações sociais com alunos e alunas. Um dos resultados da pesquisa demonstra que os/as alunos/as, apesar do pouco conhecimento acerca da África e da sua forte relação com a população negra brasileira, conseguem compreender a dimensão do racismo na sociedade, bem como a importância de combatê-lo.

Em sua pesquisa de Doutorado, sobre “experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para Igualdade Racial”, atuantes na cidade de São Paulo, Maria da Glória Calado (2013, p. 180) conclui que a Lei 10.639/2003 é “um significativo instrumento de combate à discriminação racial”, porque abre possibilidades para a ruptura dos discursos atravessados por estereótipos acerca da África, dos africanos, dos seus descendentes no Brasil. Corroboramos essa afirmação da autora, porque, ao nosso ver, a Lei estabelece que seja apresentada na escola a história não contada, marcada pela importante herança cultural dos africanos para o nosso país, pela luta do povo negro frente à exploração dos seus corpos, ao sistema de escravidão, uma luta fortalecida pela coragem, pelo enfrentamento às ações violentas, por meio de movimentos organizados, de associações quilombolas, de estratégias para resistir à opressão.

Ademais, trabalhar a história da África, dos africanos e dos seus descendentes no Brasil contribuirá para a afirmação da identidade negra brasileira, para o conhecimento e valorização das experiências históricas do povo negro, das suas tradições, da cultura que constitui nossa sociedade. E, para além disso, também trará para a visibilidade o protagonismo negro na construção deste país, nas diferentes esferas da história nacional.

Nessa direção, Leonardo Lacerda Campos (2018, p. 113) afirma que a efetivação da Lei 10.639/2003 contribuirá para a introjeção de um outro sentido das pessoas negras sobre si mesmas, um olhar de valorização, de orgulho da sua história, da sua identidade, da sua cultura, estimulado pelo conhecimento da História da África e do modo como ela atravessa a

história da população brasileira, pelo reconhecimento da “importância e valorização das culturas dos povos africanos na formação econômica, cultural e social do Brasil”.

Nesse sentido, há uma necessidade de se ampliar esse trabalho na escola, a fim de se construir um outro olhar sobre a África, sobre os africanos e afro-brasileiros, o povo negro que faz parte da nossa nação; um olhar “despido de preconceitos, influenciando positivamente na formação da subjetividade dos educandos” (CALADO, 2013, p.191).

Petronilha Silva (2007, p. 490) ressalta que um trabalho voltado para o cumprimento do que estabelece a Lei 10.639/2003 compromete-se com a tarefa de formar “cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Para tanto, a autora ressalta que esse trabalho deve ultrapassar os muros escolares, que os conhecimentos produzidos na sala de aula sejam usados nos espaços públicos, que os sujeitos reconheçam e valorizem “visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação”.

Ademais, a autora discute que o ensino e a aprendizagem não estão dissociados das identidades, as quais estão sempre em processo de construção e reconstrução, uma vez que os sujeitos não vivem do mesmo modo por toda a vida; seu jeito de viver, de ser e estar no mundo passa por mudanças, à medida que esses sujeitos interagem com outrem, trocando experiências. Isso gera não apenas conhecimento, mas conflitos, também, o que demanda uma aprendizagem de como relacionar-se e conviver em sociedade, respeitando e valorizando uns aos outros. Para a autora, “construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos” (SILVA, P., 2007, p. 491).

Tratar das questões raciais na escola, ainda segundo a autora, é se comprometer com uma prática pedagógica que desconstrua as representações negativas sobre os sujeitos negros, por meio do conhecimento de outras histórias sobre eles/elas, da valorização e fortalecimento das suas tradições, da denúncia da naturalização das desigualdades, legitimada pelo discurso ideológico da democracia racial que fortalece privilégios para a minoria branca.

#### **4.2 Contribuições das escrituras para a efetivação da política inclusiva estabelecida pela Lei 10.639/2003**

Escrituras são narrativas marcadas pela subjetividade de sujeitos negros que, seja do lugar da autoria, seja do lugar de protagonistas, contam suas histórias, falam de suas

tradições, de suas experiências, dos seus movimentos de luta e resistência. Conceito criado por Conceição Evaristo, tais narrativas constituem o acervo que a pesquisadora denomina Literatura Negra, uma literatura que se afirma como “um espaço construtor, mantenedor e difusor de uma memória étnica, assim como um espaço revelador de uma poética de nossa afro-brasilidade” (EVARISTO, 1996, p. 2).

Desse modo, inserir as escrevivências nas atividades pedagógicas é uma ação significativa para a efetivação das políticas de inclusão que se estabelecem como metas da Lei 10.639/2003, uma vez que elas poderão contribuir para que alunos e alunas conheçam a história do povo negro, a qual a escola tem ocultado, além de romper com estereótipos, por meio da valorização da identidade negra, do reconhecimento dos africanos e afro-brasileiros como protagonistas na construção da sociedade brasileira, deixando marcas da sua cultura, das suas tradições, dos seus conhecimentos políticos, econômicos, científicos.

As escrevivências analisadas nesta pesquisa trazem histórias que apresentam negras e negros como protagonistas, como sujeitos que têm um lugar de fala, o direito ao dizer acerca de si mesmos e também sobre os grupos aos quais pertencem. Nelas estão entranhadas narrativas atreladas à história e tradições africanas, que apresentam movimentos de resistência frente à opressão de corpos negros, bem como atitudes e ações voltadas para a construção de uma sociedade que atenda a necessidade de todos os seus cidadãos. Nesse sentido, é possível dizer que essas escrevivências se alinham ao que preconiza a Lei 10.639/2003, em um movimento de valorização e reconhecimento da história, da cultura e do protagonismo dos sujeitos negros brasileiros, contribuindo, desse modo, para a formação de uma geração que se orgulhe da sua identidade negra, da história do seu povo e da herança africana que atravessa nossa história.

Na escrevivência de *Betina* (GOMES, 2009), cujo título é o nome da protagonista, leitores/as negros/as podem se reconhecer na personagem que tem traços corporais semelhantes aos seus e aos das meninas e meninos dos seus grupos de convivência. *Betina* ensina que essas crianças têm o direito de serem felizes, que as pessoas precisam enfrentar o preconceito. Sua história de vida, predicada pela força, pelo orgulho da sua identidade negra, pelas conquistas, pela luta para que todos/as tenham as mesmas oportunidades, mostra a leitores e leitoras, de um modo geral, a construção de um lugar de visibilidade para sujeitos negros, na literatura e na vida.

De autoria de Nilma Lino Gomes, a história de *Betina* constrói sentidos atrelados à luta política, porque confronta o modo como meninas negras têm sido apresentadas nas histórias infantis, contradiz a normatividade que exclui negras e negros do acesso aos espaços do dizer.

Nesse sentido, todos os/as leitores/as negros/as podem ser uma *Betina*, podem viver como ela viveu e vive. Eles e elas podem se ver nessa menina negra que é ao mesmo tempo única e plural.

Na mesma direção de bell hooks (2019, p. 32-33), podemos dizer que a história de *Betina* traz um grande embate frente aos “modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam a capacidade de negras e negros se verem em outra perspectiva”, de se imaginarem, se descreverem e se inventarem “de modos que sejam libertadores, a fim de desafiar e convidar os aliados não negros e os amigos a ousarem olhar para elas e eles de jeitos diferentes”.

Tradições africanas também marcam a escrevivência, a exemplo das tranças feitas pela avó de *Betina* e das histórias que ela contava, acerca dos seus ancestrais, enquanto trançava o cabelo da neta. Nesses momentos, a menina ia construindo o conhecimento acerca da sua ancestralidade e de si mesma, por meio de um “registro de uma memória social, enquanto lembranças de vários indivíduos”; uma “memória negra que vai situar o negro na África e na diáspora, recompondo espaços e tempos múltiplos e diversos, devolvendo ao negro a sua origem pelo reconhecimento do seu passado”, ao mesmo tempo que “lhe propicia a assunção de sua etnicidade marcada pelo seu território pátrio, fazendo dele um afro-brasileiro” (EVARISTO, 1996, p. 114-115).

Outra questão interessante na escrevivência é a presença marcante da avó, dividindo o lugar do protagonismo em determinadas cenas: ela cuida dos cabelos de *Betina*, conta histórias, ensina a arte de fazer tranças, entrega nas mãos da neta a sua herança, o seu legado, aconselhando-a a passar adiante. Desse modo, a narrativa apresenta mais uma tradição importante nas culturas negras, o respeito aos idosos, porque eles são considerados “guardiões da memória e detentores de sabedoria” (EVARISTO, 1996, p. 120)

Os desenhos no cabelo de *Betina*, feitos com os vários modelos de trança criados por sua avó, transformavam o penteado em uma obra de arte. Quando o penteado terminava, a menina corria para se admirar no espelho, satisfeita com o resultado. *Betina* ama seus cabelos; em toda a narrativa da sua escrevivência ela demonstra o orgulho que sente deles, além de mostrar que a autoestima é uma de suas qualidades. Esse modo como seu cabelo é significado produz sentidos estéticos positivos para o corpo negro, para os cabelos crespos, tantas vezes modificados, esticados e alisados para cumprir padrões de beleza que dividem e excluem.

Segundo Nilma Lino Gomes (2019, p. 332), a textura do cabelo para os povos africanos nunca foi considerada um empecilho para ressaltar a beleza; pelo contrário, ela sempre foi importante para a realização da modelagem de diferentes penteados. Estes, para muitas etnias que povoam o continente africano, são criados para contar histórias, identificar grupos e sua religiosidade, afirmar o pertencimento a diferentes culturas. Para a autora, “desde o

surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a identidade das pessoas”. Assim, cabelo é linguagem, diz a autora, tanto que em algumas culturas africanas o sobrenome de alguém pode ser descoberto por meio do exame dos seus cabelos. O cabelo tem um significado social para o africano, seu valor está mais ligado aos aspectos históricos e culturais que aos aspectos estéticos.

Assim sendo, diferentemente da literatura que tem lugar de destaque na escola, em que príncipes e princesas brancos, loiros, de olhos claros aparecem como protagonistas, identificados/as como modelos a serem seguidos, *Betina* traz a marca da sua identidade negra, da sua cultura, da sua beleza, e os sentidos construídos na narrativa projetam sobre essa menina uma representatividade marcada por qualificações positivas, tanto sobre ela quanto sobre os seus ancestrais, o que pode contribuir para que leitores e leitoras negros/as se identifiquem com a história, com as pessoas que dela fazem parte, com as histórias da sua ancestralidade, a identidade, a cultura, se sintam valorizados/as e respeitados/as.

Além de construir o lugar de pertencimento, essa representatividade também produz uma relação positiva diante de identidades diferentes, na escola e em sua exterioridade, problematiza a estrutura racista que constitui a sociedade brasileira, à medida que provoca um debate sobre a visibilidade da protagonista, rompendo, desse modo, com estereótipos construídos sobre pessoas negras, ao longo da história.

Assim, a história de *Betina* corrobora as afirmações de Loyde Cardoso (2020, p. 11-12), quando a autora afirma:

A escrevivência é o recriar e recontar a História a partir de – e reconhecendo – suas potencialidades. É, portanto, um exercício de retomada do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda pelo ponto de vista daqueles que vinham sendo negados, embranquecidos, esvaziados. E esse recontar nos põe frente a frente a quadros e lugares dos quais tentaram nos apagar; nos coloca de frente ao vazio no qual tentaram nos conformar.

*Leite do peito*, escrevivência de Geni (GUIMARÃES, G., 2001), também traz a tradição de valorizar as pessoas mais velhas, configuradas na presença da Vó Rosária e de Chica Espanhola. Vó Rosária mantinha viva a memória do seu povo, por meio das histórias que contava, algumas tristes, outras alegres; Chica Espanhola representa as mulheres rezadeiras que tiveram um papel importante nas comunidades rurais, tão desprovidas de atendimento médico, desempenhando a função de cuidar da saúde dos que viviam ao seu redor, por meio de orações, de simpatias, de remédios produzidos com as ervas colhidas no campo.

Para Conceição Evaristo (1996), gestos como esses, de continuidade de tradições importantes para o povo negro, por meio da memória e da oralidade, são significativos em uma sociedade que valoriza mais a escrita. Desse modo, essas duas personagens da escrevivência de Geni, ao nosso ver, contribuirão para o conhecimento dos/as alunos/as, sobre a importância do registro oral na cultura africana, uma vez que, por meio dele, é possível transmitir os saberes aprendidos de geração a geração. Conceição Evaristo cita a importância da palavra para o povo africano, e como as pessoas idosas (como Vó Rosária) têm um papel social importante para a preservação dessa memória, contando e recontando as histórias do seu povo.

O trabalho fatigante do pai de Geni, do irmão e das irmãs, somado à falta de uma vida digna, demonstra que a força do povo negro está sempre à prova, nos embates que esse povo enfrenta diariamente para ocupar seus lugares de direito, para ser ouvido. É uma força que precisa ser reconstruída sempre, frente aos conflitos com os quais pessoas negras precisam lidar constantemente. Isso traz para o/a aluno/a, para o/a leitor/a, a compreensão de que os corpos negros não se livraram do sistema de exploração, com a tão propagada abolição. Continuaram sendo vistos como corpos “feitos de ferro”, como diz o administrador da fazenda onde a família de Geni trabalha, sem direito ao descanso, ao lazer, sem cogitação de ocupar outros espaços, principalmente os que exigem o conhecimento sistematizado. Afinal, segundo o administrador, “estudar filho é besteira”.

Problematizar essas questões é imprescindível em uma sociedade em que ainda se identifica o trabalho escravo e a naturalização desse sistema<sup>43</sup>, em que ainda se legitima práticas violentas sobre corpos negros, castigados por não apresentarem a produtividade esperada nos ambientes de trabalho; uma sociedade em que pessoas negras recebem rótulos de lentas, preguiçosas, quando demonstram que sua força não é ilimitada.

A revolta exposta por Geni, ao se deparar com a história contada pela escola, sobre si e seu povo, a qual não corroborava os saberes construídos por meio das conversas em família, das histórias contadas pelas pessoas mais velhas, pode contribuir para que o/a aluno/a leitor/a compreenda que existem histórias não contadas pela escola e pelos materiais didáticos. Geni representa meninas e meninos negras/os que passaram e ainda passam situações de racismo na escola, que ainda ouvem histórias marcadas pela negatividade e estereótipos. Tais situações são

---

<sup>43</sup> Matéria publicada no dia 21 de março de 2023, por Paula Salati (G1), indica a evolução do trabalho escravo no Brasil. A jornalista afirma que, entre janeiro e 20 de março de 2023, o número de trabalhadores resgatados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em condições análogas à escravidão, apresenta uma alta de 124%, em relação ao quantitativo do primeiro trimestre de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/03/21/brasil-resgatou-918-vitimas-de-trabalho-escravo-em-2023-recorde-para-um-1o-trimestre-em-15-anos.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2023.

problematizadas por muitos/as pesquisadores/as, a exemplo de Djamila Ribeiro (2018), Sueli Carneiro (2011), Kabengele Munanga (2020), Nilma Lino Gomes (2002b), Eliane Cavalleiro (1998), Grada Kilomba (2019), dentre outros.

Essas passagens, na vida de Geni e dos seus, trazem não apenas relatos de práticas racistas, elas também são denúncias, tão características em uma escrevivência; dão testemunho da exploração e discriminação vividas pelas pessoas negras, como também de resistência diante desse processo de opressão. Assim, o leitor e a leitora de *Leite do peito* também poderão aprender, com cada relato, a não se submeter diante de quaisquer atitudes de discriminação, como a família de Geni o fez, ao se mobilizar coletivamente para que ela realizasse o sonho de ser professora, mesmo a sociedade criando empecilhos; e como a própria Geni também o fez, não cedendo aos obstáculos criados para impedir que ela ocupasse seu lugar de direito na profissão docente.

*Quando eu voltei, tive uma surpresa* (SANTOS, Joel, 2000), coletânea de cartas que Joel Rufino escreveu para o filho, Nelson, é uma escrevivência em que histórias de negras e negros se encontram, para reafirmarem que a trajetória negra é marcada muito mais pela resistência e pela luta, que as privações e violências sofridas pelo povo negro representam apenas uma parte da história que a sociedade brasileira se dispôs a contar. Isso nos lembra afirmações de Conceição Evaristo, de que as escrevivências não estão dissociadas do Movimento Negro; este é a “mola propulsora, o espaço ideológico onde se vai formar e/ou alimentar a conscientização desse discurso (*o discurso negro*) e, ao mesmo tempo, um dos lugares – o maior – de recepção dessa escrita” (EVARISTO, 1996, p. 15 – destaque entre parênteses, nosso).

Além de descrever, em suas cartas para Nelson, a sua rotina no presídio, de mostrar que não se arrependeu de ter se posicionado contra as formas de opressão do período ditatorial no Brasil, Joel também conta histórias de grandes heróis que lideraram movimentos sociais organizados por negras e negros, contra a escravização. Assim, ele mobiliza um passado de sentidos que traz o acontecimento da construção do Quilombo dos Palmares, do resgate de mulheres e homens africanas/os e afro-brasileiras/os que viviam em condições de escravidão nas fazendas próximas ao quilombo e do desenvolvimento de Palmares e sua organização política.

A trajetória do povo de Palmares é contada em capítulos, em cartas diferentes. Nelas, Joel descreve o trabalho coletivo, fala dos movimentos para libertação do povo negro, das lideranças que se incumbiam da defesa da comunidade. Zumbi dos Palmares é apresentado como grande líder, um herói, e a ele se juntam Ganga Zumba, sua esposa África e a filha de

Zumbi, Noite. O modo como Joel descreve as lutas pela defesa de Palmares produz sentidos que enaltecem a luta de Zumbi e do seu povo nos grandes combates e encaminham para a interpretação de que enfrentaram inimigos cujas armas tinham maior poder destrutivo, mesmo assim saíram vitoriosos em algumas batalhas. Assim, os ancestrais dos sujeitos negros brasileiros são significados como um povo guerreiro que não se acovardava diante da opressão estabelecida pelo sistema de escravização. Um povo cuja resistência e luta têm sido responsáveis, desde então, pela manutenção da sua cultura, da sua história, as quais têm se deparado com narrativas de negação e de desvalorização.

Essa apresentação do povo negro, com grandes líderes, contribui para que pessoas se orgulhem da sua ascendência africana, da sua identidade negra. Ancestrais que passaram por sofrimentos, mas, paralelo a isso, organizavam movimentos de luta e resistência contra o sistema de escravização. Além disso, as cartas para Nelson apresentam histórias não contadas nos livros didáticos, o que contribui para que leitores/as, brancos/as e negros/as, desconstruam os estereótipos reiterados na escola.

A escrivência de Joel traz a história da África e dos africanos, ao mostrar as experiências coletivas, as organizações para combater o racismo. Ele descreve os movimentos de resistência desse povo no período em que foi escravizado, bem como identifica esse legado nas ações da sua descendência. É uma narrativa ao mesmo tempo “denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso carregado de lamentos, mágoa e impotência” (EVARISTO, 2009, p. 25).

O *diário da rua*, escrivência de Esmeralda (ORTIZ, 2003), traz a denúncia do abandono do Estado, da ausência de políticas públicas que atendam grupos de pessoas vulneráveis que são empurradas para a marginalização, por falta de atendimento, de apoio. A mãe, alcoólatra, não conseguiu educar a filha sem violência, o que a fez fugir e se tornar mais um número no quantitativo de pessoas em situação de rua no Brasil, a maioria negra<sup>44</sup>.

A narrativa apresenta situações de indiferença em relação a crianças em situação de rua, como podemos identificar nos relatos de brincadeiras perigosas, a exemplo de surfar em ônibus e trens, ou perseguição da polícia, significadas como uma brincadeira de pega-pega, tudo

---

<sup>44</sup> Em entrevista à jornalista Mariana Lage, do Jornal O Estado de Minas Gerais, no dia 22 de agosto de 2022, o professor André Luiz Freitas, coordenador-geral do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua, atrelado ao Programa Polos de Cidadania da Faculdade de Direito da UFMG, afirmou que “no Brasil, a cada dez pessoas em situação de rua, sete são negras”. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/08/23/interna\\_gerais,1388561/ufmg-lanca-observatorio-de-politicas-publicas-sobre-populacao-de-rua.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/08/23/interna_gerais,1388561/ufmg-lanca-observatorio-de-politicas-publicas-sobre-populacao-de-rua.shtml). Acesso em: 01 abr. 2023.

isso sob o olhar de pessoas adultas que já naturalizaram a situação a tal ponto que não interferem. Com o tempo, essas crianças parecem deixar de ser crianças; são parte da paisagem, os *noias*, os *trombadinhas*, os quais representam o lado feio da cidade.

Há denúncias, na escrivência, de como as políticas públicas de ressocialização do menor apresentam um discurso contraditório para quem vive nesses espaços, vítimas constantes de violência. A FEBEM, para onde Esmeralda e outros menores eram levados, quando “as autoridades queriam deixar o Centro da cidade limpo” para os turistas (ORTIZ, 2003, p. 28), é descrita como “lugar onde filho chora e mãe não vê”, onde “escreveu não leu o pau comeu” (Ibid., p. 43), enunciados que contradizem o “bem estar do menor” representado pelas letras da sigla.

*O diário da rua* aponta que as oportunidades podem mudar a vida das pessoas, quando fala do trabalho desenvolvido pelo Projeto Travessia, que acolheu Esmeralda e contribuiu para a transformação da sua trajetória, uma vez que lá ela construiu um outro olhar sobre si, tornou-se autoconfiante, deu os primeiros passos na carreira de escritora e jornalista. A escrivência também indica que nem todas as crianças e adolescentes têm seus direitos garantidos, que os privilégios e oportunidades não alcançam a todos/as, que para grande parte há uma indiferença tão grande que as invisibiliza. Mas existe uma força que nasce no coletivo e nele se fortalece, uma marca da história do povo negro. Esmeralda sempre cita a vida em grupo, com o qual partilhou as poucas alegrias e também a dor, viveu as aventuras de criança e os momentos difíceis, na FEBEM e na rua, dividiu a felicidade da conquista diária, no Projeto Travessia. Desse modo, demonstra que resistir, quando se tem em quem apoiar, se torna um processo menos doloroso.

E assim, Esmeralda *escreveu* sua história, como diria Conceição Evaristo (1996), a qual não é só sua, mas de dezenas de crianças negras que sobrevivem a tantas situações de violência, de dezenas de adolescentes que necessitam de oportunidades para construir um futuro diferente daquele que muitos/as vivem. Embora traga uma narrativa leve, *O diário da rua* está atravessado por denúncias, e sua protagonista principal torna-se porta-voz de tantas outras crianças e adolescentes que ainda não tiveram acesso a seu lugar de fala, por impedimentos sociais construídos pelo racismo estrutural.

*Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrivência de Carolina (JESUS, C., 2014), já apresenta em seu título uma denúncia das dificuldades encontradas pelas mulheres negras, faveladas e mães solo na sociedade brasileira. É um título que mobiliza memoráveis de espaços onde se amontoam coisas que não servem mais para se utilizar; também é onde se

depositam objetos ainda utilizáveis, mas com estado tão deplorável que precisam ser escondidos.

É esse o sentido produzido para a favela do Canindé, onde Carolina viveu com seus filhos, lugar a que ela dá o nome de *Quarto de Despejo, um quintal onde jogam os lixos*, pessoas consideradas indignas de conviverem com os que habitam no *jardim, no palácio, na sala de visitas* (como ela denomina a cidade de São Paulo). Carolina traz, em sua escrituragem, a vida de outras Carolinas, outras mulheres negras que vivem uma rotina diária fatigante, em muitas atividades que exigem mais do que seus corpos têm condições de suportar, a fim de evitar que os filhos passem fome. Mulheres que sofrem o que Lélia Gonzalez [1975-1994] 2020, p. 56) denomina como tríplice discriminação: “de raça, de classe, de sexo”. Mulheres que, “antes de ir para o trabalho, têm que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos” (Ibid., p. 58).

Depois disso, partem para o outro trabalho, muitas vezes mal remunerado, mas é o único meio de sobrevivência: como domésticas, catadoras, serventes, lavadeiras, babás, cuidadoras, etc. São mulheres cujo corpo não descansa; estão sempre dividindo o tempo para o trabalho, para enfrentarem filas nos postos de saúde, na madrugada, em busca de atendimento médico para os/as filhos/as, ou para comparecerem à escola, onde ouvem o que já sabem sobre eles/as: dispersão, dificuldade de aprendizagem, emocional abalado [GONZALEZ, [1975-1994] 2020).

Nesse sentido, a escrituragem de Carolina desmascara a ideologia da democracia racial, contribuindo para que os/as leitores/as compreendam que o que impede a população negra de ter uma vida digna não é a falta de competência, e sim as desigualdades historicamente construídas pela sociedade atravessada pelo racismo.

Além desse movimento de resistência, há outros movimentos importantes para a reflexão de que a passividade está longe de fazer parte das significações dessas mulheres. Carolina está sempre a postos na luta por seus direitos e os direitos dos seus filhos, é uma mulher que não se cala diante das injustiças, por isso é olhada por sentimentos divididos, dependendo da situação: quando precisam dela, solicitam sua defesa, frente a diversas situações (discussões familiares, brigas entre vizinhos, falta de políticas públicas, etc.); quando não precisam dela, a rotulam com estereótipos que ferem a sua humanidade (*negra fedida, vagabunda, suja, ordinária*, etc). Mesmo assim, age com uma força que impacta o/a leitor/a, fazendo reflexões sobre a vida, sobre a favela, sobre os governantes e o modo como eles esquecem o povo que vive nos *quartos de despejo* da sociedade brasileira.

A escrevivência de Carolina traz para a visibilidade políticas governamentais ocultas por materiais didáticos e pela escola, a exemplo do “projeto de limpeza” de capitais brasileiras que provocou a expulsão de negras e negros da área central para lugares sem condições mínimas de sobrevivência, os quais deram origem ao processo de favelização (CAMPOS, 2018).

Outra questão interessante em relação à escrevivência de Carolina diz respeito à linguagem. É uma narrativa, como diria Conceição Evaristo (2009), pautada “pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua” (Ibid., p. 27). Assim, a palavra, pensada na cultura negra “como força capaz de inaugurar o mundo”, rompe com o preconceito, quebra as barreiras produtoras de silêncio, e a autora marca o seu dizer com a oralidade persistente diante de padrões literários que a colocaram em posições não valorizadas, “palavra oral que muitas vezes se fingiu ou se finge de muda, calada, mas que sussurra ou grita de boca em boca, feito correio nagô”. Ela “se apossa dessa palavra e a torna legível, como marca fundadora de novos territórios” (EVARISTO, 1996, p. 62).

Frente a essas discussões, dizemos que as escrevivências analisadas neste trabalho contribuem de modo significativo não apenas para a representação positiva da história da África, da diáspora africana, da sua cultura, história, do seu protagonismo na construção da sociedade brasileira, mas também para a construção de uma sociedade antirracista, por meio da Educação.

Diferentemente de grande parte dos materiais didáticos e literários que carregam “os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”, como diz Kabengele Munanga (2005, p. 15), essas escrevivências trazem narrativas que questionam a ideologia da democracia racial, problematizam a construção histórica do racismo no Brasil, o modo como a sociedade se estrutura para excluir negras e negros, do mesmo modo que combatem estereótipos, bem como ressignificam o olhar sobre o povo negro, construindo para ele sentidos atrelados à força, à liderança, à luta, à intelectualidade; um povo com uma história, uma identidade e uma cultura das quais se deve orgulhar.

Há uma presença significativa da memória coletiva dos africanos e dos afro-brasileiros nas escrevivências, representada nas identidades dos personagens, nas suas histórias, nas tradições, nos movimentos de resistência, nas ações de grandes líderes no combate ao processo de escravização (a de antes e a do pós-abolição), nos seus modos de ser e de viver. Essa memória é importante para todos/as no espaço escolar, principalmente para aqueles que

se declaram como pertencentes à etnia branca, “pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas”. Ademais, essa memória não é apenas de negras e negros, uma vez que “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Relacionando essas escrituras com as diretrizes estabelecidas para a regulamentação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2004), identificamos, em suas narrativas, questões importantes para a discussão em sala de aula, visando o combate ao racismo e à construção de uma sociedade antirracista. Nelas, os sujeitos negros aparecem no lugar de autoria, o que permite ao leitor e à leitora conhecerem as suas subjetividades, atravessadas não apenas pelas histórias que marcaram suas vidas com violência e exploração, mas também com lutas e conquistas. Esse modo de *escrever* suas histórias, as torna também de outrem, leitores e leitoras negros/as, alunos e alunas que sofrem discriminação diária, na escola e fora dela. Assim, essas narrativas contribuem para o “desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”, desconstruindo as imagens negativas construídas para as pessoas negras ao longo da história (BRASIL, 2004, p. 10).

Até mesmo as significações negativas relacionadas aos sujeitos negros dessas narrativas podem se transformar em pautas de discussões relevantes, ao serem utilizadas como ponto de partida para a construção de atitudes de combate ao racismo na sociedade, criando condições para que pessoas negras sejam respeitadas, valorizadas, construindo “relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (BRASIL, 2004, p. 6).

Assim sendo, é possível tomar essas escrituras na escola como instrumentos de ensino para auxiliar na afirmação do sentimento de orgulho da identidade negra, por fazer parte da diáspora africana, por ter a nossa história ligada às experiências históricas desse povo, às suas tradições, cultura, aos seus fazeres, saberes e dizeres. Ao mesmo tempo, elas podem ser utilizadas como instrumento de reeducação, rompendo com estereótipos, com histórias mal contadas, trazendo para a visibilidade a outra narrativa, aquela em que os sujeitos negros são autores da sua própria história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, aqui, o que afirmei em minha pesquisa de Mestrado (SILVA, F., 2017), que não poderia colocar um ponto final, porque a curiosidade me afetaria e eu iria desejar caminhar rumo a outras descobertas, compreendendo que as incertezas inquietantes nos movem em busca de novos conhecimentos. Assim, esta pesquisa não terá um ponto final, mas apenas uma pausa para novas reflexões, novos debates e estudos, novas escritas. Como afirma Paulo Freire (2002), pesquisamos para conhecer o que ainda não conhecemos e, assim, anunciarmos a novidade.

Os estudos e as análises realizados para o desenvolvimento desta pesquisa trazem reflexões e problematizações relevantes no processo de construção de uma educação antirracista, tão importante neste país, ainda tão marcado pelo racismo, demonstrado de diferentes modos, em espaços distintos; e as instituições educacionais estão entre os lugares onde a exclusão e a discriminação de pessoas negras são recorrentes, tanto que foi necessária a alteração da lei máxima educacional (LDB 9394/96), com a criação de outra Lei, a 10.639/2003, atendendo às reivindicações do Movimento Negro, o qual tem combatido, ao longo da história, o racismo no Brasil, iniciado, muitas vezes, na escola, estendendo-se para além dos seus muros.

Os sentidos produzidos para os sujeitos negros brasileiros e para suas vidas, nas escritas selecionadas como corpus deste trabalho, recortam acontecimentos já denunciados pelo Movimento Negro, uma vez que, nas narrativas, são identificadas ações que impedem a mobilidade social da maioria da população negra, que não consegue ter acesso a oportunidades e privilégios, porque estes estão destinados a um pequeno grupo, formado, em grande parte, por pessoas brancas. Desse modo, negros e negras são obrigados/as a viver em condições precárias e vulneráveis, enfrentando uma desigualdade social que amplia cada vez mais o abismo entre dois mundos – o da maioria minorizada (negros/as) e o da minoria majorizada (brancos/as) – pensando aqui nas questões referentes à garantia dos direitos humanos básicos, como ressalta Richard Santos (2020).

As enunciações analisadas apontam a existência de práticas racistas que se reiteram em nossa sociedade, o que indica que o racismo estrutural, apesar dos movimentos sociais para a sua extinção, ainda é uma força ideológica que precisa ser enfrentada, constantemente. Os sentidos negativos produzidos pelas qualificações, pelas reescrituras, atreladas aos sujeitos negros das escritas, seus modos de ser e estar no mundo, se repetem, hoje, nas ruas, nas mídias sociais, nas instituições escolares/acadêmicas, nos espaços de trabalho, dentre outros, e isso mostra o quanto esse racismo estrutural está socialmente enraizado, ao ponto de ser

considerado natural, uma brincadeira, o que se configura como mais uma tentativa de esvaziar a luta contra a discriminação e contra a ideologia da democracia racial que fortalece o abismo social entre brancos/as e negros/as, com o discurso de uma igualdade nunca existente em nosso país.

Confrontando o sistema de marginalização e desigualdade imposto, existe resistência na história dos sujeitos das escrituras, fortalecida pelos movimentos que vêm construindo, desde os tempos de escravização, outros caminhos, contribuindo para que reivindicações se transformem em leis, em políticas sociais que garantam a afirmação de direitos negados ao longo da história.

As escrituras de Geni, de Carolina, de Joel, de Esmeralda e de Betina apontam para o/a aluno/a, para o/a leitor, que existe uma história oculta que precisa ser descoberta e anunciada, a história não fragmentada do povo africano e afro-brasileiro, negras e negros que têm em seus corpos outras marcas que se juntam às cicatrizes das violências sofridas: marcas de coragem, fortalecida pelos movimentos sociais responsáveis por conquistas, ainda limitadas, mas significativas; marcas da intelectualidade, responsável pela produção e disseminação de conhecimentos importantes para a formação da identidade intelectual do Brasil; marcas de subjetividades que trazem a história, as tradições, a cultura tão presentes na história deste país; marcas de protagonismo, uma vez que as ações desses sujeitos negros, nas mais diversas áreas, têm papel relevante na construção e no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Escrevendo suas histórias e as histórias do seu povo, esses sujeitos constroem um outro lugar para negras e negros na literatura e, conseqüentemente, na história do Brasil: o lugar da autoria, do protagonismo, da liderança, do pertencimento. Eles trazem para o centro do palco as suas subjetividades, apresentando-se como porta-vozes de heróis, de disseminadores/as de cultura, conhecimentos, experiências históricas. Nesse sentido, apontam que um outro enredo está sendo construído, com o objetivo de transformar figurantes ou ausentes em personagens principais.

Essas escrituras trazem importantes reflexões que podem afetar positivamente a prática pedagógica, à medida que problematizam o modo como a sociedade ainda legitima práticas racistas, como ela cria divisão racial de espaços, limitando a presença negra nesses lugares, negando oportunidades e condições para o acesso a diversas áreas. Ademais, desmascaram o discurso pedagógico em funcionamento nos espaços da educação, em relação à passividade do povo negro, à aceitação, por parte desse povo, do sistema de opressão, uma vez que as narrativas são atravessadas, também, pela resistência dos sujeitos frente aos impedimentos que vão sendo criados ao longo das suas trajetórias.

Embora saibamos que a escola, sozinha, não transforma a sociedade, concordamos com Paulo Freire (2002), quando ele diz que a educação pode transformar as pessoas e, conseqüentemente, essas pessoas podem transformar o mundo. Sendo assim, acreditamos que o trabalho com essas escrituras e outras disponibilizadas para as bibliotecas escolares, a discussão sobre os sentidos projetados sobre os sujeitos, sobre suas vidas e suas histórias, poderão contribuir para a construção de uma outra narrativa para o povo negro na sociedade brasileira, pautada na valorização, no reconhecimento, no orgulho de fazer parte dessa população, de ter a história africana ligada à nossa.

Alunos e alunas, professores e professoras podem construir, a partir dessas escrituras, um outro discurso nos espaços escolares, fortalecido pelo compromisso com a educação antirracista, contribuindo, desse modo, para a inclusão dos que sempre foram colocados à margem da sociedade, denunciando quaisquer formas de preconceito e discriminação. A luta por uma vida digna, pelo respeito, reconhecimento e valorização, tão presente nas escrituras aqui analisadas, pode servir de inspiração para a construção de uma sociedade comprometida com o combate ao racismo, com a criação de políticas de inclusão que corrijam as injustiças e acabem com a manutenção do sistema opressor que marginaliza e violenta corpos negros.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tomem a literatura negra como instrumento de luta contra o racismo e de construção de uma educação antirracista. Que as análises e discussões apontem caminhos para a construção de outros estudos e que estes continuem contribuindo para reflexões não apenas nas universidades, mas principalmente na Educação Básica, lugar onde lágrimas precisam ser transformadas em sorrisos, onde qualquer representação negativa necessita ser substituída pelo empoderamento, pelo orgulho de se ter uma identidade negra, de fazer parte da história africana que atravessa os nossos dizeres, saberes e fazeres; a nossa existência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1.ed. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152 p.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- AMARAL, Marcos Martins. **Dimensão subjetiva da masculinidade: significação de homens gays sobre o papel da escola no processo de constituição da masculinidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22184/2/Marcos%20Martins%20do%20Amaral.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BASTIDE, Roger [1952]. O suicídio do negro brasileiro. Tradução: José Benevides Queiroz. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís do Maranhão, v. 15, n. 29, p. 279-288, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/download/8507/5232>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. 184 p.
- BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. 101 p.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8.ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 288 p.
- CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para Igualdade Racial**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas públicas de ações afirmativas: um Estudo da Implementação da Lei 10.639/2003 e as suas Implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332730/1/Campos\\_LeonardoLacerda\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332730/1/Campos_LeonardoLacerda_M.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.
- CARDOSO, Loyde. Um ponto de vista situado para o vazio em Ponciá Vicêncio. *In*: FERREIRA, R. S.; RAMOS, C. P. (orgs.). **Reflexões sobre as escrituras de Conceição Evaristo**. 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. cap. 1. p. 9-20. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/reflexoes-sobre-as-escrevivencias-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p.325-333. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras\\_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista\\_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-\\_2019\\_.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 296 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos [1998]. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014. 111 p.

CERQUEIRA, Daniel, *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. 108 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. 30 jan. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1.ed. Tradução: Daniel Fabre. São Paulo: Boitempo, 2020. 341 p.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos [1983]. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 2021. 171 p.

COUTO, Ana Paula dos Reis. **Os sentidos de liberdade no acontecimento do 13 de maio de 1888: uma análise de jornais brasileiros do século XIX à luz da Semântica do Acontecimento 2017**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/106/89>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. 156 p.

DAIBERT JÚNIOR, Robert. **Isabel, a “redentora dos escravos”**: um estudo das representações sobre a princesa. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/212246>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012. 125 p.

- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 224 p.
- DIAS, Luiz Francisco. Nomes de cidades do Mato Grosso: uma abordagem enunciativa. *In*: KARIM, T. M.; DI RENZO, A. M.; BRESSANIN, J. A.; MACEDO-KARIM, J. (orgs.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso (Fase I)** 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. cap. 1. p. 33-49.
- DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**. São Paulo: Global, 1981. 264 p.
- DUCROT, Oswald [1972]. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. Tradução: Carlos Vogt; Rodolfo Ilari; Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977. 327 p.
- ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 34, p. 41-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Lugar de fala: uma ideia como contra-discurso. *In*: VENTURINI, M. C.; LOREGIAN-PENKAL, L.; WITZEL, D. G. (orgs.). **Linguística na contemporaneidade: interfaces, memórias e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 191-209. 2019. 356 p.
- ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Carnaval e resistência política. *In*: ESTUPIÑÁN, Mireya Cisneros. **Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas**. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020. 632 p.
- ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Certeza, sentido, conhecimento. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.34, p. 1-20, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/733/423#>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2.sem. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160270>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 2. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FANON, Frantz [1952]. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p.
- FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 160 p.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivivência: sentidos em construção. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 4. p. 58-73. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREITAS, Laleska Costa; LIMA, Ivaldo Gonçalves. Ideologia cisheteropatriarcal, contenção (cishetero) territorial e o videoclipe “flutua”. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 2019. Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande, Realize Editora, 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64140>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola Sem Partido”: Imposição da mordada aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/24722/17673>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GOMES, Janaina Damaceno. **Os segredos de Virgínia**: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/publico/2013\\_JanainaDamacenoGomes.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/publico/2013_JanainaDamacenoGomes.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002a. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903#:~:text=Federal%20n%C2%BA%2010.63903-,Educa%C3%A7%C3%A3o%20anti%2Dracista%20caminhos%20abertos%20pela%20Lei%2>

0Federal%20n%C2%BA%2010.63903,Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Diversidade%20(Secad). Acesso em: 10 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=3869626>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 404 p.

GONZALEZ, Lélia [1975-1994]. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 376 p.

GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989. 174 p.

GUIMARÃES, Eduardo. Textualidade e enunciação. Laboratório de Estudos Urbanos. **Escritos**, Campinas, n. 2, p. 3-8, S/D. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>. Acesso em: Acesso em: 15 jun. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880/7307>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo [2002]. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a. 96 p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b. 91 p.

GUIMARÃES, Eduardo. Posfácio. Acontecimento e argumentação. *In*: GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 2007a. 200 p.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. *In*: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M.C. **A palavra: forma e sentido**. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007b. 127 p.

GUIMARÃES, Eduardo. Análise de texto: um estudo enunciativo. CONFERÊNCIA NA 60ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Campinas: Unicamp, 2008a. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3876>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. Um contra-argumento delocutivo: “fala sério!”. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 9, n. 16, p. 85-101, 2008b. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/1709/1387/6092>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29, p. 15-40, jun. 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/172>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. **Revista da ABRALIN**, v. 12, n. 2, p. 189-205, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1171/1094>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo [2012]. **Análise de texto: procedimento, análise, ensino**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2017. 207 p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 280 p.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito: contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001. 104 p.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 2. sem.1995. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/3847/2514/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 28, p. 91-99, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 22 dez.2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 197 p.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. 42 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1.ed. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

- LAGAZZI, Suzy. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. cap. 13. p. 443-481.
- MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. 224 p.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018. 80 p.
- MODESTO, Rogério; DOS ANJOS, Liliane. Um social dividido, um não-lugar encenado pela fuga. **Rua**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 5-23, jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8649788>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- MODESTO, Rogério. Uma outra cidade? A resistência possível e o efeito de resistência: uma proposta. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 1083-1093, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n1p1083>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In* QUEIROZ, R. S.; SCHWARCZ, L. M. (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 212-229. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=156690>. Acesso em 25 fev. 2023
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016. 224 p.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. 93 p.
- NASCIMENTO, Abdias do [1978]. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p.
- NASCIMENTO, Abdias do [1980]. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. 3.ed. São Paulo, Perspectiva; Rio de Janeiro, IPEAFRO, 2019. 362 p.
- NÓBREGA, Manuel da [1549-1560]. **Cartas Jesuíticas**: Cartas do Brasil. Salvador: P55 Edições, 2021. Coleção Auto Conhecimento Brasil. *E-book* (343 p.). Disponível em: [http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/1138/1/Cartas\\_Jesuíticas\\_livro\\_digital\\_Ebook.pdf](http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/1138/1/Cartas_Jesuíticas_livro_digital_Ebook.pdf). 15 dez. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Exterioridade e ideologia. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-33, Jan./Jun. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637037/4759>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. 100 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6.ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2007. 184 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. *In*: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C **Análise de discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. cap. 1. p. 11-20. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A casa e a rua: uma relação política e social. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, set/dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/18491>. Acesso em: 23 set. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua**, v. 2, n. 21, p. 187-206, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/download/8642454/9967>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ORTIZ, Esmeralda. **O diário da rua**. São Paulo: Salamandra, 2003. 64 p.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5.ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a. 288 p.

PÊCHEUX, Michel [1980]. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução: José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, Unicamp, n. 19, p. 07-24, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PÊCHEUX, Michel [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1993. cap. 3. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel [1982]. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? inversões, deslocamentos. Tradução: Carmem Zink. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Pontes Editora, 2014b. cap. 6. p. 107-119.

PEREIRA Cely; MODESTO Rogério. “Mulher negra de pele clara”: lugar de enunciação e processos de identificação. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, Pouso Alegre -MG, v. 21, p. 274-290, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? **Revista UNIABEU**, Rio de Janeiro, v.13, n. 33, p. 24-44, jan./jun. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ueliton-Moreira-Primo/publication/342593800\\_EXPERIENCIAS\\_DE\\_RACISMO\\_EM\\_CRIANCAS\\_O\\_QU E\\_ACONTECE\\_NO\\_COTIDIANO\\_ESCOLAR/links/5f98653da6fdccfd7b84a562/EXPERIENCIAS-DE-RACISMO-EM-CRIANCAS-O-QUE-ACONTECE-NO-COTIDIANO-ESCOLAR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ueliton-Moreira-Primo/publication/342593800_EXPERIENCIAS_DE_RACISMO_EM_CRIANCAS_O_QU_E_ACONTECE_NO_COTIDIANO_ESCOLAR/links/5f98653da6fdccfd7b84a562/EXPERIENCIAS-DE-RACISMO-EM-CRIANCAS-O-QUE-ACONTECE-NO-COTIDIANO-ESCOLAR.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 152 p.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112 p.

SANTOS, Joel Rufino dos [1973-1974]. **Quando eu voltei, tive uma surpresa.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 140 p.

SANTOS, Joel Rufino dos [2012]. **A questão do negro na sala de aula.** 2.ed. São Paulo: Global, 2016. 120 p.

SANTOS, Jorge Viana. **Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493780>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, Livia Natália. A lírica menor: Por uma Teoria da Literatura das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. **Crítica Cultural**, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Pedra Branca, v. 5, n. 1, p. 219-231, jul. 2010. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/215/217](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/215/217). Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTOS, Livia Natália. Poéticas da diferença: a representação de si na lírica afro-feminina. **A Cor das Letras**, UEFS, n. 12, Número temático - Literatura, cultura e memória negra – p. 105-124, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1487>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTOS, Livia Natália. Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna. **Revista Crioula**, Universidade de São Paulo, n. 21, p. 25-43, jun. 2018a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/146551>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SANTOS, Livia Natália. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência - p.748-764, jan. 2018b. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/563/441>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTOS, Livia Natália. Intelectuais escrevintes: enegrecendo os estudos literários. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 12. p. 206-225. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp->

content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTOS, Luane Bento. Entre tramas e adornos: o legado africano de trançar cabelos por uma perspectiva do patrimônio cultural. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 63-75, 2019.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada**: dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020. 100 p.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. cap. 1. p. 21-38.

SILVA, Florisbete de Jesus. **Cenas repetidas**: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós -Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017.

SILVA, Florisbete de Jesus. A significação da mulher negra em Histórias de Tia Nastácia: uma análise de enunciações de Pedrinho, Emília e Dona Benta. CONGRESSO INTERNACIONAL 3., 2022, Vitória da Conquista, BA; CONGRESSO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO 5., 2022, Vitória da Conquista, BA. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, 2022, p. 1-16. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/9983>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SILVA, Gleicy Mailly da. Corpo, política e emoção: feminismos, estética e consumo entre mulheres negras. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 173-201, maio/ago. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832019000200173](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200173). Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. De colona a bóia-fria. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. cap. 16. p. 554-577.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Apontamentos sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de literatura: uma proposta de estudo. **Poiesis**, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 488-495, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/1428/1914>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 v.63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOUZA, Neusa Santos [1983] **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 2021. 171 p.

WALKER, Alice. **Em busca dos jardins de nossas mães**: prosa mulherista. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 376 p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da certeza**. Lisboa: Edições 70, 1969. 364 p.

XAVIER, Giovana. Grupo intelectuais negras UFRJ: a invenção de uma comunidade científica e seus desafios. **Revista Trabalho Necessário**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, v.19, n. 38, p. 224-239, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/43121>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Lugares de enunciação e discurso. **Leitura-Análise do Discurso**, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, n. 23, p. 15-24, jan. 1999. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somenteconsulta/index.php/revistaleitura/article/download/7592/5314>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. A arte do detalhe. **Revista Discursividade**, Campo Grande, n. 9, p. 1-27, jan./mai. 2012 Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/zopi.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 63-71, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79457>. Acesso em: 05 ago. 2021.

## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2001 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2001. Disponível em: [ftp.fnde.gov.br > biblioteca\\_escola > titulos\\_colecoes\\_pnbe\\_2001](ftp.fnde.gov.br/biblioteca_escola/titulos_colecoes_pnbe_2001). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2002 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2002. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/343-pnbe-2002---colecões-selecionadas>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2003 – acervo 4 8 e EJA 1**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2003. Disponível em: [ftp.fnde.gov.br > titulos\\_colecoes\\_literatura\\_minha\\_casa\\_04\\_08\\_2003](ftp.fnde.gov.br/titulos_colecoes_literatura_minha_casa_04_08_2003). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para apresentação das obras de literatura constantes na resolução n.º 49/2003 CD/FNDE/MEC e de acordo com a portaria n.º 3.443/2003/MEC para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003 – ação “biblioteca do Professor” /ação “biblioteca escolar”**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2003. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais\\_licitacoes/edital\\_pnbe\\_2003](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnbe_2003). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Mai. 2004. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_003.pdf?query=etnico%20racial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2005 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/pub/acervos/acervo\\_01\\_pnbe2005](ftp://ftp.fnde.gov.br/pub/acervos/acervo_01_pnbe2005). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no Processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109-editais?download=346:edital-pnbe-2005>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2006 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13910-pnbe-2006-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13910-pnbe-2006-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura a serem distribuídas às escolas públicas do ensino fundamental, no Processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109-editais?download=349:edital-pnbe-2006>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2008** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_pnbe\\_2008](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_pnbe_2008). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de orientação pedagógica aos docentes da educação especial bem como de obras de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica e instituições privadas especializadas sem fins lucrativos para o programa nacional biblioteca da escola – Educação Especial – PNBE/ESP 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca\\_escola/edital\\_pnbe\\_especial2008](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_especial2008). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir No 605 de 20 de Maio de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/4-contribuicoes-para-implementacao-da-lei-10-639>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13911-pnbe-2008-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13911-pnbe-2008-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2009** Brasília, DF: Ministério da

Educação e Cultura, 2008. Disponível em:  
[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca\\_escola/edital\\_pnbe\\_2009](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_2009). Acesso em: 02 fev. 2020.  
BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2009 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13912-pnbe-2009-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13912-pnbe-2009-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109-editais?download=324:edital-pnbe-2010>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2010 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3975-edital-pnbe-2011>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2011 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2011. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13914-pnbe-2011-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13914-pnbe-2011-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2011. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3977-edital-pnbe-2012>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13915-pnbe-2012-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13915-pnbe-2012-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13211-edital-convocacao-01-2012-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13211-edital-convocacao-01-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em:

<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3980-edital-pnbe-2013>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola 2013 - Obras Selecionadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE 2014** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2014. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Ministério da Educação.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Geral, 2017. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2018a. Disponível em:

<http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 02 fev. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2018 Literário**: guia de livros didáticos – Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2018b. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2018\\_literario\\_2018-literario\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_2018-literario_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 16 jan. 2023.