

Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura: considerações para uma proposta de material didático

Intersectionality and anti-racist education in Portuguese and literature classes: considerations for pedagogical materials

Janaína Vianna da Conceição¹
Universidade de São Tomé e Príncipe
janainaviannac@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2209-5181>

Caroline Scheuer Neves²
Universidade da Cidade do Cabo
carolinescheuer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4907-8779>

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre como o racismo articulado ao sexismo afeta a vida de mulheres negras e da sociedade brasileira e como a escola se relaciona com isso, indo ao encontro de uma educação antirracista. Tendo em vista esse objetivo, lançamos mão das categorias identitárias de gênero e raça, utilizando a noção de interseccionalidade proposta por autoras do feminismo negro. Com base nos elementos mencionados, apresentamos uma análise do poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” de Lucinda (2007), a partir da qual discutimos um material didático de português e literatura centrado nesse texto. Pretendemos contribuir para a elaboração de materiais didáticos voltados para a educação étnico-racial e de gênero e para a produção intelectual acadêmica a partir da análise de um poema feito por uma mulher negra e a partir da utilização de referenciais teóricos vinculados e produzidos por autoras feministas negras.

Palavras-chave: educação antirracista e interseccional; material didático; ensino de português e literatura.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Leitora na Universidade de São Tomé e Príncipe.

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Leitora na Universidade da Cidade do Cabo (África do Sul).

Abstract: This article reflects on how racism associated with sexism affects the lives of black women and of Brazilian society and how schools relate to this context, following the principles of an anti-racist education. To that end, we examine the identity categories of gender and race using the concept of intersectionality proposed by black feminist authors. With this theoretical framework in mind, we present an analysis of the poem “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” by Lucinda (2007), which is the basis for the following discussion concerning the Portuguese and literature pedagogical material that focuses on the selected poem. This paper aims to contribute to the creation of pedagogical materials focused on gender and ethnic-racial education and to the intellectual academic production, using the analysis of a poem by a black female writer and a theoretical framework associated with and developed by black feminist authors.

Keywords: anti-racist and intersectional education; pedagogical material; Portuguese and literature teaching.

Introdução

Este trabalho busca tratar da importância de se discutir na escola algumas das decorrências do racismo quando articulado ao sexismo com o intuito de se combater estereótipos e folclorização em relação às mulheres negras e de se promover ações afirmativas que reconheçam e valorizem epistemologias e saberes negros em nossa sociedade em prol de uma educação antirracista. Esse interesse está em consonância com propósitos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais foram sancionadas pelo Estado brasileiro em 2003 e 2008 respectivamente e instituíram a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas negras africanas e brasileiras e indígenas nas escolas públicas e privadas, sendo fruto de luta e reivindicações de movimentos sociais negros ao longo do tempo.

Segundo Ferreira (2012), o conceito de educação antirracista nomeia explicitamente assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica e suas relações com poder e exclusão, não se limitando a focalizar apenas aspectos culturais. A educação antirracista se torna extremamente necessária na escola, pois, dentre tantos motivos, o silêncio que muitas vezes “atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2000, p. 98). Nesse sentido, a educação escolar deveria ter como compromisso “um projeto coletivo de mudanças sociais, independentemente da diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade, considerando que as diferenças culturais e étnicas são enriquecedoras na conformação e organização do tecido social” (Lopes, 2005, p. 186). Acreditamos, portanto, que a escola tem como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento da cidadania:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade que garanta a todos/as o direito de cidadania. (Gomes, 2001, p. 83-84)

Embora as leis sejam essenciais para a promoção de uma educação antirracista, elas por si só não garantem que a escola se comprometa com um ensino que valorize a diversidade de saberes e conhecimentos, distanciando-se de uma perspectiva eurocêntrica. É pungente que as instituições escolares repensem seus currículos e processos avaliativos e que invistam em formação de professores, ações pedagógicas e, principalmente, nas relações interpessoais entre as pessoas que constituem a escola. Além disso, é mister que se preste mais atenção nos materiais didático-pedagógicos utilizados, pois eles se tornam “ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar” (Cavalleiro, 2005, p. 13). Quando nos referimos a materiais didáticos, faz-se necessário ter em conta que eles são construídos a partir de concepções ideológicas, de linguagem e de aprendizagem, e que essas concepções muitas vezes orientam o que deve ser ensinado, bem como enfatizam as representatividades linguísticas, étnicas e culturais que são consideradas importantes de serem destacadas e valorizadas e, ainda, quais saberes e temáticas são vistos como relevantes de serem trabalhados em aula. Nesse sentido, as práticas de ensino realizadas, anteriormente ao que é desenvolvido em sala de aula por professores e estudantes, também necessitam ser focalizadas e ser objeto de análise.

Tendo em vista que esses materiais, via de regra, influenciam “o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (Diniz *et al.*, 2009, p. 265), o propósito deste trabalho é apresentar e refletir sobre uma proposta pedagógica acerca de questões étnico-raciais atreladas a gênero em aulas de língua portuguesa e literatura para estudantes de Ensino Médio, tendo como foco o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” da escritora Lucinda (2007). No poema em questão, são apresentadas diferentes situações que são muitas vezes naturalizadas pela sociedade em relação aos papéis que mulheres negras exercem nela. Contudo, esses papéis são contestados e refutados pela personagem, uma mulher negra, conforme será demonstrado posteriormente. A partir da nossa leitura do texto, consideramos que as categorias de gênero e de raça ganham destaque e buscamos abordá-las de maneira amalgamada, uma vez que raça e gênero são muitas vezes tratados como categorias mutuamente exclusivas da experiência e da análise (Crenshaw, 1989, p. 139), enquanto que “mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe” (Akotirene, 2019, p. 19).

Aparentemente seria contraproducente abordar temáticas relacionadas a questões identitárias étnico-raciais de gênero e sexualidade em sala de aula, dado o cenário sociopolítico brasileiro no qual as pautas relacionadas a Direitos Humanos e Educação vêm sendo ameaçadas e em que há pressões por parte de determinados grupos para que professores adotem em suas aulas uma educação neutra, mentirosamente neutra. Defendemos a posição de que é justamente nesses momentos em que se faz ainda mais necessário discutir sobre essas questões, uma vez que se posicionar perante esses temas faz parte de um compromisso ético-político assumido por profissionais, cidadãos e cidadãs que entendem as mazelas que a indiferença e/ou a manutenção do racismo e do sexismo (e de outros sistemas de opressão, como a homofobia, por exemplo) apresentam para a sociedade.

Com vistas a discutir sobre como questões étnico-raciais atreladas a gênero podem ser trabalhadas no ensino de línguas e de literatura, na próxima seção, trataremos da noção de educação antirracista na escola e no ensino de língua portuguesa e literatura, para, na seção seguinte, abordar os conceitos de identidade e de interseccionalidade. Utilizamos como referência teórica autoras feministas negras,

por entendermos que a contribuição e produção de conhecimento dessas intelectuais são relevantes e fulcrais para compreensões e perspectivas de ver, sentir, racionalizar e experienciar o mundo e porque tanto o feminismo negro como os estudos de raça/ classe/ gênero se desdobram em espaços sociais e simbólicos diferentes dos discursos hegemônicos (Collins, 2017, p. 9). Posteriormente, analisaremos o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell”, da escritora Lucinda (2007), a partir dos conceitos discutidos e, em seguida, apresentaremos e discorreremos sobre uma proposta de material didático centrada no poema analisado.

O ensino de relações étnico-raciais articuladas a gênero em aulas de língua portuguesa e literatura

O ensino das relações étnico-raciais na escola se torna necessário principalmente quando consideramos que “apesar de existir uma forte condenação moral do racismo, esse fenômeno social, que acompanhou o desenvolvimento da sociedade moderna, ainda persiste” (Mello, 2016, p. 37). Nesse ensino, é preciso levar em consideração que a escola não está imune aos processos perversos do racismo e do sexismo, pelo contrário, ela pode e segue sendo também espaço de naturalização, legitimação e exacerbação de preconceitos e manutenção de iniquidade entre categorias identitárias de raça, gênero e sexualidade, classe social, etc. (Santomé, 1995; Cavalleiro, 2000; Munanga, 2005; Junqueira, 2011).

Ao longo da sua formação acadêmica, professores de língua estudam sobre métodos de ensino e aprendizagem, teorias de aprendizagem, concepções de linguagem, gêneros textuais, etc., mas eles não são ensinados “como abordar ou tratar de sofrimentos construídos na e pela linguagem, que se tornam ação ao serem enunciados e que marcam os corpos e as práticas sociais” (Melo, 2015, p. 67). Assim,

Quando [nós, profissionais da Letras] deixamos os espaços de formação e passamos as nossas tarefas cotidianas em salas de aula distintas e complexas, percebemos que não fomos formados para lidar com alunas/os e corpos generificados, sexualizados, racializados etc. que são ignorados, em muitos casos, para não se perder o foco do ensino de línguas. (Melo, 2015, p. 67-68)

Nas aulas de literatura, uma das abordagens mais comuns de ensino reside na sequência linear de escolas literárias, as quais têm como representantes da literatura brasileira homens brancos de elite, pouco sendo exploradas as produções literárias de autores negros, e, muito menos, de autoras negras mulheres. Já no ensino de língua portuguesa, mesmo quando não pautado por uma “gramática pura”, pouco se discute e se faz refletir sobre a relação entre língua e raça nas práticas sociais em que nos envolvemos e na discussão de fenômenos linguísticos abordados em aula, ainda que o trabalho com o texto seja central no desenvolvimento das aulas. Ao se trabalhar com gêneros discursivos, muitas vezes, não há uma preocupação por parte da/o docente em trazer para sala de aula textos de autores de diferentes grupos étnico-raciais e gêneros. Além disso, por diversas vezes, os letramentos trazidos por parte das/os alunas/os são estigmatizados e inferiorizados pela escola. Nas práticas pedagógicas, por inúmeras vezes, não é considerada a diversidade de classe, raça, idade, cultura, crenças na qual

currículo e conteúdos deveriam ser pautados, os quais não variam e são abordados independentemente das pessoas que ali estão, priorizando-se uma lista de conteúdos que “necessitam” ser abordados e se desconsiderando uma educação linguística que leva em conta o perfil de estudantes, suas identidades e suas vivências como algo valioso para um trabalho de língua, com a língua e na língua.

No que diz respeito a materiais didático-pedagógicos, pode-se dizer que eles apresentam inúmeros problemas: Muller (2018), ao examinar teses, dissertações e artigos que se dedicam à análise desses materiais e suas abordagens quanto a relações étnico-raciais, afirma que, para os autores desses estudos, embora tenha havido mudanças nos livros didáticos analisados, ainda perduram representações estereotipadas da população negra, quando destacam o uso de imagens e ilustrações relacionadas à miséria, à violência e à escravidão, sendo reduzidas, diversas vezes, à folclorização. Nesse sentido, se é possível afirmar que houve melhorias nos livros didáticos nos últimos anos - impulsionadas e alavancadas principalmente pela avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático -, é também possível dizer que essas mudanças ainda estão longe do ideal (Muller, 2018).

No ensino escolar, é preciso não perder de vista “nossa meta de construir comunidades colaborativas de aprendizagem que tenham vínculo com o conhecimento” (Simões *et al.*, 2012, p. 44), assim como o objetivo de que o/a estudante interprete ativamente o jogo social em que está inserido, o que só pode ser viabilizado pelo acesso aos conteúdos e conhecimentos oferecidos pelos vários campos do saber (Simões *et al.*, 2012, p. 44). Conforme aponta Britto (2007, p. 29), “reconhecer a aprendizagem como mais que aquisição de padrões de comportamento e submissão aos valores do senso comum implica reconhecer que se aprende a ler e escrever ao mesmo tempo em que se aprendem os conhecimentos relevantes da história humana”, e acreditamos e acrescentamos que os conhecimentos da história humana não se restringem apenas a narrativas eurocêntricas produzidas, em maior parte, por homens brancos.

Ainda segundo Britto (2007, p. 30), a aprendizagem da leitura e escrita na escola deve, portanto, “ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-las nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”. Por esse motivo, torna-se essencial pensar o uso da língua para além de um código linguístico, mas como “um ato humano, social, político, histórico, ideológico” (Antunes, 2007, p. 21).

De acordo com Simões *et al.* (2012, p. 31), a escola tem como papel, ao tratar de questões identitárias em sala de aula: a) “causar o estranhamento e fazer refletir sobre os modos de compreender o mundo construídos pelas gerações anteriores, como esses valores se materializam no cotidiano e como podemos desnaturalizar o que não mais notamos”; b) “fazer refletir sobre a natureza fluída, flexível e dinâmica das identidades negociadas a cada momento e de novo na interação, através do trabalho conjunto de todos os participantes, sobre como os estereótipos, o estigma e o preconceito são (des)construídos e/ou mantidos nas interações cotidianas com o outro”.

Essas tarefas estão relacionadas a um compromisso de se refletir em sala de aula sobre as colonialidades introjetadas no discurso e a forma de ver o Outro (Muniz, 2016), de se questionar sobre quem é esse Outro, de por que ele é o Outro, se, de fato, ele é o Outro, sob o ponto de vista de que outro(s). Considerando que a língua, “constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de

identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (Britto, 2007, p. 24), o ensino de língua(s) e literatura assume um papel crucial no processo de ensinar/aprender sobre textos literários e sobre as línguas e os discursos que circulam sobre elas, com elas e a partir delas. Ademais, “o modo como construímos as identidades das pessoas é central na definição de como nos engajamos e engajamos outros nos discursos e construímos significados” (Moita Lopes, 2002, p. 54). Por esse motivo, a discussão sobre questões identitárias e a luta antirracista e antissexista se tornam tão relevantes socialmente, no âmbito educacional e em outros âmbitos.

De acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista se configura como uma forma de empoderamento, sendo a reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e comportamentos imprescindível para compreendermos o racismo, a discriminação e o preconceito raciais na sociedade, bem como seus efeitos em nossas vidas. Sendo a escola um espaço importante para a formação de pessoas, ela se torna um lugar essencial para o combate de sistemas discriminatórios. Nesse sentido, a educação antirracista busca promover a equidade social.

Na próxima seção, abordaremos os conceitos de identidade e interseccionalidade para, posteriormente, analisar o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell”, de Lucinda (2007), e para, em seguida, apresentar um material didático com comentários sobre a proposta. O intuito de se tratar dos conceitos de identidade e interseccionalidade é fundamentar e embasar a análise que será realizada posteriormente, uma vez que, no poema, a personagem é atravessada simultaneamente por opressões atreladas a seu gênero e sua raça. Além disso, esses conceitos permearão o material didático proposto a partir do poema de Lucinda (2007), o que proporcionará problematizações sobre visões naturalizadas e estereotipadas quanto ao espaço da mulher negra na sociedade brasileira, oportunizando reflexões sobre os efeitos violentos do racismo e do sexismo quando entrecruzados.

Identidades em jogo e interseccionalidade em pauta

Concepções de identidade vêm sendo amplamente discutidas e problematizadas na sociedade, tornando-se, muitas vezes, difusas e polarizadas. Devido às identidades estarem na ordem do dia, somos a todo momento convidados ou mesmo intimados a repensar nossas vidas sociais (Moita Lopes, 2003, p. 17). Pode-se dizer que a identidade vista como unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2006), e que a alteridade, constitutiva de nossas identidades, impregna o outro, o dizer do outro, a palavra do outro nas nossas vozes, em uma relação de aproximação, distanciamento, tensão e conflito (Souza, 2011, p. 114). Nesse viés, as identidades não são essencializadas (por exemplo: mulheres são delicadas; homens são competitivos), e a estrutura binária e antagônica de categorias identitárias (mulher x homem; preto x branco; jovem x velho; heterossexual x homossexual) não dá conta de assegurar e definir quem somos.

Conforme Collins (2009, p. 77), o pensamento binário molda entendimentos da diferença humana e considera essa diferença em termos antagônicos, uma vez que não se trata de um elemento ser simplesmente diferente de sua contraparte, mas de ser oposto ao “outro”. Dessa forma, brancos e negros, homens e mulheres, pensamentos e sentimentos não são contrapartes complementares, eles são

entidades fundamentalmente diferentes, relacionadas somente através de suas definições como opostos (Collins, 2009, p. 77). Ainda segundo Collins (2009, p. 77), a objetificação é central para o processo das diferenças de oposição: na perspectiva binária, um elemento é objetificado como o “outro” e é visto como um objeto a ser manipulado e controlado. Estudos sobre negritude e teorias pós-coloniais sugerem que a definição de pessoas de cor como menos humanas, animais ou mais “naturais” nega a subjetividade dos povos africanos e asiáticos e sustenta a economia política e a dominação que caracteriza a escravidão, o colonialismo e o neocolonialismo (Collins, 2009, p. 78).

Hall (2006), em seu livro acerca da identidade cultural na pós-modernidade, aborda três concepções sobre identidade. A primeira delas, o sujeito do Iluminismo, parte da noção de um indivíduo totalmente centrado, com um núcleo interior que se manifesta e se desenvolve a partir do nascimento, que possui um “centro essencial do eu”, residindo aí sua identidade. A segunda concepção, o sujeito sociológico, entende esse núcleo interior não como auto-suficiente, mas formado e modificado na interação entre “o eu interior” e o “eu exterior”, sendo nessa relação entre o “eu” e a sociedade que a identidade se constitui, como costura entre o indivíduo e a estrutura. Já na terceira perspectiva, a ideia de um indivíduo estável e unificado cai por terra, e ela/ele está se tornando fragmentada/o, sendo constituída/o por múltiplas identidades que podem ser inacabadas, contraditórias ou não resolvidas. O autor afirma que, para a última perspectiva, as identidades se cruzam e se deslocam, não são consideradas como algo que é inato e imanente, são processos que se dão por identificação, que, longe de serem automáticas, são conquistadas (ganhas ou perdidas), tornando-se politizadas.

Hall (2006) discorre que o descentramento da noção de identidade presente nas duas primeiras concepções ocorreu devido a diferentes fatores, dentre eles, o impacto do feminismo (tanto a crítica teórica como também o movimento social). Conforme Hall (2006, p. 45), o feminismo questionou distinções clássicas como “dentro” e “fora” e “privado” e “público”; contestou politicamente arenas inteiramente novas de vida social (família, sexualidade, trabalho doméstico, divisão doméstica, etc.); politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres; mães/pais, filhos/filhas); contestou a posição social das mulheres e expandiu seus questionamentos para a formação das identidades sexuais e de gênero; questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, como parte da “Humanidade” com “h” maiúsculo. Acreditamos que seja importante valorizar as contribuições de feministas para novos entendimentos sobre identidades, contudo, é preciso não perder do horizonte que o feminismo apresenta múltiplas faces, as quais não vêm sendo contempladas por parte de movimentos feministas, que, por diversas vezes, não consideram questões de raça e de classe em suas pautas.

Hooks (2015, p. 207), autora feminista negra, afirma que “as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação”. Assim, se é verdade que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 2009), faz-se relevante levar em conta que se tornar mulher ocorre de diferentes maneiras com distintos elementos que configuram o ser mulher. Nesse sentido, não podemos tornar a experiência de se tornar mulher como algo universal, conforme diferentes autoras de vertentes do feminismo negro e interseccional irão apontar (Crenshaw, 2002; 2004; Carby, 2012; Hooks, 2015).

No que diz respeito à interseccionalidade, enquanto ideia e prática, Collins demonstra em um ensaio sobre o assunto como os entendimentos e usos da interseccionalidade têm se modificado conforme propósitos e contextos materiais, sociais e intelectuais (Collins, 2017). Para os fins da análise do poema que será realizada na próxima seção, lançamos mão da interseccionalidade enquanto dimensão teórica e enquanto dimensão prática por entendermos que se faz necessário compreender que “as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam” (Crenshaw, 2004, p. 8). Crenshaw vem feito uso do termo para pensar sobre os discursos acerca dos direitos humanos e sobre como múltiplos sistemas de poder afetam a vida de mulheres negras de maneira concomitante. Para ela, a interseccionalidade foca na maneira “pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177), assim, esses sistemas muitas vezes se entrecruzam, criando intersecções complexas em que, por exemplo, “mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram” (Crenshaw, 2002, p. 177). Nesse sentido, a interseccionalidade procura entrelaçar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação (Crenshaw, 2002).³

Importa dizer ainda que, embora o termo tenha sido cunhado em 1991 e considerado como de autoria dessa pesquisadora e ativista, a interseccionalidade enquanto ideia e ação é antecedente, tendo sido pensada e praticada por mulheres negras no contexto de movimento social e fora dos muros acadêmicos, para só então, posteriormente, ganhar status na academia, em que foi enquadrada. Portanto, seus usos e propósitos foram moldados e modificados (Collins, 2017). No Brasil, por exemplo, Lélia Gonzalez já abordava assuntos referentes a gênero, raça e classe e sua intersecção antes mesmo do termo “interseccionalidade” ser criado. Collins chama a atenção para alguns dos usos contemporâneos da interseccionalidade, os quais tentam desvinculá-la da agenda de justiça social e de políticas de ação coletiva. Assim como a autora, defendemos a importância de considerar a interseccionalidade também em sua dimensão prática (não somente analítica), fazendo dela uma perspectiva comprometida com a luta por melhoria e justiça social. Nessa linha, a interseccionalidade ganha novos tons e contornos, pensada para além de sistemas de subordinação que são utilizados para oprimir mulheres negras, mas também para enfatizar seu caráter potente e resistente enquanto luta por transformação e justiça.

Pensando no ensino de língua portuguesa e literatura, quando questões étnico-raciais estão em pauta, é importante promover um ensino voltado para a ampliação de participação social dos estudantes em práticas sociais que tenham textos escritos e orais como foco, em que haja espaços de reflexão sobre as relações de poder que estão em jogo para a manutenção do racismo e do sexismo na nossa sociedade, considerando que a língua mobilizada nas práticas discursivas é utilizada para atualizar sistemas de subordinação, contudo, ela também pode ser utilizada como potente arma para transforma-

³ Interseccionalidade não está sendo entendida como somatório de identidades (por exemplo: mulher + negra + lésbica + gorda + idosa), conforme alerta Akotirene (2019, p. 43): “A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos”. Nesse sentido, “em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos” (Akotirene, 2019, p. 43-44).

ção social. Nesse sentido, trazer para a sala de aula textos de autores de diferentes grupos étnicos que versam, dentre outros elementos, sobre suas vivências e experiências se torna mais relevante do que estudar somente textos de autores brancos de elite falando sobre a condição desses outros grupos sem “passar na pele” as opressões as quais eles são submetidos.

Análise do poema: estereótipos e construções identitárias de ontem e de hoje

O poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” é de autoria da escritora, atriz, cantora e jornalista Lucinda (2007). Ele foi publicado no livro “O semelhante” pela primeira vez em 1994. Embora o poema tenha sido escrito há mais de vinte anos, o texto se mostra ainda atual, pois dialoga com muitos estereótipos e construções identitárias da mulher negra que ainda estão presentes e naturalizados na sociedade brasileira. A personagem retratada pelo eu-lírico do poema se divide em dois Brasis: o lugar em que vive e o lugar em que trabalha. Ao ter que sair de casa para labutar em mais um dia, ela se defronta com diferentes situações em que precisa l(ab)utar contra a dupla opressão de gênero e raça, e, quiçá, de classe. De acordo com Carby (2012, p. 211), “as mulheres negras estão sujeitas simultaneamente às opressões do patriarcado, de classe e raça, o que faz com que sua posição e experiência não somente resulte marginal, como também invisível”. Lucinda (2007), ao tratar dessas questões em seu poema, permite que as vozes de muitas mulheres negras não sejam silenciadas, trazendo à tona narrativas vinculadas ao preconceito e à discriminação que essas mulheres sofrem, e, assim, a autora viabiliza uma ruptura da naturalização da inferioridade de mulheres negras.

No texto, há uma tentativa constante por parte de “sujeitos ocultos” de enquadrar e aprisionar a mulher negra a certos lugares e espaços dentro de uma lógica mercantil e/ou objetificadora, e isso pode ser evidenciado a partir de “oportunidades imperdíveis” para que essa mulher venda determinados produtos e para que ela “empreste” partes do corpo que são hipersexualizadas por homens: pernas, bundas, quadris. Como é possível observar, essa mulher negra não é vista como um ser humano com suas multiplicidades de potências, seu valor está apenas no consumo de sua “carne”, em suas partes de corpo que servem para entreter e dar prazer a homens em “clipe exportação” e na prostituição. Essa experiência individual da personagem engloba uma dimensão coletiva de opressões pelas quais muitas mulheres negras passam, evidenciando relações de poder estruturais e estruturantes que são atualizadas nas interações das quais ela faz parte. Em relação a personagens negras femininas na literatura brasileira, Sousa (2005) ressalta que, desde Gregório de Matos, elas são retratadas como objeto sexual, como mulheres desregradas e sensuais, sendo pensadas e escritas por homens (brancos). Por esse motivo, ao tratar de textos literários que apresentem temáticas relacionadas à negritude, é essencial abordar em sala de aula textos pensados e produzidos por autores e autoras negros.

A mulher do poema, que abrange as mulheres negras brasileiras, é durante todo o ano invisibilizada, mas, no Carnaval, ganha destaque, tornando-se a “Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la” (Gonzalez, 1984, p. 228). É nesse período e espaço que a mulher negra representa o Brasil no exterior, tendo sua imagem, como mulher sensual, boa para o sexo, da “cor do pecado”, em voga, enquanto ela está “na

Ashell, ashell para todo mundo, ashell

Ela mora num Brasil

mas trabalha em outro Brasil

Ela, bonita...saiu. Perguntaram: você quer vender bombril?

Ela disse não.

Era carnaval. Ela, não-passista, sumiu

Perguntaram: empresta tuas pernas, bunda e quadris para um clip-exportação?

Ela disse não.

Ela dormiu. Sonhou, penteando os cabelos sem querer

se fazendo um cafuné sem querer

Perguntaram: você quer vender henê?

Ela disse nãããã.

Ficou naquele não durmo não falo não como...

Perguntaram: você quer vender omo?

Ela disse NÃO.

Ela viu um anúncio da consul para todas as mulheres do mundo...

Procurou, não se achou ali. Ela era nenhuma.

Tinha destino de preto.

Quis mudar de Brasil: ser modelo em Soweto.

Queria ser realidade. Ficou naquele ou eu morro ou eu luto...

Disseram: às vezes um negro compromete o produto.

Ficou só. Ligou a TV.

Tentou achar algum ponto em comum entre ela e o free:

nenhum.

A não ser que amanhecesse loira, cabelos de seda shampoo
mas a sua cor continua a mesma!

Ela sofreu, eu sofri, eu vi.

Pra fazer anúncio de free, tenho que ser free, ela disse.

Tenho que ser sábia, tinhosa, sutil...

Ir à luta sem ser mártir.

Luther marketing

Luther marketing...in Brasil.

lata de lixo da sociedade brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 225). No entanto, é importante ressaltar que existe uma imagem de Jezebel associada à mulher negra que permanece durante o ano todo, tornando-se um símbolo racializado, de gênero e de sexualidade feminina desviante. Dessa forma, a heterossexualidade feminina normal é expressa por meio de uma verdadeira feminilidade branca, enquanto a heterossexualidade feminina desviante é tipificada pela feminilidade negra associada a um apetite sexual inapropriado ou insaciável (Collins, 2009, p. 91).

O rito carnavalesco atualiza o mito da democracia racial, o qual, segundo Gonzalez (1984, p. 228), exerce violência simbólica sob a mulher negra: se, por um lado, há um endeusamento carnavalesco, por outro, há a transfiguração dessa mulher em empregada doméstica. Essa vinculação da mulher negra ao trabalho doméstico está sendo evidenciado pelo poema através da menção aos produtos “bombril” e “omo”, relacionando-a a atividades domésticas, como lavar e esfregar pratos, lavar roupas e limpar a casa. Dessa forma, na lógica de dominação e subordinação das mulheres negras, procura-se subjugar-las a determinados lugares impostos a elas. Conforme Collins (2009, p. 54), “o trabalho como labuto alienador pode ser economicamente explorável, fisicamente exigente e intelectualmente anestesiante”, como é o caso, segundo a autora, do tipo de trabalho há muito tempo associado ao status de mulheres negras como “mula”. O que está em pauta nessa discussão não é a possibilidade de a mulher negra ser empregada doméstica - inclusive porque vem sendo questionado por grupos do feminismo negro o papel que essas mulheres desempenham e a suposta inferioridade ou inocuidade no que diz respeito à produção de conhecimentos -, mas sim de se atrelar a ela somente esse papel, como se esse fosse o seu único destino e lugar.

A personagem do poema, ao contestar com um “não” a oferta de vender “omo” e “bombril”, refuta esse lugar e espaço que querem determinar a ela, pois sonha com outro Brasil: ela não vai mais lavar os pratos e encobrir a verdadeira sujeira, nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá (em referência ao poema “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral, presente no livro “Não vou mais lavar os pratos”). Além disso, o termo “bombril” também foi utilizado por muito tempo de forma depreciativa (e ainda é) para se referir ao cabelo crespo de mulheres negras, vide a canção “Veja os cabelos dela”, de Tiririca (gravadora Sony): “Veja, veja, veja, veja, veja os cabelos dela/ parece bombril de ariá panela/ quando ela passa me chama atenção/ mas seus cabelos não tem jeito não”. A mulher negra da canção é desejada (“me chama a atenção”), porém, seu cabelo é usado como metonímia racial para, indiretamente, depreciar a mulher pela cor da sua pele. Já no poema, a personagem, além de recusar a oferta de vender “bombril”, também rejeita a ideia de associar o seu cabelo a uma esponja de aço, fazendo “cafuné” nele e, assim, demonstrando uma relação de carinho e afeto por ele.

O produto “bombril”, dentro do poema, está associado também ao “henê”, cosmético utilizado para alisar e colorir o cabelo. Há uma tentativa de embranquecer essa mulher negra para que ela ceda aos apelos e seduções de um mundo de supremacia branca com a promessa de que, dessa maneira, ela será melhor aceita socialmente. Essas tentativas vão ao encontro dos comerciais de shampoo visto pela personagem, em que são mostradas mulheres com cabelo liso, “free”, ao vento. A personagem busca, almeja se achar ali também, porém, falta representatividade. No Brasil da personagem, não há espaço para mulher negra ser um exemplo, ser modelo, ela serve somente enquanto consumidora, mão de obra, produto, carne, inábil para representar grupos que não são, supostamente, capazes de gerar lucro. Para ela conseguir ser representada, ela teria de ser outra (ter outro cabelo, ter outra tonalidade de pele) ou aceitar jogar o jogo em que já sai perdendo de antemão. Como a personagem resiste a vestir a camisa que querem impor a ela, só resta lutar ou morrer (“ou eu luto ou eu morro”). Conforme é possível perceber no poema, há uma identificação do eu-lírico com a personagem (“ela sofreu, eu sofri”). Dessa maneira, há duas mulheres negras que aparecem, uma falando sobre a outra e se sentindo identificada com essa outra.

Ainda que até hoje diversas mulheres negras sintam pressão social para usar química no cabelo e/ou alisá-lo, faz-se necessário destacar que, atualmente, no Brasil, há uma crescente onda de mulheres negras com cabelos naturais, além de um aumento de produtos capilares pensados para mulheres negras com cabelos crespos. Dessa forma, é possível afirmar que, dentro da lógica capitalista, essa necessidade de representatividade de mulheres negras e seus cabelos vem sendo cada vez mais incorporada pelo mercado, pois este percebeu que é possível se beneficiar financeiramente com produtos de beleza para esse público em específico. Contudo,

A neo-democracia racial estabelece a capacidade de consumo como o limite da cidadania negra. Desse modo, no novo desenho de relações raciais que se delineia às portas do novo milênio, o status de consumidor é garantido a alguns afro-descendentes, enquanto, por outro lado, ampliam-se os mecanismos de exclusão social da maioria. (Carneiro, 2002, p. 212)

Quando o eu-lírico comenta que aquela mulher negra, ao ver um anúncio “para todas as mulheres do mundo”, “procurou e não se achou ali”, de quais mulheres do mundo estamos falando? Certamente não da mulher negra do poema, uma vez que “ela era nenhuma” em uma sociedade feita por e para pessoas brancas. Ser nenhuma é ser ninguém, e ser ninguém é não poder exercer seus direitos de ser pessoa, é estar aprisionado a um papel subalterno que, dentro da lógica de dominação, quer colonizar corpos negros, tentando fazê-los acreditar que valem menos e que seu valor só importa enquanto mão-de-obra barata, enquanto carne mais barata do mercado.

Nesse viés, a universalização do que é ser mulher, das suas experiências e narrativas é uma construção do apagamento, decorrente da naturalização e da normalização de uma mulher branca, heterossexual, de classe média. De acordo com Carneiro (2003, p. 118), o feminismo esteve por muito tempo apoiado em uma visão eurocêntrica e universalizante das mulheres, o que resultou na sua “incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica”: “as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo continuaram no silêncio e na invisibilidade”. Enfrenta-se, portanto, a desconstrução da mulher universal, buscando-se o reconhecimento e a visibilidade de diferentes formas de ser mulher a partir da interseccionalidade entre, por exemplo, identidade de gênero, orientação sexual, raça. A universalização do ser mulher torna-se, assim, uma falácia diante da multiplicidade de mulheres e de suas práticas, vivências e conhecimentos.

A personagem apresentada no poema não tem muitas alternativas a não ser lutar, pois se não luta, morre. Negros no Brasil aprendem desde cedo a serem resistência e resiliência para conseguirem (re)existir em uma sociedade racista. Ainda segue alarmante a quantidade de violências físicas, psicológicas, emocionais cometidas contra eles. De acordo com o Atlas da Violência (Ipea, 2018, p. 51), considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos de pesquisa do Atlas, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto entre as não negras houve queda de 8%. No que tange aos homens negros brasileiros, os jovens são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua

vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil (Ipea, 2018, p. 41).

Em meio a essas opressões e tentativas de desempoderamento, a personagem tem que “ser sábia, tihosa, sutil”, indo “à luta sem ser mártir”. A força física está a serviço da não desistência. Ser tihoso é contrariar “o destino de preto”, ir de encontro ao lugar onde querem colocá-la, rebelar-se. Nessa trajetória, é importante ter estratégia, como a sutileza, utilizada como forma de sobrevivência, mas que leva a uma transformação. Se é necessário ir à luta, é preciso considerar que a luta se faz de diversas maneiras. Contudo, é nos versos finais do poema que talvez apareça a controvérsia em relação ao modo como a personagem resolve lutar. Embora a personagem seja uma mulher decidida e saiba o que não quer - ser representada da forma como é imposto a ela -, é possível que o poema não rompa com a lógica de exploração e de opressão do capitalismo ao expressar o desejo da personagem de se libertar “para fazer anúncio de free”. Infelizmente, frente à l(ab)uta que muitas mulheres negras precisam enfrentar em seu dia-a-dia, essa pode ser uma maneira de (re)existência.

Ainda assim, torna-se necessário pensar em novas alternativas de emancipação que provoquem ruptura nessa ordem (pós)colonial opressora que nega a multiplicidade de potências às mulheres negras e a outras etnias e que busca capturar identidades a uma essencialização, a algo que é fixo, estável, que é concluído e que não precisa mais ser atualizado, com o objetivo de perpetuar e manter as estruturas de poder exatamente como estão, relegando a mulheres negras um lugar de submissão, dominação e depreciação. Contrariando essa ordem, a personagem busca o reconhecimento como pessoa, com suas vontades, desejos, sonhos e direito de ser. Como afirma Hooks (1989, p. 42), “como sujeitos, as pessoas têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história”, o que não acontece quando são vistas como objetos, animais ou menos humanas do que outras.

Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos o material didático elaborado a partir de um poema de Lucinda (2007), focando na promoção e no desenvolvimento da educação antirracista a partir da reflexão sobre estereótipos e construções identitárias da mulher negra que ainda são encontrados e naturalizados na sociedade brasileira e do reconhecimento positivo da diversidade racial.

Proposta de material didático: possibilidades para a educação antirracista

O material didático que apresentaremos a seguir para aulas de língua portuguesa e literatura parte do poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell”, de Lucinda (2007), e propõe tarefas pedagógicas centradas nesse texto⁴. Segundo Bulla (2014, p. 14), tarefas correspondem a planos, instruções para ações situadas, objetos discursivos em relação aos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas. O público projetado para a proposta pedagógica são estudantes do Ensino Médio. Faz-se necessário frisar que a apresentação e a discussão das tarefas são possibilidades de se abordar o poema em sala de aula sem a pretensão de esgotar os diversos planejamentos que poderiam ser desenvolvidos, o que deverá ser realizado por cada professor. Além disso, as

⁴ A proposta pedagógica foi elaborada, primeiramente, pelas autoras e por Nathália Gasparini e Maiara Viégas e, posteriormente, replanejada pelas autoras.

tarefas estão baseadas na análise já realizada na seção anterior, e, por esse motivo, seria importante que leitores a tivessem em mente ao lerem as tarefas com os comentários.

Um dos objetivos do material didático é trabalhar com uma autora negra que fala sobre algumas experiências da negritude, escancarando os estereótipos atribuídos a mulheres negras na construção de suas identidades e demonstrando o quanto isso reforça o preconceito racial e o sexismo. A tarefa inicial convida as/os alunas/os a conversarem sobre o que sabem em relação a Lucinda (2007), havendo a possibilidade de descobrirem mais informações sobre ela a partir de pesquisas na internet e/ou da leitura de outros textos escritos pela autora. Dessa forma, busca-se “mostrar a cara” da pessoa que produziu o texto, além de oportunizar o conhecimento de outros trabalhos realizados por ela. Além disso, conforme um dos intuitos da educação antirracista, pretende-se trazer materiais para a sala de aula que “contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’” (Cavalleiro, 2001, p. 158).

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

1) Você já ouviu falar da artista Elisa Lucinda? Conte para o seu colega o que você sabe sobre ela. Caso não conheça, pesquise informações sobre ela, como local e data de nascimento, áreas de atuação, principais trabalhos, etc., e compartilhe com seus colegas.

Ainda como tarefa inicial, as/os alunas/os são convidadas/os a pensarem e conversarem sobre o título do poema, mais especificamente, sobre o que eles acreditam que o texto tratará. O intuito dessa conversa é motivar os estudantes a ler o texto, aguçando sua curiosidade, bem como trabalhar com as expectativas de leitura deles, aproximando-os do texto. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul de Língua Portuguesa e Literatura (Filipouski *et al.*, 2009, p. 58), “as atividades de aproximação ao texto colaboram para que, ao iniciar a leitura, a/o aluna/o tenha condições de relacionar-se interativamente com ele, confrontando suas previsões com que encontra no texto verbal.”

2) Você lerá o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” de Elisa Lucinda, mas, antes, pense no título: sobre o que você acha que tratará o poema? Converse com o colega.

O objetivo da próxima tarefa é trabalhar com uma leitura mais global do texto. Nesse sentido, “a formulação dessas tarefas obedece a dois princípios: a circulação social do gênero do texto lido e o projeto pedagógico em curso” (Filipouski *et al.*, 2009, p. 58). No caso da leitura de um poema, estamos lidando com a fruição, o quanto o poema nos toca e as relações que podemos estabelecer quanto a nós e ao mundo e entre nós e o mundo. Além disso, pretende-se articular as situações que aparecem no poema com as experiências de vida dos estudantes e seus conhecimentos sobre o assunto do poema. Para finalizar essa parte, as/os alunas/os retomam as expectativas de leitura sobre as quais conversaram anteriormente e discutem se suas hipóteses sobre o texto foram confirmadas ou não após a leitura.

ASHELL PARA TODO MUNDO

Leia o poema e discuta as questões abaixo com seu colega:

Sobre o que é o poema?

Você gostou do poema? Por quê?

De que maneira você acha que o poema se articula com situações que você presencia, escuta ou lê?

Após ter lido o poema, as suas expectativas em relação ao título e ao assunto do texto se confirmaram? Por quê?

Nas próximas tarefas, o foco está no estudo do texto, isto é, em aspectos sobre os quais todos refletirão e discutirão para aprender sobre língua e literatura a partir do texto lido, bem como sobre os discursos e as narrativas que circulam em relação ao racismo, ao sexismo, a opressões vividas por mulheres negras, a fim de desnaturalizar as construções sobre esse grupo social ao longo da história e proporcionar aos estudantes histórias que não sejam únicas (em referência à fala “O perigo da história única” de Chimamanda Ngozi Adichie, realizada em 2009 em um evento TED).

Na proposta de número (2), os estudantes são convidados a refletir sobre aspectos de referencialidade e sobre o eu-lírico do poema. Dessa maneira, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar as características do eu-lírico e que consigam reconhecer que esse “ela” se refere a uma mulher negra, algo que não está explicitado no poema, mas que pode ser inferido. Além disso, tem-se o intuito de discutir sobre quem são as pessoas e/ou o grupo social que tentam impor maneiras de ser, pensar e se comportar a essa mulher. Ademais, tem-se a expectativa de que os estudantes resumam as situações vivenciadas pela mulher negra do poema e se deem conta de que essas opressões não se restringem somente à personagem do texto. Desse modo, a proposta pedagógica está em consonância com uma educação antirracista ao ter como objetivo “o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira” (Cavalleiro, 2001, p. 158).

2) Discuta com o seu colega:

a) Quem é o eu-lírico do poema? Quais são suas características?

b) A quem o eu-lírico se refere quando diz “ela”? Por que “ela” não tem nome?

c) A quem o eu-lírico faz referência quando diz “perguntaram”, “disseram”?

d) Como você resumiria as situações vivenciadas por “ela”? O texto descreve situações vividas somente por essa mulher do poema? Por quê?

Na proposta de número (3), as/os alunas/os completarão um quadro com os objetos e elementos que a personagem rejeita (esfregão de aço, empréstimo de partes do corpo, etc.) e com as marcas de produtos que aparecem no poema (“Omo”, “Cônsul”, shampoo “Seda”, etc.). Apesar das questões (2d) e (3) parecerem ser, em um primeiro momento, apenas de localização e decodificação de texto, elas têm o propósito de auxiliar as/os alunas/os a responderem as perguntas posteriores e analisarem o poema de maneira reflexiva. Isso porque será a partir do entendimento das situações de opressões vividas

pela personagem e da sua rebeldia frente aos produtos e elementos que os estudantes poderão perceber a relação da imposição social branca com as violências sofridas por muitas mulheres negras e com a refutação dessa injunção por parte da personagem.

Dessa forma, na pergunta (4), as/os alunas/os poderão discutir a respeito das imagens associadas às mulheres negras na sociedade brasileira e aos espaços que elas deveriam ocupar. Conforme a análise do poema realizada na seção anterior, o destino que muitos querem impor a essas mulheres está vinculado a atividades domésticas, ao trabalho braçal e manual, à exploração de seu corpo enquanto objeto sexual, ao embranquecimento por meio do apagamento de um traço negro, como é o caso do cabelo crespo e do seu alisamento. Na pergunta (5), a discussão está focalizada nas diferenças entre os Brasis em que se mora, em que se trabalha e com o qual se sonha: na realidade da personagem, não há representatividade de mulheres negras, por exemplo, na mídia, nem há possibilidades de outras formas de ser, uma vez que o “destino de preto” já está traçado por uma sociedade em que as relações de poder entre grupos sociais são assimétricas - trata-se de um Brasil feito por pessoas brancas para pessoas brancas. O Brasil sonhado pela personagem seria o oposto disso, não precisando sofrer, nem passar por essas situações de violência. O objetivo é que as/os alunas/os reflitam a respeito da realidade da personagem que, de muitas formas, também continua representando a realidade de grande parte das mulheres negras no Brasil mesmo depois de mais de vinte anos da publicação do poema, oportunizando-se uma educação antirracista que apresenta “uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira” (Cavalleiro, 2001, p. 158).

3) Complete o quadro e, após, discuta as questões com os colegas:

Objetos e elementos que “ela” rejeita	Marcas de produtos mencionadas no texto

4) Na sua opinião, o que esses objetos, elementos e marcas representam? Que relação eles têm com o poema?

5) Quais são as diferenças entre o Brasil que ela mora, o que ela trabalha e o Brasil com o qual ela sonha? Qual é a relação disso com o “destino de preto” mencionado no texto?

A questão de número (6) tem como intuito fazer refletir sobre as diferentes maneiras que a palavra “não” aparece no poema e os motivos pelos quais há essa repetição diferenciada. Além disso, nas perguntas seguintes, as/os alunas/os são convidadas/os a discutir sobre o título, a pensar sobre possíveis interpretações e a articular a relação dele com o restante do poema. Entendemos que a ideia dessas perguntas não é restringir os sentidos e respostas possíveis para a palavra “Ashell”, mas solicitar aos estudantes que apresentem argumentos que embasem as suas respostas. A palavra “Ashell” pode fazer referência a “Àse”, a qual seria a forma originária de “axé” em iorubá. Além disso, ela pode ser entendida como uma alusão ao posto de gasolina “Shell”, e a expressão “Ashell para todo mundo” pode ser lida como uma referência à saudação “axé para todo mundo”. Caso essas possibilidades de respostas apareçam, a/o docente pode trabalhar com a origem da palavra “axé”, com os contextos em que ela é usada, por quem e porque (não) usá-la.

- 6) Observe as diferentes formas em que o “não” aparece no poema: não, nãããã, NÃO. Por que o “não” aparece dessas diferentes maneiras?
- 7) A que você acha que a palavra “Ashell” faz referência? Quais sentidos a expressão “ashell pra todo mundo” pode ter?
- 8) Na sua opinião, qual é a relação do título com o poema?

A proposta (9) focaliza os versos finais do poema, com o propósito de destacar a referência a Martin Luther King e dar oportunidade para as/os alunas/os conhecerem a sua relevância social, caso não saibam de quem se trata. Dependendo da turma, o professor pode trazer textos (reportagens, entrevistas, minibiografias, etc.) e imagens para que as/os estudantes conheçam a respeito desse personagem importante da(s) história(s) negra(s). A partir disso, o objetivo é que eles, nas perguntas (b) e (c), relacionem essa figura histórica com os versos finais do poema e reflitam sobre a associação de Martin Luther King com “mártir” e “marketing” feita pela poetisa. Ademais, solicita-se aos estudantes que discutam sobre a sonoridade presente no poema com base no jogo de palavras realizado pela autora.

- 9) Observe os versos finais do poema (“Ir à luta sem ser mártir. Luther marketing. Luther marketing...in Brasil”). Depois discuta as perguntas com seu colega:
 - a) Você sabe quem foi Martin Luther King?
 - b) Por que seu nome aparece com “marketing”?
 - c) O que é um mártir? Qual é a relação dessa palavra com o que é dito no poema?
 - d) De que forma esses três versos jogam com os sons?

As duas primeiras perguntas a seguir se referem a possíveis mudanças no poema caso ele fosse escrito nos dias de hoje e caso se referisse a pessoas com determinados traços identitários. O objetivo da pergunta (10) é que as/os estudantes reflitam e discutam sobre quais aspectos podem ter mudado ou não na forma de tratamento de mulheres negras, bem como na forma como a sociedade as vê. Já a pergunta (11) convida as/os discentes a pensarem sobre de que maneira imagens associadas a traços identitários podem afetar as suas vidas e a vida de outras pessoas. Em relação à questão (12), convidam-se as/os estudantes a refletirem sobre possibilidades de intervenção em diferentes âmbitos a fim de promover transformação social, que convoque a/o aluna/o a pensar não só no Estado, mas também na escola, na mídia e em si como agentes de mudanças, em prol de uma sociedade mais equânime. Pretende-se, assim, sensibilizar as/os alunas/os para questões identitárias que fazem parte dos nossos cotidianos e afetam a maneira como nos vemos e nos relacionamos com os outros considerando as estruturas e relações de poder imbricadas nessas interações, que podem ser mantidas ou modificadas.

- 10) O poema foi escrito em 1994. Na sua opinião, houve alguma mudança desde então na forma como a sociedade vê as mulheres negras? Por quê?
- 11) Como as imagens associadas a diferentes traços identitários pode afetar a sua vida e as vidas de outras pessoas?
- 12) Para mitigar o preconceito racial atrelado ao de gênero, quais medidas e ações podem ser realizadas:
a) pela escola b) pela mídia c) pelo Estado d) por você

Na tarefa seguinte, que se constitui como uma resposta ao texto lido e estudado, as/os alunas/os planejarão declamações do poema. Ainda que as declamações sejam do mesmo texto, a maneira de fazê-las será diferente. No entanto, caso a/o docente já tenha apresentado e trabalhado com outros poemas de outras/os autoras/es negras/os, as/os alunas/os poderiam selecionar outros textos que gostariam de declamar. Para um trabalho intertextual, sugerimos os poemas “Mulata exportação” de Lucinda (2007), “Black Friday” e “‘Barbie’ quebrada” de Cristiane Sobral, e a canção “Preta demais” de Tássia Reis. Torna-se necessário enfatizar que é importante que a/o docente aborde aspectos relevantes do gênero declamação e que chame a atenção dos estudantes para elementos da oralidade que serão importantes para a construção da declamação (intenções do dizer, pausas, gestos, etc.).

RODA DE DECLAMAÇÃO

Em grupo, pense em diferentes formas como o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” e/ou outros poderiam ser declamados e prepare uma declamação do texto para ser apresentada para a turma. Considere, por exemplo: diferentes intenções ao declamar (contar sobre a vida de outra pessoa, mostrar emoções - indignação, conformidade, alegria, tristeza). Conseqüentemente, leve em conta também: diferentes aspectos orais: pausas, entonações, volume de voz, linguagem corporal, etc.; e diferentes maneiras para declamar: em coro, individualmente, com ecos, etc.

Para finalizar o material didático, a última tarefa proposta convida a turma a pesquisar a respeito de mulheres negras que atuaram e atuam em diferentes áreas do conhecimento e do saber, a fim de que os grupos elaborem uma campanha a partir de vídeos de aproximadamente um minuto sobre as personalidades escolhidas e de sua publicação em diferentes redes sociais utilizando uma *hashtag* criada por eles. Dessa maneira, tem-se o objetivo de pensar “meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (Cavalleiro, 2001, p. 158), provocando novas fendas nas imagens associadas a mulheres negras, em prol da educação antirracista e do reconhecimento de histórias invisibilizadas na escola, e oportunizando a construção de novas narrativas na escola e para além dela. Para a realização dessa campanha, espera-se que os estudantes trabalhem com esse gênero discursivo e com o gênero roteiro, discutindo em aula sobre características relativas a eles, seus propósitos, estratégias necessárias para atingir esses propósitos, linguagem utilizada, etc.

É importante destacar que o material didático foi planejado para aulas de língua portuguesa e literatura, portanto, o trabalho com textos literários, como o poema de Lucinda (2007), torna-se central para o que é

desenvolvido em sala de aula. Contudo, pretendendo não somente focalizar em textos artísticos, abre-se a possibilidade para as/os alunas/os descobrirem e falarem sobre figuras negras de diferentes áreas. Dessa forma, busca-se desnaturalizar a ideia de que pessoas negras podem ser expoentes apenas nos campos artístico e esportivo, o que se refere a determinados estereótipos que circulam por aí.

“FICOU NAQUELE OU EU MORRO OU EU LUTO”

Que tal conhecermos histórias de mulheres negras que lutaram e lutam?

Com a turma, crie uma campanha para divulgar e promover as histórias de mulheres negras brasileiras e/ou de outros países. Pesquise com seu grupo sobre diferentes mulheres negras expoentes em diferentes áreas (arte, ciência, esporte, religião, tecnologia, etc.). Depois selecione uma delas para descobrir mais sobre sua história. Cada grupo criará um roteiro e um vídeo de aproximadamente cinco minutos falando sobre a importância dessa mulher para a sociedade de sua época e para a sua área. Publique o vídeo em diferentes redes sociais com a hashtag criada com a turma (por exemplo, #mulheresnegrasfazemhistória).

Considerações finais

Ao longo deste artigo, apresentamos e refletimos a respeito de como o racismo articulado ao sexismo afeta a vida de mulheres negras e a sociedade brasileira e como a escola se relaciona com isso. Para isso, lançamos mão de um aporte teórico que abarca os conceitos de educação antirracista e de interseccionalidade para discutir sobre o preconceito racial e de gênero e as implicações disso para a escola. A partir desse quadro teórico, foi realizada uma análise do poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” de Lucinda (2007), a qual serviu como subsídio para o material didático que foi posteriormente apresentado. As propostas pedagógicas discutidas tiveram como objetivo tratar das situações de opressão vivenciadas pela personagem do poema, buscando a desnaturalização de estereótipos e imagens associadas a mulheres negras. Igualmente, pretendeu-se expandir o repertório de conhecimentos e de leituras das/dos alunas/os em relação a figuras negras expoentes ao se propor a elaboração de uma campanha a partir da criação de vídeos sobre elas.

Conforme mencionado anteriormente, os materiais didáticos voltados para a temática das relações étnico-raciais melhoraram ao longo dos anos, porém ainda estão longe do ideal. Por esse motivo, a contribuição deste trabalho reside na oferta de possibilidades pedagógicas para o trabalho em prol da educação antirracista. Além disso, buscou-se contribuir para o desenvolvimento de debates, não somente no âmbito acadêmico, mas também educacional, sobre os papéis das mulheres negras na sociedade brasileira a partir da noção de interseccionalidade, mais especificamente, em relação a gênero e raça. Nesse sentido, teve-se também o objetivo de auxiliar professores de língua portuguesa e literatura a refletir a respeito dos conceitos de educação antirracista e interseccionalidade e da sua articulação em uma análise de poema e em uma proposta pedagógica com comentários. Destaca-se ainda a contribuição deste trabalho para a produção intelectual acadêmica, ao não só fazer uso de um poema produzido por uma mulher negra sobre opressões raciais e sexistas, como também ao utilizar como referência teórica na análise do poema autoras feministas negras, muitas delas com viés interseccional.

Referências

- AKOTIRENE, C. 2019. *Interseccionalidade*. 1ª ed., São Paulo, Sueli Carneiro/Pólen, 152 p.
- ANTUNES, I. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 168 p.
- BEAUVOIR, S. 2009. *O segundo sexo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 936 p.
- BRITTO, L.P.L. 2007. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, **5**(1): 24-30.
- BULLA, G.S. 2014. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado, UFRGS, 196 p.
- CARBY, H.V. 2012. Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina. In: M. JABARDO (ed.), *Feminismos negros: una antología*. Madri, Traficantes de Sueños, p. 209-244.
- CARNEIRO, S. 2002. Movimento negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Caderno CRH*, **15**(36): 209-215.
- CARNEIRO, S. 2003. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, **17**(49):117-133.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>
- CAVALLEIRO, E. 2000. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1ª ed., São Paulo, Contexto, 112 p.
- CAVALLEIRO, E. 2001. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: E. CAVALLEIRO (ed.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Selo Negro, p. 141-160.
- CAVALLEIRO, E. 2005. Introdução. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03*. Brasília, MEC/Secad, p. 11-18.
- COLLINS, P.H. 2009. *Black feminist thought*. 2ª ed., Nova Iorque, Routledge, 384 p.
- COLLINS, P.H. 2017. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, **5**(1):6-17.
- CRENSHAW, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, **1989**(1):139-167.
- CRENSHAW, K. 2002. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação

racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, **10**(1):171-188.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

CRENSHAW, K. 2004. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: *CRUZAMENTO: raça e gênero*. Brasília, UNIFEM, p. 7-16.

DINIZ, L.R.A.; STRADIOTTI, L.M.; SCARAMUCCI, M.V.R. 2009. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: R. DIAS; V.L. CRISTOVÃO (eds.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 265-304.

FERREIRA, A. 2012. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, **21**(46):275-288.

FILIPOUSKI, A.M.R.; MARCHI, D.M.; SIMÕES, L.J. 2009. Língua portuguesa e literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, SE/DP, p. 51-123.

GOMES, N.L. 2001. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: E. CAVALLEIRO (ed.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Selo Negro, p. 83-96.

GONZALEZ, L. 1984. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, **1984**(1984): 223-244.

HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 104 p.

HOOKS, B. 1989. *Talking back: thinking feminist, thinking black*. 1ª ed., Boston, South End Press, 186 p.

HOOKS, B. 2015. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, **2015**(16):193-210. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2018. *Atlas da violência*. Rio de Janeiro. 93 p.

JUNQUEIRA, R.D. 2011. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: F.F. SILVA; E.M.B. MELLO (eds.), *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, UNIPAMPA, p. 74-92.

LOPES, V.N. 2005. Racismo, preconceito e discriminação. In: K. MUNANGA (ed.), *Superando o racismo na escola*. Brasília, MEC/Secad, p. 185-204.

LUCINDA, E. 2007. *O semelhante*. São Paulo, Record, 224 p.

MELLO, L. 2016. As ambiguidades da questão racial e a promoção da diversidade: um desafio para a escola. In: M. MEIRELLES; D. G. MOCELIN; L. RAIZER (eds.), *Relações étnico-raciais e diversidade na escola*. Porto Alegre, Cirkula, p. 19-40.

- MELO, G.C.V. 2015. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPN*, 7(17):65-81.
- MOITA LOPES, L. 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- MOITA LOPES, L. 2003. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, Mercado de Letras, 272 p.
- MULLER, T.M.P. 2018. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, 34(69):77-95. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232>
- MUNANGA, K. 2005. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed., Brasília, MEC/Secad, 204 p.
- MUNIZ, K. 2016. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 32(3):767-786. <https://doi.org/10.1590/0102-445063437589564459>
- SANTOMÉ, J.T. 1995. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T.T. SILVA (ed.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, p. 159-177.
- SIMÕES, L.J.; RAMOS, J.W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A.M. 2012. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. 1ª ed., Erechim, Edelbra, 216 p.
- SOUSA, A.L. 2005. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03*. Brasília, MEC/Secad, p. 185-204.
- SOUZA, A.L.S. 2011. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 176 p.

Submetido: 27/09/2019

Aceito: 21/01/2020