

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA INÊS CARVALHO CORREIA

*PORQUE EU AINDA TÔ ME AUTORRECONHECENDO: COMPREENSÕES E  
RESISTÊNCIAS À IMPOSIÇÃO CULTURAL*

CURITIBA

2022

MARIA INÊS CARVALHO CORREIA

*PORQUE EU AINDA TÔ ME AUTORRECONHECENDO: COMPREENSÕES E  
RESISTÊNCIAS À IMPOSIÇÃO CULTURAL*

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, na Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra Clóris Porto Torquato

CURITIBA  
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Correia, Maria Inês Carvalho

Porque eu ainda tô me autorreconhecendo: compreensões e resistências à imposição cultural / Maria Inês Carvalho Correia. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Clóris Porto Torquato.

1. Linguagem dialógica. 2. Cronotopo. 3. Relações étnico-raciais. 4. Imposição cultural. I. Torquato, Clóris Porto. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIA INES CARVALHO CORREIA** intitulada: **PORQUE EU AINDA TÔ ME AUTORRECONHECENDO: COMPREENSÕES E RESISTÊNCIAS À IMPOSIÇÃO CULTURAL**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica  
20/05/2022 14:30:44.0  
CLORIS PORTO TORQUATO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
18/05/2022 16:09:21.0  
ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
20/05/2022 11:40:53.0  
APARECIDA DE JESUS FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica  
18/05/2022 16:45:36.0  
DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
18/05/2022 19:52:07.0  
MOACIR LOPES DE CAMARGOS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA)

## DEDICATÓRIA

Às minhas e aos meus ancestrais que deram suas vidas para que nós existíssemos.

À minha mãe, mulher guerreira que, com seu trabalho de doméstica, conseguiu sustentar e educar quatro filhos e, além disso, assumiu a responsabilidade de cuidar dos seus pais até que deixassem esta existência.

E a todas as Marias, minhas amigas-irmãs de luta e de caminhada, algumas ficaram pelo caminho, outras foram surgindo, mas todas trazem no peito a força, a poesia e a garra da  
Maria Maria

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia

Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta  
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta  
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca possui  
A estranha mania de ter fé na vida

Compositores: Milton Silva Campos Do Nascimento / Fernando Brant

Aos meus queridos amigos, co-participantes desta *escrevivência*, Matheus, Rodrigo, Carla, Ari, Everton, que prontamente assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que eu pudesse utilizar os dados que os envolviam. A vocês e a todas as Dandaras e todos os Zumbis que passaram pelo cursinho e que correm atrás de seus sonhos sem deixarem a “peteca cair”, vocês (nós) que resistem/resistimos ao racismo estrutural cotidiano, que teima em nos reprimir, vocês/nós que ressignificam/ressignificamos sentidos opressores,  
Esta *escrevivência* existe com e por vocês (nós).

A Deus, força criadora que contribui para que eu renove minhas forças na caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Fazer um percurso acadêmico não é uma tarefa simples e fácil, por isso há algumas pessoas, sem desmerecer tantas outras, que não posso deixar de nominar neste agradecimento.

À Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, uma das Marias na caminhada, obrigada pelos saberes compartilhados comigo e pela parceria nos projetos sociais aos quais eu me envolvia.

À banca, outras Marias, Profa Dra Adriana C. S. de Matos Brahim e Profa Dra Aparecida de Jesus Ferreira, que dentre tantos afazeres abriram um espaço em suas agendas para me ouvirem e darem sua contribuição para ampliar meus conhecimentos.

Destaco as Marias, Profa Dra Deise Cristina de Lima Picanço, minha amiga e companheira desde à Graduação e a Profa Dra Glenda Cristina Valim de Melo, obrigada pela partilha de saberes em minha qualificação, foram vozes fundamentais que me guiaram no caminho que tracei nesta *escrevivência*.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Letras, sempre solícitas e céleres no atendimento para comigo.

À coordenadora (Maria) Cris e ao coordenador (em 2018) José Roberto do Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu, por me acolherem naquele espaço de resistência e de afetos, e por se tornarem parte da minha história. Segundo, por assinarem o termo de Consentimento, que me possibilitou utilizar os dados gerados com os quais dialoguei nesta *escrevivência*.

Ao Fê, meu grande companheiro, sempre me deslocando com suas perguntas questionadoras, e aos nossos filhos Gabriel e João por resistirem bravamente aos meus desânimos e falta de atenção para com eles, meus sinceros agradecimentos. E o que tenho a dizer é que conseguimos.

A todas, todos e todes que me apoiaram nesta empreitada...

Muito obrigada!

## RESUMO

A proposta desta *escrevivência* (EVARISTO, 2017) considera que a tríade linguagem dialógica, *cronotopo* como *espaçotemporal* (geográfico-simbólico) indissociado (BAKHTIN, 2018) e relações étnico-raciais, como categorias teóricas intrinsecamente relacionadas, forma a base para pensar em dois pontos principais a serem aprofundados. O primeiro é refletir sobre as compreensões que nós, negras e negros — frequentadoras/es das aulas de redação em 2018, no Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu — temos das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) causada pela visão eurocentrada branca sobre o nosso ser negro no cronotopo Curitiba, *a cidade mais branca do país*; o segundo é entender de que forma o espaço do cursinho, mais precisamente as aulas de redação, pode contribuir no processo de percepção de tais compreensões. Considerando essas duas intenções, tomo como base empírica relatos-confissões (hooks, 2017) meus, das e dos estudantes e da professora de redação do grupo, que, em sua maioria, foram produzidos nas interações ocorridas nas aulas de redação registradas em 2018. Essas narrativas evocam situações nas quais identificamos marcas do racismo cotidiano na relação com o outro, melhor dizendo, na relação com uma determinada *branquitude* privilegiada no cronotopo Curitiba, *a cidade mais branca do Brasil*. Os dados foram gerados sob o viés da Etnografia da Linguagem (COPLAND&CREESE, 2015), e para me guiarem em sua interpretação, dialoguei com alguns conceitos como dialogismo (linguagem e sujeito dialógico), cronotopo, heterodiscurso dialogado, enunciado, bivocalidade da palavra, olhar exotópico, gênero discursivo (Círculo de Bakhtin); descolonialidade/decolonialidade ampliada (SMITH, 2018; BERNARDINO-COSTA&MALDONADO-TORRES&GROSGOUEL, 2020); transgressão (hooks, 2017); racismo estrutural/racismo cultural (KILOMBA, 2019; ALMEIDA, 2020; GONZÁLEZ, 2020); alienação e *imposição cultural* (FANON, 2020[2008]). Do percurso feito, é possível identificar que o cronotopo homogeneizante, Curitiba *a cidade mais branca do Brasil*, é apenas mais um cronotopo, em meio a vários outros possíveis, que constitui a capital paranaense. Aponto que para se sustentar nesse cronotopo, o Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Ubuntu, como um desses cronotopos, que contrapõe com suas vozes marginais, em sua maioria negras, esse discurso estruturante e hegemônico, é obrigado a circular por vários outros cronotopos no espaço central da *cidade mais branca do Brasil*, e em cada um desses cronotopos é possível notar as várias visões de mundo, os vários modos de ser e estar na *cidade mais branca do Brasil*. E no cursinho Ubuntu não é diferente, é possível notar que, mesmo sendo constituído, em sua maioria, por sujeitas negras e sujeitos negros, refratamos discursivamente de modos diferentes a *imposição cultural* a que somos submetidos, e isto é revelado nas refrações discursivas verificadas nos relatos-confissões analisados. Ou seja, não somos iguais, não percebemos e nem compreendemos a tentativa de *imposição cultural* sobre nosso ser negro a partir do mesmo ângulo. Isto posto, aponto que o processo de constituição de nossa subjetividade na *cidade mais branca do Brasil*, como sujeitas negras e sujeitos negros participantes desta *escrevivência*, é múltiplo, já que nossas experiências de ser negro em Curitiba são perpassadas por relações étnico-raciais e sociais diferenciadas. Por fim, aponto que as aulas de redação registradas foram marcadamente um espaço, dentro do cursinho, que contribuiu para a reflexão, problematização

e ampliação de nossos conhecimentos sobre a *imposição cultural* que a *branquitude* privilegiada quer impor sobre nosso ser negro na *cidade mais branca do Brasil*.

**Palavras-chave:** linguagem dialógica; cronotopo; relações étnico-raciais; imposição cultural.

## ABSTRACT

This research, deemed an *escrevivência* (EVARISTO, 2017), was based on the concepts (1) dialogical language, (2) *chronotope* as inseparable *spatiotemporal* (geographic-symbolic) categories (BAKHTIN, 2018), and (3) ethnic-racial relations. Such intrinsically related theoretical categories formed the basis for thinking about two main arguments explored throughout this investigation. The first one entailed the reflection on how we, Black women and men — who, in 2018, attended Writing classes at *Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu* (a type of free-of-charge, volunteer-based cram school) — interpreted the situations in which we identified any attempt at *cultural imposition* (FANON, 2020) promoted by a white Eurocentric view of our being Black in the chronotope *Curitiba, the whitest city in Brazil*. The second one urged the need to learn how the space of the Writing classes in the *Cursinho Ubuntu* could contribute to fostering such critical views. In order to do so, I drew from personal narratives (hooks, 2017) written by me, a Black scholar, the students, and their Writing teacher, which, for the most part, were produced in the interactions taking place in the Writing classes recorded in 2018. These narratives evoked situations in which we identified marks of everyday racism in the relationship with the other, a certain privileged *whiteness* in the chronotope *Curitiba, the whitest city in Brazil*. The data were generated according to the perspective of Linguistic Ethnography (COPLAND; CREESE, 2015). As for data interpretation, I engaged with concepts such as dialogism (dialogic language and subject), chronotope, dialogic heterodiscourse, utterance, double-voiced discourse, exotopic position, discourse genre (Bakhtin Circle), expanded decoloniality (SMITH, 2018; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020), transgression (hooks, 2017), structural racism/cultural racism (KILOMBA, 2019; ALMEIDA, 2020; GONZÁLEZ, 2020), alienation, and cultural imposition (FANON, 2020[2008]). As results, I identified that the homogenizing chronotope *Curitiba, the whitest city in Brazil* was just one among a myriad of other chronotopes that constituted Curitiba, the capital city of Paraná. In order for the *Cursinho Ubuntu* to exist/resist in such chronotope, being itself a chronotope that contrasts this structuring and hegemonic discourse with marginal voices, it is forced to circulate through several other chronotopes in the central space of *the whitest city in Brazil*. In each chronotope, different views of the world and different ways of existing and being in *the whitest city in Brazil* coexist. In a similar manner, the *Cursinho Ubuntu*, constituted mostly by Black women and men, was the space in which we discursively and in different ways refracted the cultural imposition to which we were subjected, something confirmed in the discursive refractions verified in the personal narratives analyzed. In other words, we, Black people, are neither alike nor do we experience or understand the attempt at cultural imposition on our being Black from the same perspective. In addition, the analysis indicated that the process of constitution of our subjectivity in *the whitest city in Brazil*, as Black subjects participating in this *escrevivência*, was multiple, since our experiences of being Black in Curitiba were permeated by distinct social and ethnic-racial relations. Finally, the Writing classes in the *Cursinho Ubuntu* were markedly a space that contributed to the reflection, problematization, and expansion of our knowledge about the *cultural imposition* that some privileged *whiteness* wants to impose on our being Black in *the whitest city in Brazil*.

**Keywords:** dialogic language; chronotope; ethnic-racial relations; cultural imposition

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa Político do Brasil - Divisão por Estado .....	41
Figura 2 - Pintura de Jean-Baptiste Debret de 1827 – um escravizado trabalhando na construção da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.....	55
Figura 3 - Imagem Aérea do Calçadão da Rua XV de Novembro (Rua das Flores).....	58
Figura 4 - Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná.....	59
Figura 5 - Fachada Teatro Guaíra .....	59
Figura 6 - Praça Tiradentes e Catedral Metropolitana .....	59
Figura 7 - Feirinha de Artesanato - Largo da Ordem .....	60
Figura 8 - Fachada do Bar do Alemão .....	61
Figura 9 - Casa Romário Martins.....	61
Figura 10 - Igreja do Rosário .....	62
Figura 11 - Mapa Percentual População Negra - Curitiba .....	65
Figura 12 - Primeiro dia de aula do cursinho Ubuntu .....	84
Figura 13 - Aula de redação - espaço SISMUC (2018) .....	87
Figura 14 - Aula de redação - espaço SISMUC visto de outro ângulo .....	89
Figura 15 - Hall de entrada da Instituição Privada.....	90
Figura 16 - Espaço da sala de aula -Instituição Escolar Privada.....	94
Figura 17 - Intervalo entre o encontro de português/redação e de matemática (SISMUC/2018) .....	95
Figura 18 - Registro - visita de Frei Davi ao grupo/aula de redação (SISMUC/2018).....	143
Figura 19 - Imagem referente a um dos textos abordados na aula de redação (2018) .....	182

LISTA DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nive de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda  ... existe uma ... retenção

Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-----	... a demanda de moeda - - vamos dar  casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma  baRREIra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Fonte: PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações  
– FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

## SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA	17
1.1 Esta escrita é com quem?	17
1.2 Quem somos?	20
1.3 Onde nos situamos?	20
1.4 O cursinho Ubuntu: onde se alicerçar?	21
1.5 O traçado teórico-metodológico: alguns apontamentos	22
1.6 Narrar? Percepções e compreensões sobre a relação com o Outro	23
1.7 As (In) conclusões: o processo de chegada	24
2 QUEM SOMOS?	25
1.1 Identificando-nos...	25
2.2 Fale de você: o processo	39
3 ONDE NOS SITUAMOS? CURITIBA? CIDADE MAIS EUROPEIA DO PAÍS?	41
3.1 As Curitiba vistas de ângulos diferentes	46
3.2.1 Hipoteticamente falando...	46
3.2 A narrativa histórica sobre a identidade eurobranca curitibana	48
3.3 O espaço geográfico central da <i>cidade mais branca do Brasil</i>	57
3.3.4 Literalmente ambígua	64
4 CURSINHO UBUNTU: ONDE SE ALICERÇAR?	73
4.1 Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu: eu sou porque nós somos	73
4.2 A descoberta do cursinho	77
4.3 Do papel à concretização: um cursinho itinerante responsivo	81
4.4 Uma pitadinha de negritude no espaço ...	84
4.5 A política da espacialidade central de Curitiba	85
4.6 Um processo reverso: as mudanças no cursinho Ubuntu	95
4.7 O convívio mútuo	97
4.8 As interações no cursinho em 2018: laços, afetos na ciranda...	99
5 O TRAÇADO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUNS APONTAMENTOS	103
5.1 Outras vozes entram na ciranda...	107
5.2 Algumas notas sobre a abordagem metodológica	117
5.3.1 Observação: pormenores	120
5.3.2 Por que 2018?	122
5.3.3 Os registros	124

5.4 Influência de meu processo acadêmico sobre a construção desta escrita coletiva	124
5.4.1 Um movimento dialógico...	127
5.4.2 Mudanças à vista...	139
6 O QUE NARRAR? AS FENDAS POSSÍVEIS E OS EFEITOS DE SENTIDO	143
6.1 A dinâmica das aulas de redação: desencadeamento da escrevivência...	143
6.2 Primeira aula de Redação/leitura dos textos que têm como protagonista o negro	146
6.2.1 Primeira aula após a visita do Frei Davi (21/07/2018): introdução da proposta de redação: <i>A gente enche língua um pouquinho...</i> (risos)	146
a. Encaminhamento didático-pedagógico da proposta de redação: a pressa	148
b. As diferentes visões sobre o questionamento feito: <i>Por que os negros não querem estudar? Por que não ocupam os postos conquistados pela política de cotas?</i>	151
c. A percepção das e dos estudantes sobre o racismo e seus efeitos: no trabalho	162
d. <i>É, eu também descobri mais ou menos assim...</i>	167
e. <i>Eu ainda não... eu ainda me tô autorreconhecendo</i> : os processos de autorreconhecimento do ser negra/o atrelados à palavra autoritária familiar	168
f. A história e a ciência como o lugar das contradições e construções discursivas de sentidos hegemônicos, ligado ao conceito de diferenciação entre as raças que reverberam no presente	177
7 AS (IN) CONCLUSÕES DA CHEGADA	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197

## 1 O PONTO DE PARTIDA

### 1.1 Esta escrita é com quem?

Para iniciar esta conversa, considero lícito revelar que este é um diálogo coletivo, de nós, sujeitas (KILOMBA, 2019) e sujeitos negras/os, que fizemos parte das aulas de redação em 2018 e, de certo modo, ainda fazemos parte, tanto como cursistas quanto como professoras/es voluntárias/os, do Cursinho Pré-Vestibular Popular Ubuntu, A característica principal desse cursinho é ser voltado para estudantes negras e negros, e população marginalizada em geral, que vivem na periferia e cidades metropolitanas da capital paranaense, Curitiba, a qual é comumente identificada como a capital mais europeia do Brasil.

Portanto, este diálogo, para além de um estudo academicista, fala de vivências, de resistência e, por que não dizer, de escuta e de afetos (hooks, 2017), em meio a uma sociedade que tenta, sempre que possível excluir o ser negro de sua constituição. Por este motivo utilizo o conceito de *escrevivência*, cunhado pela grande escritora Conceição Evaristo. A autora criou este conceito para escrever sua literatura. Segundo ela, é um conceito que aponta para suas vivências e dos seus, daqueles que a perpassam proximamente (2017, p.11). De minha parte, faço uso do conceito de *escrevivência* por compreender que ele abrange as intenções que tenho para com esta escrita, que é falar de nós, de nossas vivências, principalmente, com e no cursinho, bem como das memórias provocadas pela interação dentro dele. Além disso, o fio condutor desta *escrevivência* é a linguagem (verbal e não verbal) como prática social dialógica, axiologicamente posicionada em uma sociedade racializada, atrelada ao espaço geográfico físico e simbólico e às relações étnico-raciais.

Partindo dessa orientação, meus objetivos nesta pesquisa são: refletir sobre que compreensões temos das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) de uma visão eurocentrada sobre o nosso ser negro, no cronotopo Curitiba *a cidade mais branca do Brasil*; e entender de que forma o espaço do cursinho Ubuntu, mais precisamente as aulas de redação, pode contribuir no processo de percepção de tais compreensões.

Para alcançar esses objetivos, analiso os relatos-confissões (hooks, 2017, p.35)/narrativas, das e dos participantes<sup>1</sup> desta *escrevivência*; a maioria deles ocorreu nas aulas

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que as sujeitas negras e os sujeitos negros, com quem diálogo mais proximamente, incluindo-me nesse grupo, não estão engajadas/os em movimentos sociais negros, exceção da professora do grupo, que participa de um coletivo de intelectuais negras/os, e da coordenadora do cursinho, que faz parte do movimento negro e de mulheres do Paraná. E também não tiveram uma formação sistemática, direi escolar, sobre a temática que envolve as relações étnico-raciais, inclusive eu me incluo neste grupo.

de redação em 2018 no cursinho Ubuntu. Dessa forma, assim como apresento Curitiba como um cronotopo (espaçotemporal), onde ocorrem os acontecimentos narrados, também identifico o cursinho Ubuntu, bem como os locais pelos quais ele transitou em 2018, como cronotopos físico e simbólico, que estão em constante diálogo entre si.

A base empírica da qual parto pertence a mim, à professora do grupo e a três estudantes negra e negros, participantes das aulas de redação no cursinho, em 2018. São enunciados que remetem à interação diária com o Outro, sendo esse Outro uma determinada branquitude curitibana — respeitando aquelas e aqueles que conscientes de seus privilégios se posicionam em uma agenda antirracista — que se autodenomina privilegiada, superior, e que acredita ser a construtora de uma capital diferenciada em um Brasil tropical, negro e mestiço.

Ou seja, uma cidade que se quer identificada como “a mais europeia do Brasil”, construída e desenvolvida pelos imigrantes, vindos do Norte da Europa (portanto brancos), que aqui chegaram em massa, apenas na segunda metade do século XIX. Disso decorre que falar de nós sujeitas e sujeitos negras/os é um modo de compartilharmos nossos saberes, trazermos a “autoridade da experiência” (hooks, 2017, p.121), da nossa experiência e vivência, que resultam nas resistências que criamos em meio à uma sociedade racista.

Os relatos-confissões de que falo aqui, como já sinalizei ocorreram, em sua maioria, no Cursinho Ubuntu, em Curitiba, doravante o chamarei também de Itinerante, Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu. Foram registrados (a sua maioria em áudio, poucas em vídeo de modo “caseiro”) durante 4 aulas<sup>2</sup> de redação, com duração de 2h cada, transcorridas em 2018. Porém, nesta *escrevivência* apresento apenas os relatos-confissões que dizem respeito às interações ocorridas na primeira aula em que a professora do grupo introduziu a temática a ser trabalhada, a qual versava sobre as relações étnico-raciais. Tais relatos estão atrelados a lembranças/memórias, ou seja, diálogos com enunciados já *ditos*, sociohistoricamente construídos, os quais estavam adormecidos em nossas mais profundas entranhas. Inclusive, alguns deles nós gostaríamos de silenciar para sempre, pois fazem parte do racismo vivenciado em nosso cotidiano e que nos tocam, causando dor e incômodos, já que não ouvimos apenas palavras, mas uma avaliação positiva ou negativa do Outro com o qual interagimos.

---

<sup>2</sup> Embora os registros sejam de apenas 4 aulas, as minhas observações e participação nas aulas de redação no cursinho ocorreram durante todo o ano letivo de 2018. Portanto, compartilho experiências e reflexões que vão muito além dessas aulas registradas, como se poderá notar no decorrer do texto. Foco minha atenção mais precisamente nesses registros pelo fato de que, como nos alerta Conceição Evaristo “Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade [...]” (EVARISTO, 2017, p.11), ou seja, nossa memória é preñe de lacunas e as gravações são um modo de me ajudarem a preencher as lacunas que, sem dúvida, surgem.

Porém, são memórias que, olhando hoje, a partir de uma perspectiva exotópica (BAKHTIN, 2011), de fora, fazem de nós as/os sujeitas/os que somos hoje e que, falando particularmente de mim, me tornei e me projeta para o futuro. E como falo de memória, de vivência, de resistência, de superação do racismo estrutural/quotidiano, considero que o conceito de *escrevivência* seja a fonte indispensável na qual me apoiar, visto que diz respeito às vivências que nos deixaram marcas (EVARISTO, 2017, p.9), não apenas no âmbito psicológico, mas também no corpo e na nossa linguagem, nas escolhas de palavras que fazemos e nos assuntos que nos perpassam mais proximamente.

Isso para dizer que, em comum, todas e todos nós, que estamos presentes nesta *escrevivência*, vivenciamos, em muitos aspectos, de modos diferentes pelas vivências e consciência que temos dos acontecimentos, mais ou menos crítica do mundo (KABENGELE, 2019, p.11), os efeitos de viver em meio a um espaço, geográfico e simbólico, que assume o discurso hegemônico de valorização da identidade europeia. E o mote que impulsionou tais memórias foram as aulas de redação no cursinho. Portanto, considero i) que o cursinho é — para além das aulas voltadas especificamente para o Enem e Vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR) — o espaço, o território físico e simbólico, em especial destaque para as aulas de redação inseridas nessa ação simbólica<sup>3</sup>, que nos possibilita transgredir, melhor dizendo, nos autoafirmar como sujeitas e sujeitos negras/os dentro de um contexto que foi forjado, em um determinado momento da história, para e pela branquitude.

Branquitude essa que tentou e ainda tenta, por outro lado, excluir a sujeita negra e o sujeito negro de tal construção local. Isto é, considero o cursinho, e especificamente as aulas de redação, como o espaço onde as vozes que representam as forças centrífugas, descentralizadoras (BAKHTIN, 2015) se encontram, e buscam, na medida do possível, transgredir, contrapondo-se e, ao mesmo tempo, mostrando a outra face de um discurso, que tende a fixar a identidade paranaense, hoje muito mais forte em Curitiba e região, em um determinado lugar *extraespacial* e *extratemporal*, no qual a figura negra não existe.

Em suma, nas linhas abaixo, apresento as seções que contêm os conteúdos de que trato em cada capítulo desta *escrevivência*. Portanto, o que esperar de cada uma delas?

---

<sup>3</sup> É relevante salientar que, como voluntária do cursinho Ubuntu desde seu início, acompanhei várias aulas, em disciplinas variadas (tais como geografia, filosofia, sociologia, Literatura e até mesmo nas disciplinas de matemática e química) nas quais foram abertas discussões sobre as relações étnico-raciais, racismo e as relações de poder, impostas pela branquitude no espaço geográfico onde o cursinho se situa. Porém, minha atenção, até porque é a minha área de formação, minhas observações foram nas aulas de redação. Portanto, apresento o cursinho como um espaço geográfico e também simbólico no qual foram/são contempladas reflexões relevantes como resgate das vozes de sujeitas e sujeitos negras/os silenciadas.

## 1.2 Quem somos?

No segundo capítulo, primeiramente, apresentam-se as sujeitas negras e os sujeitos negros com as/os quais dialogo, mais proximamente, e que são a razão desta *escrevivência*. Início pela coordenadora e o coordenador (em 2018) do cursinho, que não estavam presentes nos encontros em que foram enunciados tais relatos, mas têm o mérito de fazerem o cursinho acontecer na prática, a Cristina e o José Roberto. Eles fazem um panorama da pré-elaboração do cursinho: os desafios e dificuldades, mas também as motivações que os levaram a fazer acontecer o cursinho, mesmo com todas as adversidades que se lhes impunham.

Em segundo lugar, a palavra é dos três estudantes, uma moça e dois rapazes, escolhida/escolhidos como representativos do grupo de alunas e alunos, devido aos detalhes que emergem de seus relatos, quando discorrem sobre a sua relação diária com o outro, com a branquitude curitibana. Em seguida, trago a voz da professora do grupo que, para além de se colocar junto e não como a protagonista do grupo, na perspectiva de uma educação transgressora (bell hooks, 2017), teve uma importância relevante para que ocorressem as interações e os relatos-confissões externados ali.

Por fim, em um exercício exotópico, trago a minha própria voz, somada a ela vivencio a oportunidade de enunciar aquelas e aqueles que passaram pelo cursinho, que nos expressaram seus sonhos de fazer uma faculdade, de obter, por que não dizer, um futuro melhor para si e suas famílias. Entretanto, essas sujeitas negras e esses sujeitos negros tiveram de adiar suas aspirações, não porque o desejassem, mas por sua condição socioeconômica baixa.

## 1.3 Onde nos situamos?

Início o terceiro capítulo com a contextualização do espaço geográfico-simbólico onde nos situamos, Sul do Brasil, no centro da capital paranaense, Curitiba. Porém, não considero esse espaço geográfico como um lugar estático, mas muito mais no seu sentido metafórico, isto é, em um sentido simbólico, considerada *a capital mais branca do país*, que provoca efeitos de sentidos sobre nós sujeitas/os negras/os, bem como sobre as/os sujeitas/os brancas/os que a habitam, expressos em linguagem (verbal e extraverbal).<sup>4</sup> E, como estou interessada nos acontecimentos que ocorreram em 2018 no cursinho Pré-Vestibular Itinerante Ubuntu, que

---

<sup>4</sup> Em qualquer região do Brasil, onde já circulei, ao dizer que moro em Curitiba, geralmente o que ouço é: “ah, é uma cidade de primeiro mundo, é muito limpa neh?”, ou dizem, “Lá tem muita gente europeia, neh?”

funciona em determinados locais no centro de Curitiba, tal espaço não pode ser dissociado do tempo, isto é, da união entre esses dois elementos, denominado de cronotopo (BAKHTIN, 2021). Já que nos espaços há a “concretização dos sinais do tempo — do tempo da vida humana, do tempo histórico — determinados trechos do espaço” (ibidem, p.227). Ou seja, as interações, os acontecimentos, e as percepções e compreensões que são apontados em nossos relatos-confissões, não são apenas abstrações, têm sua referência no tempo e no espaço, e em diálogo com os enunciados *já ditos*, com os ecos do passado, tanto próximos como também distantes no espaço e no tempo histórico.

Neste caso, menciono a construção de enunciados/discursos centralizadores, hegemônicos, que buscam legitimar uma identidade europeia para Curitiba. Falo, mais precisamente, de um enunciado estruturante, (CAMARGO, 2007; ROCHA & MORAES, 2004; CARVALHO, 2016), sociohistoricamente engendrado, entre o final do século XIX e início do século XX, sob a égide do *signo* raça (superior/inferior) — materializado na relação do colonizador com o colonizado — que exalta Curitiba como *a cidade mais branca do Brasil*. E que tentou/tenta, em contrapartida, excluir a contribuição da comunidade negra na construção da identidade, dita curitibana. Tais enunciados perpassam o tempo e são revisitados dialogicamente, traduzidos no racismo que enfrentamos em nosso dia-a-dia, visto que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”. (VOLÓCHINOV, 2017, p.206)

#### 1.4 O cursinho Ubuntu: onde se alicerçar?

Aponto, no quarto capítulo, que também é um cronotopo, um espaçotempo, dentre tantos que constituem a capital paranaense, Neste, especificamente foi possível vivenciar os acontecimentos apresentados nesta *escrevivência*, ou seja, foram as interações, as experiências ali vivenciadas que tornou possível produzir esta *escrevivência*. Sendo assim, é para mim relevante apresentá-lo, a partir das sujeitas e dos sujeitos que o engendraram e o constituem, e abordar o processo de sua formação, bem como o percurso que ele fez<sup>5</sup> e deve fazer, no centro da cidade de Curitiba, *a capital mais branca do Brasil*, para permanecer ativo e vivo. E, conseqüentemente, deixar sua marca nesse que é um espaço racializado, forjado pela e para a branquitude, ao qual já nos referimos anteriormente. Apenas em 2018, momento de efetivação

---

<sup>5</sup> Refiro-me às negociações, adaptações que nós integrantes do cursinho, junto com a coordenação tivemos e temos de fazer para manter em funcionamento o cursinho, no centro da cidade.

do cursinho, ele circulou por três espaços diferentes no centro da capital paranaense. E em dois desses locais, mais especificamente, é possível identificar marcas de um discurso hegemônico forjado pela branquitude sobre a construção identitária da cidade.

Portanto, aponto que tanto o cursinho a partir de um ângulo diferente, quanto os espaços pelos quais circulou em 2018 estão entrelaçados dialogicamente com tais discursos *já ditos*, que, em prol de uma homogeneidade inexistente, tentam dividir a sociedade entre incluídos e excluídos: procuram posicionar a branquitude em lugares de privilégios, e, por outro lado, esforçam-se para situar em posição de inferioridade, de exclusão, as sujeitas e os sujeitos negras/os, não brancas/os, mais especificamente aquelas/e com as/os quais dialogo, mais proximamente.

Além disso, como abordo alguns acontecimentos ocorridos nas aulas de redação no cursinho, essas interrelações me permitem observar determinados efeitos de sentido que emanam dos discursos expressos nos relatos-confissões/nas narrativas que aqui serão apresentados, também entrelaçados com essa configuração mais ampla. Ademais, como apontado por Bakhtin, a expressão *espaçotemporal*, expressão cronotópica, materializa, dá vida ao significado e ao sentido. Ou seja, “um hieróglifo, uma palavra de uma língua, pronunciada ou ouvida, um sinal matemático ou uma fórmula” (BAKHTIN, 2021, p.240), são expressões sígnicas porque concretizadas em um contexto determinado.

### 1.5 O traçado teórico-metodológico: alguns apontamentos

No capítulo 5, traço um diálogo entre a abordagem teórico-metodológica que me perpassa. Isto é, primeiramente aponto em que aspectos fazer uma escrita sob o viés da Etnografia da Linguagem contribui no processo que fiz nesta *escrevivência*.

Segundo, refiro-me a alguns conceitos do Círculo de Bakhtin, que eu ainda não tenha desenvolvido, que me sustentam principalmente na interpretação dos dados e nas nossas posições de sujeitos posicionados em diferentes ângulos, entrelaçados pelas situações de racismo. Além da noção de linguagem (palavra/enunciado/discurso) dialogo com as noções de sujeito dialógico, heterodiscurso dialogizado<sup>6</sup>, forças centrípetas e centrífugas, cronotopo (tempoespaço), exotopia, gênero discursivo, bivocalidade da palavra e relações dialógicas.

---

<sup>6</sup> Utilizo heterodiscurso neste estudo em detrimento do conceito heteroglossia, pelo fato de estarmos dialogando com o conceito apresentado na última versão do livro *Teoria do romance I: a estilística* (2015) traduzida por Paulo Bezerra para o português proveniente da análise do discurso.

Ao Círculo somam-se algumas vozes negras imprescindíveis, com as quais interajo mais proximamente, como Fanon (2008); Gonzáles (1988b; 1982); Kilomba (2019); hooks (2017; 2019); Almeida (2020). São vozes que se posicionam dialogicamente frente ao discurso colonizador, eurocentrado, num processo de descolonização e de decolonialidade. Eles contribuem com alguns conceitos que estão no cerne desta *escrevivência*, tais como racismo estrutural, branquitude, negritude, alienação, imposição cultural e transgressão. Somando-se a esse conjunto de conceitos, são pertinentes as noções de descolonialidade/decolonialidade, discutidos por Smith (2018) e Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2020) respectivamente.

Construo a oportunidade também para discorrer um pouco sobre meu processo, tanto acadêmico quanto profissional, em meio a um grupo social branco privilegiado da *capital mais branca do Brasil*. Grupo esse que, ao mesmo tempo que agiu sobre mim em um movimento, que eu diria, de lapidação e higienização da minha linguagem, do meu ser negro, provocou em mim alguns efeitos de refração enunciativa, um efeito de ressignificação de seu discurso. Isto é, contribuiu para que eu tomasse sua palavra homogênea/hegemônica, em um crescente, para mim particularmente, árduo rumo a uma *autoatualização* (bell hooks, 2017, p. 28), até chegar à conclusão, óbvia por sinal, de que era necessário pensar uma escrita que fosse coletiva, de um nós que fala a partir da periferia. Lembrando Moita Lopes:

em tempo de globalização entendemos que é preciso construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida, considerados invisíveis, tendo em vista as interseções de classe social, raça, gênero, sexualidade, etc. que os constroem.” E a língua é o principal veículo de (des)prestígio desses grupos sociais. (2006).

Assim sendo, assumo que, ao tomar a linguagem, espaço geográfico-simbólico e relações étnico-raciais como base de análise, esta é uma escrita povoada pelas várias vozes, neste caso, negras marginalizadas como eu, com as quais eu convivi no cursinho em 2018, e com algumas dessas eu ainda mantenho contato.

## 1.6 Narrar? Percepções e compreensões sobre a relação com o Outro

No capítulo 6, por sua vez, apresento o gênero discursivo oral relato-confissão/narrativas pessoais (hooks, 2017 p.35), considerando-o como um elemento que responde a outros enunciados, expressos pelos meus discursos, pela minha palavra e das e dos co-participantes desta *escrevivência*. Enunciados esses que têm a característica de serem

“complexos” e possuírem “limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso e de suas mútuas relações dialógicas”. (BAKHTIN, 2016 p.60)

Tomo a noção de enunciado como a categoria de base da comunicação discursiva, com a finalidade de contemplar os discursos, neste caso, que envolvem o cursinho Ubuntu (por exemplo, as negociações entre a coordenação do cursinho e as instituições pelas quais ele circulou/circula no centro da cidade), bem como as interações no cursinho e os relatos-confissões produzidos por mim e pelas/pelos co-participantes desta *escrevivência*. Nessa perspectiva é possível me atentar para os “elos na cadeia da comunicação discursiva” que tais enunciados, expressos em discursos, constroem com “outros enunciados a ele vinculados”(ibidem). Assim, tais enunciados também têm a característica de refletir “o processo do discurso, os enunciados do outro e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes — os campos da comunicação cultural).” (ibidem)

Considero, por fim, importante salientar que exponho apenas transcrições dos relatos produzidos pelas provocações iniciais que a professora de redação fez às e aos cursistas nas aulas de redação, registradas em 2018, quero dizer, foco na análise dos relatos dos alunos e não nas interações de caráter didático-pedagógico<sup>7</sup>. Melhor dizendo, busco, mais do que analisá-los, ouvir, compreender e explicitar os questionamentos, as problematizações que as e os co-participantes fazem frente aos discursos estereotipados que ouvem do Outro.

### **1.7 As (In) conclusões: o processo de chegada**

Finalmente, no sétimo capítulo, retomo o processo percorrido, refletindo sobre o andamento desta *escrevivência*, que contribuições ela pode fornecer no campo social e acadêmico, a partir de uma perspectiva que toma a linguagem, contexto geográfico-simbólico e relações étnico-raciais como elementos indissociados.

---

<sup>7</sup> Considero as demais transcrições tão ricas de conteúdo quanto as que exponho nesta *escrevivência*. Porém, embora ricas de reflexões pertinentes, entendo que elas estão mais atreladas ao trabalho didático-pedagógico que envolve a compreensão textual dos textos apresentados pela professora, e que tem por finalidade a produção escrita futura da redação em resposta às provocações, angústias, expressas por Frei Davi (Religioso católico da Ordem Franciscana, à época ele era o coordenador da EDUCAFRO). Portanto, elas exigiriam de mim outras leituras de pesquisadoras/es que versam sobre a compreensão e produção textual. Sendo assim, dialogo com as transcrições feitas antes da reflexão sobre o conteúdo dos textos apresentados.

## 2 QUEM SOMOS?

### 1.1 Identificando-nos...

Nesta seção, primeiramente passo a palavra às e aos co-participantes desta escrita, pois sem elas e eles esta *escrevivência* não seria possível. Elas seguem uma sequência temporal, a partir dos relatos dos coordenadores (Cristina e José Roberto).

O primeiro a se fazer presente é José Roberto, morador do bairro periférico CIC, foi coordenador do cursinho, junto com a Cristina, em 2018. Homem negro, pernambucano, marginalizado, professor-guerreiro. Foi ele quem trouxe a ideia de formar um cursinho popular, pensado para pessoas negras periféricas e pessoas marginalizadas em geral, que habitam nas periferias e cidades metropolitanas de Curitiba. Ele faz um relato bem detalhado, traz muito de sua trajetória educacional/acadêmica, profissional, tudo se entrelaçando à trajetória pessoal, isto é, subjetivamente e sociohistoricamente, suas crenças e seus desejos de contribuir com a formação das sujeitas e dos sujeitos negros/os marginalizadas/os.

*Sou José Roberto de Oliveira, filho de Maria Vitória da Silva e registrado civilmente por Vera Lúcia de Oliveira, pai não declarado, sou pernambucano, nascido aos 19 de fevereiro de 1980. Em 1986 fui criado e educado pelas tias Jucijane e Josefa Juciara em que viveu até os 18 anos, saindo no mesmo ano para morar sozinho, porém as tias e o carinho sempre estiveram por perto. Iniciei os estudos primários aos 11 anos e dando sequência nos anos seguintes, terminando o ensino fundamental em 1999 e iniciando o curso de normal médio de 2000 a 2003 e sempre nestes anos escolares trabalhando durante o dia e estudando no período noturno, também neste período comecei a trabalhar com as irmãs maristas no Centro Popular Mãe de Misericórdia com crianças em que trabalhava reforço escolar para todas as turmas, ou seja, era seriado, onde fiquei durante dois anos e assim fui conhecendo os maristas.*

*Em 28 de janeiro de 2004, chego em Curitiba para fazer uma experiência vocacional na congregação dos padres maristas, objetivando várias coisas, porém com muito medo, insegurança e saudades da família e amigos e muita vergonha, pois foi a primeira vez que tinha saído do interior chamado de Caruaru, município urbano do interior do Estado de Pernambuco para alçar um voo tão alto, ou seja, quero dizer que estava em outra cultura, com outros costumes, hábitos, climas, pessoas e tantos outros que aos poucos fui introjetando ao meu repertório, porém sem perder minhas raízes, minhas origens.*

*Em março do mesmo ano começo a trabalhar na Puc-Pr como aspirante dos marista exercendo a função auxiliar de rh, onde permaneci até o ano de 2006, porém em 2006, presto meu primeiro vestibular para filosofia também na Puc, pois como funcionário tinha desconto, mas como no mesmo ano fui desligado da Pontifícia e também quis sair da congregação marista, perdi o desconto, tendo assim que trancar os poucos meses iniciados, que não nego estava sendo muito, muito difícil esse primeiro contato com o mundo acadêmico, para poder me sustentar.*

*Em 2006, inicio a trabalhar como office-boy na Administradora de Imóveis Gonzaga e consigo um desconto no Catarina Laboure – Etecla para o curso de técnico de enfermagem,*

*em novembro do mesmo ano fui desligado da Gonzaga por diminuição de gastos, onde não consegui terminar o curso por falta de dinheiro, de financeiro, momento difícil também, pois entrei em conflito interno por muitas questões que estava acontecendo neste ano.*

*Em 2007, começo a trabalhar no mercadorama como repositor e faço concurso para educador infantil, porém estava resolvido a voltar para minha família em Caruaru Pernambuco, quando vejo o resultado do concurso e para minha surpresa tinha passado com mais da metade dos pontos, então mudo de ideia e fico em Curitiba. Neste mesmo ano consigo desconto na Fapi – Faculdade de Pinhais, onde faço vestibular em pedagogia, passo e começo a estudar no segundo semestre deste mesmo ano.*

*Em 2010, sou convocado para assumir o concurso e ainda neste ano faço a colação de grau do curso de pedagogia. Nos anos que se seguem faço cursos para contribuir com o trabalho, ou seja, sempre voltados a área educacional, cursos de curta duração ou de carga horária menor.*

*Em 2013, começo o curso de técnico em nutrição e dietética no Colégio Estadual Julia Wanderlei, terminando em 2014.*

*Em 2012 ou 2013, não me recordo com exatidão, faço outro concurso para docência I e passo, assumindo em 2015, onde estou atualmente, e também atualmente continuo a fazer cursos...*

*Em 2018 conheci a Educafro<sup>8</sup>, e tive a curiosidade de saber informações sobre cursos superiores, em especial o curso de psicologia. Então foi aí que tudo começou, uma das coordenadoras da Educafro falou sobre os projetos de cursinhos de Ferraria e Campo Magro que já estavam acontecendo. Então, fiquei martelando que era possível abrir um cursinho pré-vestibular para que os negros e negras de periferia e os que não tinham condições financeiras pudessem ser contemplados, e que poderia ser em parceria com a Pastoral Afro, que surgiu depois de um longo processo de conscientização e atuação de gerações de negros e negras que assumem viver sua fé na igreja católica, mas levando em conta a realidade da população afrodescendente no continente latino-americano e no Brasil.*

*Os novos tempos, vividos pela igreja depois do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965), possibilitaram o surgimento da Pastoral afro-brasileira e a participação de novos agentes de pastoral. No final da década de 1970, depois de dois encontros feitos pela igreja Americana Latina se percebeu a necessidade de uma atenção pastoral maior para com os grupos culturais indígenas e afro-americanos. Durante a Conferência dos Bispos da América Latina na cidade de Puebla, no México em 1979, foram dados passos importantes que mostraram a atenção para com os mais pobres, entre eles, os negros e negras que vivem discriminados e em situações desumanas (cf. Puebla,34). E a atuação pastoral, no ponto de vista afro, tem acontecido não só dentro da igreja, mas também fora dela. Essa situação acontece por exigência da sociedade civil, que fica solidária com as legítimas reivindicações dos movimentos populares. Exemplo disso é o apoio aos remanescentes dos Quilombos, que*

---

<sup>8</sup> EDUCAFRO. nome fantasia da associação civil, ecumênica e sem fins lucrativos FAecidh (Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos), cuja missão é “melhorar vidas por meio da educação, de igualdade social, étnica e pela valorização dos direitos humanos [...], através da oferta de] cursos livres, técnicos, de extensão e pré-vestibulares próprios ou em parceria com instituições de ensino dos diversos níveis educacionais.” E dentre os objetivos da EDUCAFRO destaca-se a busca de possibilidades de “acesso da população afro-brasileira a todos os bens necessários a uma vida digna, em igual condição entre as diferentes etnias que compõem este país, é a grande finalidade da FAecidh.” (ESTATUTO DA EDUCAFRO, 2014). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/site/quem-somos/>. Acesso em: out. 2018.

*lutam pela democratização da terra e da moradia onde os negros são as principais vítimas. A Pastoral Afro também está presente no pedido de políticas afirmativas, apoiando ações alternativas na área da Saúde, Cultura, Ação Social, Educação, como os cursos pré-vestibulares para os negros carentes, e a obtenção de bolsas para ingresso nas universidades e outros e tem como prioridades o fortalecimento dos grupos de reflexão de base e a criação de novos grupos atingindo o maior número de Dioceses.*

*A Pastoral Afro tem como missão a responsabilidade profética, nos colocando a serviço da justiça e das lutas dos povos negros, testemunhando nossa identidade e animar a todos e todas para o exercício da plena cidadania e o direito da vida. E como faço parte desta pastoral como agente e com pensamento de que a pastoral poderia ajudar muitos negro e negras menos favorecidos e também os não negros e negras, pois casa muito bem com o que propõe a pastoral afro, conversei com a coordenadora da pastoral afro de Curitiba a Cristina Oliveira, que gostou da ideia e abraçou com muito afinco a causa do cursinho pré-vestibular, lutando de várias maneiras para fazê-lo acontecer com muito apoio. Então, comecei a fazer contato com alguns profissionais e estudantes de curso de graduação que eu conhecia e outros que a Cris me passou para contribuir de forma voluntária neste objetivo do cursinho pré-vestibular e até então não se tinha local, tinha apenas o desejo de construir um projeto que pudesse beneficiar os negros e negras e também os não negros e negras carentes.*

*No dia 21 de abril de 2018, houve o primeiro encontro entre pastoral afro e a educafro, estando presente neste dia os agentes da pastoral afro: José Roberto, Aparecido, Madelena, Valdeci, Roberta Kisy, Maria José, da educafro: Janaina e alguns voluntários do cursinho pré-vestibular Ubuntu: Maria Inês, Daniela, Talita, Silvia, Maria José e José Roberto na Cúria Diocesana de Curitiba, então diria que assim foi dado o pontapé inicial para o cursinho.*

*Em abril iniciaram as inscrições de forma on-line por meio do doc google e no dia 05 de maio de 2018, foram abertas outras inscrições presencialmente no salão da Paróquia Bom Jesus dos Perdões – Praça Rui Barbosa de Curitiba.*

*No dia 12 de maio de 2018, aconteceu o primeiro dia de aula no auditório da Livraria Paulinas com os professores voluntários, que com muita qualidade e amor se dispuseram a ensinar suas disciplinas: Português, Matemática, Filosofia, Química, Física, Sociologia, Inglês, entre outras e também temas relacionados com cidadania e esses professores e professoras ensinaram com muita qualidade e esperança de ver os jovens e os não jovens evoluir na construção de seu conhecimento. Porém vi que era muito desafiador para esses professores e professoras por estar em um contexto, digamos não formal em relação a recursos, estruturas e outros, mas foram firmes e como dito com muita qualidade, empenho e amor continuaram a se doar, vi que a li estava nascendo para muitos uma oportunidade de egresso acadêmico, porém como as irmãs paulinas disponibilizava o espaço para outros eventos e o cursinho precisava de um local fixo para que pudesse acontecer todos os sábados, nos preocupamos, mas ao mesmo tempo nós (José Roberto, Inês e Cris) fomos a procura de outros locais que pudessem acolher o cursinho e por meio do Dermeval Silva, inclusive voluntário no cursinho (professor de dança afro), então nos mudamos para o Sismuc, situado na rua Monsenhor Celso, 225, 2º andar no horário das 8hs até às 16hs no mês de junho de 2018. Neste mesmo local dia 07 de julho de 2018. O cursinho teve a primeira visita do Frei David, presidente da Educafro. E no dia 08 de julho de 2018, em um domingo de manhã, a comemoração de 7 meses de caminhada dos outros cursinhos: Ferraria, Campo Magro e Ubuntu com menos meses. No encontro teve a participação do Frei David, professores dos cursinhos, alunos e coordenadores gerais e pedagógicos, à época eu estava fazendo parte como coordenador pedagógico do cursinho ubuntu.*

*O cursinho participou do edital de FDS – Fundo Diocesano Social, sendo contemplado com recursos financeiros, porém anteriormente ressaltamos que nós voluntários*

*fazíamos a compra de materiais, alimentos para café e lanche e íamos até o local com os nossos recursos financeiros.*

*Como foi ampliado o horário do cursinho que antes era das 8hs às 16hs e passou para das 8hs às 18hs, precisamos de um outro local, onde em parceria com uma instituição católica de ensino, o cursinho passa a acontecer na rua 24 de maio na sala 214 e atualmente o cursinho está em outro local e a nossa querida coordenadora geral Cristina Oliveira, continua firme neste propósito com a colaboração de muitos profissionais voluntários no objetivo de que os negros e negras e também os não negros e negras possam alcançar uma graduação em instituições públicas.*

*Posso dizer que como coordenador pedagógico do cursinho Ubuntu foi uma experiência muito desafiante, mas ao mesmo tempo rica e válida, em que aprendi e pude colaborar pelos meus não apenas como coordenador pedagógico, mas também como negro que acredita em oportunidades de equidade, direitos, respeito e dignidade e neste papel de colaborador pude pensar que o trabalho do Nelson Mandela é inspiração, da Carolina de Jesus é inspiração, que os negros e negras por sua resistência diante de tantas situações que agride, que machuca e que mata são inspiração, minha família é inspiração, todos e todas, que quem têm fé, força, resistência, histórias de lutar, de combate nos inspiram e nos fazem ser admiradores de suas dores, de seus sofrimentos, mas acima de tudo isso de suas lutas e conquistas.*

Cristina, Cris como é comumente chamada, é a segunda pessoa a se fazer presente. Mulher negra de pele clara, aguerrida, mãe, avó, muito dinâmica, educadora popular, sempre disposta a colaborar com o próximo, moradora do centro, em uma casa bem simples de madeira. Fala de seu desejo de transgredir, através do cursinho Pré-vestibular Popular Itinerante Ubuntu. É uma pessoa empoderada, que tem consciência das necessidades de muitas sujeitas negras, e sabe que tem um papel representativo importante junto à comunidade marginalizada e não mede esforços para contribuir no resgate da autoestima, principalmente de tantos jovens e mulheres negras.

*Eu sou a Cristina Oliveira, uma das fundadoras do Cursinho. No início de 2017 a pastoral afro da arquidiocese de Curitiba foi convidada a criar um cursinho pré vestibular para Afrodescendentes e pessoas empobrecidas.*

*O José Roberto foi quem participou das primeiras reuniões na igreja bom Jesus em Curitiba no final de 2017.*

*Vi ali um caminho para iniciar um trabalho em 2018 com os jovens através das aulas e encontros. A possibilidade de devolver pra comunidade algo que fosse transformador.*

*Me lembrei neste período que eu só consegui entrar na universidade em 2005, e eu já tinha 30 anos. Antes disso na adolescência eu morava na cidade de Nova Iguaçu RJ na baixada Fluminense lá onde Judas perdeu suas botas (era assim que dizíamos) Nunca sonhei entrar numa universidade, a prioridade era o alimento, remédios e ajudar nas despesas da casa ( pagar uma luz, água ) quem tinha o ensino médio tava no céu. Eu constitui família muito cedo e tive um menino PCD (Pessoa com Deficiência). Tive que passar por muitas internações e tratamento intensivo com ele. Passava muito tempo nos hospitais.*

*E estudar foi ficando mais difícil. Porém sempre fui atenta às mobilizações da minha comunidade e participei muito das conquistas das creches comunitárias no meu bairro fui a*

*primeira educadora da escolinha. Sempre atuei com a educação popular e o pouco estudo que tinha. Passados alguns anos entra o governo Lula e foi aí que vi a minha chance de entrar na universidade.*

*Hoje sei que esta história se repete em muitas outras realidades. Com isto me sinto maravilhada em ajudar outros estudantes a sonharem com a universidade. E desde 2018 isto vem sendo possível. Apesar das dificuldades, estamos acompanhando e ajudando vários estudantes a adentrarem na universidade federal e conseguirem vagas pelo Prouni. Até o momento já foram mais de 24 estudantes inseridos. E mesmo em 2020/2021 em meio a esta crise da Pandemia temos visto bons resultados. Os desafios e dificuldades continuam, mas as conquistas dos jovens não tem preço.*

*Sonho num futuro próximo poder estruturar o Cursinho, ter uma sede, oferecer trabalho e encaminhar para o mercado muitos jovens e pessoas afins. Vejo hoje que todo o trabalho voluntário e gratuito que oferecemos nos fizeram fortes e exemplos de que dá certo! Somos reconhecidos e respeitados pelos estudantes, pela militância negra, pelos coletivos e assim pela sociedade negra de Curitiba.*

*Bem tínhamos que criar um nome para o Cursinho e recém tinha ouvido sobre a filosofia Ubuntu de uma determinada comunidade da África. Onde crianças brincavam e um australiano antropólogo lhes ofereceu umas cestas de doces àquele que chegasse primeiro. Para sua surpresa as crianças se deram as mãos e todas chegaram juntas ao pote. "Eu sou por que nós somos" fiquei com isto na cabeça pois traz a ideia de colaboração e cooperação iríamos precisar de todos/as para chegarmos juntos!*

*Para mim o apoio, a abertura e o acolhimento rompe as barreiras e o distanciamento e nos fortalece para seguirmos a caminhada.*

Estudante dedicado, Matheus entrelaça homem negro, não heteronormativo, baiano, que ama a música e a literatura, e tem uma consciência crítica, profunda, sobre o quão o racismo estrutural afeta a autoestima de nós negras e negros. Além disso, ele contribuiu na ampliação de conhecimento de todo o grupo, devido ao seu conhecimento amplo tanto sobre teóricos, personagens, quanto autoras e autores negros/as da história e da literatura brasileira, Sua contribuição foi imensa também, pois com seu olhar de fora, de homem negro em Curitiba, na parte desprestigiada do bairro central São Francisco, teve de negociar os sentidos racistas atribuídos a ele, nas relações cotidianas com o outro na *cidade mais branca do país*.

Matheus foi aprovado no vestibular em Letras Português/Francês na UFPR em 2018-2019, mas trancou o curso e voltou para a Bahia em 2020 — mais precisamente para o bairro periférico da Liberdade/Salvador — onde pretende fazer a graduação em Música, seu maior sonho. Ele aponta, pensando nas aulas de redação, a importância que o cursinho teve em sua vida, para além do enfoque nos exames do Enem e Vestibular da Federal: um espaço de escuta, de compartilhamento de experiências e vivências comuns. Neste ano de 2022, feliz da vida, ele me confiou que passou no vestibular de Música, na Universidade da Bahia.

*Meu nome é Matheus Rodrigues, tenho 25 anos. Eu nasci na Chapada Diamantina BA. Meu gosto pelas artes existe desde quando eu era muito pequeno, isso eu me lembro e sinto como uma coisa intrínseca, mas infelizmente foi um pouco demorada essa minha aproximação com as artes, por conta do racismo. Tive pouca validação e principalmente pouco incentivo. Só depois de muitos anos e de me reconhecer, me descobrir como homem preto foi que pude ser capaz de fato de conseguir tentar buscar um caminho nas artes. Meu gosto pela leitura sempre foi uma coisa natural. Foi na leitura que eu descobri refúgios, escapes e uma fonte de inspiração inesgotável. Desde muito pequeno eu queria ser músico, mas eu tinha muito medo de me arriscar e mesmo sendo rodeado pela música desde sempre, eu nunca me atrevi a seguir esse caminho, até chegar na faculdade de letras e me deparar com um outro universo que me fez olhar para dentro de mim. Assim eu percebi que de fato eu devia ir atrás do meu sonho de ser músico. Entrar na universidade sempre foi uma vontade, uma meta. Como meu desejo de ser músico ficou guardado só pra mim desde a época que ainda era um adolescente do ginásio, eu optei pela faculdade de letras, desde então não existia outra opção, senão estudar para passar num vestibular de letras. A música sempre me rodeou, eu nunca tinha percebido que era tão natural. Pois em todas as coisas que envolviam música na escola, eu estava lá. Para mim, aquilo não passava de um mero dever de escola.*

*Então eu suprimi toda o meu desejo de estudar música, procurei algo mais “fácil”, pois eu acreditava que seria melhor se eu seguisse o conselho de muitas pessoas quando diziam que eu tinha que estudar coisas que “dão dinheiro.” Por muitos anos quis ser escritor, porque depois da música escrever era coisa que eu mais gostava de fazer. Eu sempre participava de festivais literários na escola, muitos sem sucesso algum. Eu nunca tinha desistido de tentar ser escritor, até começar a fazer aulas eletivas no curso de música, por acaso e perceber que de fato eu amava a música, que aquele sonho dentro de mim, aquela vontade nunca havia se apagado. E parecia estar voltando com força e quanto mais eu procurava estudar coisas relacionadas a música, mais o meu entusiasmo crescia. Parecia como uma flama que eu jamais ousaria negar que estava sentindo. Eu fui cedendo e aos poucos fui percebendo que não queria estudar mais o curso de letras. Fora outras percepções que foram aparecendo ao decorrer da minha caminhada até a universidade.*

*A minha relação com a escola sempre foi muito difícil, eu não entendia o preconceito contra a minha orientação sexual. E depois do ensino médio eu fui me tornando cada vez mais introspectivo e minha dificuldade de me relacionar com as pessoas a minha volta, foi ficando cada vez mais difícil. Nos ambientes de trabalho eu tenho um pouco de dificuldade de me entrosar no começo. Tento ao máximo não deixar a minha timidez não me vencer, tento me abrir, pois é um exercício muito sério para mim parecer um pouco mais entrosado e falante, em quase todos os aspectos de convívio. Eu me forço um pouco a participar das coisas e tentar encontrar um equilíbrio para a falta de participação e entrosamento.*

*Minha experiência no cursinho Ubuntu foi de suma importância na minha vida. Digo que foi um norte nas minhas decisões e foi o lugar onde pude ser mais escutado, aprender muito e trocar com pessoas diversas. Sem contar as aulas da prof Clóris, que foram muito importantes para melhorar a minha escrita, inserir de maneira nítida a minha opinião de uma forma coesa, que era uma grande dificuldade que eu tinha em textos dissertativos argumentativos, agradeço a ela por compartilhar tanto conhecimento.*

*Era um prazer muito grande para mim frequentar as aulas todos os sábados, eu as aguardava ansioso.*

*As rodas de conversas invocaram em mim um sentimento de nostalgia, eu me senti novamente discutindo aqueles assuntos, como se estivessem acontecendo naquele momento. Poder ler, revisar cada fala, poder analisar e comparar com os dias de hoje, com os acontecimentos, tornam-se ainda mais importante aquelas transcrições (enviei para ele ler as transcrições que fiz das discussões feitas nas aulas). Me marcou muito poder relatar fatos, ser*

*entendido, escutado e poder ouvir os relatos de todas as pessoas. Acompanhar o processo de algumas pessoas que estavam no caminho para o reconhecimento de ser uma pessoa negra, aquele primeiro contato que muitas pessoas têm com a verdade, o choque da descoberta. Eu pude me espelhar em muita gente, perceber vivências parecidas com as minhas. E relatos de autoreconhecimento onde pude me enxergar também, construíram coisas sólidas e fortes na minha formação.*

*Eu tinha o sonho de ser escritor, passar no vestibular de letras quando entrei no cursinho Ubuntu. Os sonhos se realizaram, mas percebi que não era de fato letras o que eu queria.*

*Muitas pessoas inspiraram na minha caminhada, Onisajé uma mulher negra, diretora de teatro que me ajudou e me ensinou a me reconhecer como homem preto, e me encontrar com minha ancestralidade através do candomblé. Uma outra pessoa que me inspira demais e é importante na minha caminhada: Hilton Cobra, um grande ator de teatro que me ensinou como é importante ocupar os lugares, e a importância da disciplina para as artes. A Nina Simone, foi a primeira pessoa negra que vi tocando piano e cantando na minha vida, então ela ocupa esse espaço de conseguir mostrar que pessoas pretas podem tudo. E por último, eu tenho uma referência preciosa de uma professora minha da quarta série. A professora Dinay me disse antes mesmo de eu saber que eu sou preto, e isso me fez lembrar dela quando me reconheci como homem preto. Ela disse que eu tinha que ler muito, estudar muito, pois se eu queria ser artista como eu mesmo falava com ela, eu tinha que estudar muito, ser amigo dos livros. Ela falava que eu havia de enfrentar dificuldades... depois disso, eu nunca deixei de tentar aprender, buscar informações, me inteirar das coisas pra nunca me esquecer de que os estudos e as relações que eu criei durante a vida, iam me levar à algum lugar.*

A segunda estudante co-participante a se apresentar é a Carla, moradora do bairro periférico CIC, entrelaça o ser mulher negra, mãe, professora na educação infantil e sonha em ser uma Assistente Social para ajudar as pessoas necessitadas, carentes com as quais convive, principalmente em seu bairro. Mulher de muita garra e ávida por conhecimento, cheia de questionamentos e aberta ao novo, que estava, em 2018, no processo de reconhecimento de sua negritude. Com seus questionamentos sobre racismo, relações étnico-raciais, relatos sobre suas vivências diárias com o outro, Carla, de modo específico, contribuiu imensamente para o aprofundamento das discussões e me ensinou muito. Ela parou de frequentar as aulas no cursinho, na reta final do ano letivo de 2018, devido a problemas financeiros. Mesmo assim, fez o vestibular da Universidade Federal do Paraná para Direito, passou na primeira fase. Na segunda fase, os professores de história e filosofia (este meu marido) gravavam vídeos para que ela se preparasse melhor para a prova, mas ela não conseguiu superá-la.

Carla me confidenciou, nas nossas conversas posteriores a 2018, que não desejava ser advogada, o seu desejo sempre foi fazer a graduação em Assistente Social. Mas algumas razões a levaram a tentar o vestibular para direito: por influência alheia, de professores do cursinho, que a consideravam muito comunicativa e questionadora; além disso, uma palestrante que esteve no cursinho dando palestra lhe disse que a profissão de Assistente Social era bem precária e que pagavam muito pouco. Sua situação financeira naquele momento também contribuiu para

que ela tentasse o vestibular para direito. Pois, não há, nas instituições públicas de Curitiba, o curso de Assistente Social. Ela deveria fazê-lo em uma instituição privada. Ou seja, deveria pagar as mensalidades, o que era impossível para ela naquele momento. Ela me confessou que não conseguiria pagar o curso, mesmo se lhe fosse oferecido um percentual de desconto. Por fim, no ano de 2021, Carla voltou ao cursinho, com o mesmo sonho: tornar-se uma Assistente Social.

*Meu nome é Carla Andressa tenho 30 Anos, sou professora da educação infantil, trabalho atualmente na prefeitura de Curitiba, mãe do Guilherme um menino lindo com TEA, e uma adolescente chamada Jullya.*

*Conheci o curso pré-vestibular Ubuntu através de um grupo de professores no watts a 3 anos atrás, no qual meu interesse em mudar de profissão sempre foi grande depois de entrar na prefeitura e ver a realidade da sala de aula. Quando comecei a turma já estava iniciada e seu nível de formação eram de pessoas que estavam ou tinham em sua maioria acabado de concluir ou nem tinham concluído o 3 ano do ensino médio, para mim foi desmotivante. Vim de uma formação totalmente defasada, coisas básicas como onde colocar a vírgula para mim era um terror, lembro de um dia como se fosse hoje, estava em um ônibus e encontro minha professora do primeiro ano, logo reconheci mais todo aluno em sua vida carrega aquele professor que lhe faz bem e que lhe faz mal e lembro bem dela ... quando ela me olhou falou pra mim “ eu judiei de você né .. Também você era tão burrinha”. Se eu pudesse falar que carreguei para toda vida marcas e desisti de tanta coisa por acreditar ser “burrinha”.*

*Quando conheci a professora Inês e a professora Cloris parecia que tudo que eu não tinha aprendido lá atrás não foi por que eu era ‘burrinha’ mas sim por que alguém não compreendeu a forma de me ensinar, as aulas foram maravilhosas eu consegui tirar dúvidas que estavam presas a anos e eu tinha vergonha de perguntar a alguém. Em um dia a professora Inês trouxe sua história de vida para a sala e nesse dia eu passei a entender que não era tarde para aprender e sim eu poderia aprender, eu não era o rótulo que me deram no ensino fundamental, a história dessa mulher que me inspira e sempre que me sinto desmotivada eu lembro dela falando e de onde ela chegou, ela não me ensinou apenas junto com a professora Cloris a escrever uma redação que ainda estou em processo de construção pois tive que parar e me dedicar a meus filhos, mais ensinou a importância de conhecer a minha história como mulher negra na sociedade. Antes de conhecer elas eu não me importava com as lutas que os negros tinham pelos seus direitos, eu apenas seguia com a minha vida sem entender nada. Na minha família ninguém sabe quem são nossos descendentes, minha mãe se negou negra por muitos anos, então essa cultura não me foi ensinada. Contudo depois de ser apresentada a essa mulher que me envia livros para ler pelo watts, que lembra sempre de mim com um mensagem que faço questão de trazer ela como exemplo pra pessoas ao meu redor posso afirmar que a mulher negra que me inspira é a professora Inês, nossas rodas de conversas com Cloris sobre apropriação cultural lembro até hoje, eu estava defendendo que poderia usar cabelos lisos e lentes verdes que não anularia minha cor, e eu não entendia do assunto, elas respeitaram minha opinião e me trouxeram todo seu conhecimento, na hora eu achei estranho mas hoje entendo cada palavra dita naquela roda de conversa e quanto conhecimento elas trouxeram para vida e que uso mesmo passado três anos de curso.*

*Obrigado por terem feito parte da minha trajetória.*

O terceiro estudante aqui presente é o Rodrigo, morador do bairro periférico Guatupê/São José dos Pinhais<sup>9</sup>, entrelaça o ser homem pardo, pai, dedicado às filhas, trabalhador, com o sonho de cursar Medicina. Sempre sorridente, simpático, mas também muito sarcástico em seus comentários e questionador do sistema socioeconômico vigente. Rodrigo é um homem que tem uma consciência política muito crítica, é envolvido com as lutas/reivindicações dos trabalhadores de sua área; conhece e questiona muito o sistema vigente, capitalista, apontando que essa forma de mercado é excludente, e cria, lembrando González (2020, p.27), inspirada em Nun<sup>10</sup>, “uma massa marginal”, sendo a maioria negra, que, conforme sustenta a autora, é a classe trabalhadora, com ênfase para as mulheres negras, que “ocupa os mais baixos níveis de participação na força de trabalho.”

*Rodrigo Pinheiro, este é o meu nome, nasci em São Tomé cidade do noroeste paranaense com 5000 habitantes.*

*“Eu sou filho do mato, eu venho da roça” (risos) morei lá em dois períodos da minha vida. Foi onde conheci as diversas diferenças sociais, raciais e como o sistema regente é falho.*

*Me formei no ensino médio no Curso de Formação de Docentes ali no Instituto Federal do Paraná, Prof Erasmo Pelotto em 2009, não era o melhor aluno mas me formei com boas notas.*

*Queria ter feito uma faculdade, porém, por empecilho da vida comecei a trabalhar na indústria metalúrgica e até hoje continuo na área.*

*Em 2018, entretanto eu tive uma depressão severa e no meio desse turbilhão comecei a mudar o rumo da vida e descobri o cursinho Ubuntu.*

*Comecei as aulas desprezioso, com o passar das mesmas despertou o interesse do conhecimento (tenho um vídeo da aula de Geografia até hoje), adorava os debates em sala foi incrível ter pessoas que entende na pele o que é ser excluído da sociedade, de até então era sempre muito difícil já que em salas de aula raramente se fala da cultura afro-brasileira.*

*Que nostalgia, incrível foi ler e relembrar um desses debates.*

*Não consegui alcançar o sonho de ser médico ainda (ainda por que não morri, logo tenho tempo pra isso) pois agora no momento estou tentando ajudar as minhas lindas filhas Alice e Melissa a alcançar os delas (risos).*

*E prof eu ainda não sou bom em textos (risos) e quero deixar um questionamento, por que não ensinam sobre Dandara e Zumbi dos Palmares nas escolas brasileiras, ensinar de verdade e não três páginas no livro de história.*

---

<sup>9</sup> Cidade Metropolitana de Curitiba

<sup>10</sup> José Nun, intelectual argentino, que cunhou a expressão “massa marginal”, utilizada por González para refletir sobre a lógica do capitalismo no Brasil e sobre o lugar ocupado pela população negra, mais especificamente, a mulher negra, no mercado do trabalho.

Neste momento a palavra é da professora de redação do grupo, professora Cloris, residente do bairro periférico Boqueirão. A professora se identifica como mulher negra, de pele clara, ocupa um lugar conflituoso na sociedade. Como ela mesma confessou ao grupo de redação, ao se identificar como mulher negra, por exemplo, nos cursos de formação que oferta, as e os cursistas sempre buscam deslegitimar sua postura com a negação de sua identidade negra: *não professora, você não é negra não*. E ela rebate, *deixem-me ser negra, deixem eu viver minha negritude*. Por outro lado, a professora também é questionada por muitos negros, principalmente, de movimentos negros, sobre o motivo de ela querer assumir esse lugar. Portanto, ela está na zona de conflito entre o branco e o negro, “desconfortante” (LOPES, p.155-156)<sup>11</sup> para o outro, já que ela está consciente, firme e decidida do lugar que escolheu para militar, como mulher negra.

Como militante, participa de um grupo de estudos junto com intelectuais negros. É professora universitária e consciente do lugar de privilégio que ocupa. Sendo assim, utiliza-o para o questionamento, para a luta em favor da inclusão das minorias, dentre as quais a negra. Foi essa posição contestadora que a levou ao cursinho Pré-Vestibular Itinerante Ubuntu. E a partir dessa descrição que fiz da professora, quando eu lhe disse que faria a minha pesquisa no cursinho, e me surpreendi com sua resposta, *vou junto*, para ela, não era uma alternativa dentre tantas, era a única opção.

*Sou Cloris Porto Torquato. Nasci em Curitiba no ano de 1975. Meus pais migraram pra Curitiba nos anos 60. Eles são naturais das Minas Gerais. Sempre ouvi meus familiares (pais, irmãos, tias, tios, primos, primas, avó) falando que eram descendentes de portugueses e italianos. Nunca os ouvi explicando a pele escura de meu avô materno... Meu avô paterno (que também é tio da minha mãe – meus pais são primos de primeiro grau) era o único que dizia que tinha “sangue bugre” na nossa família, mas nunca explicou muito bem de quem era esse sangue...*

*Por causa dessa narrativa familiar, sempre me apresentei como o exemplar acabado da brasilidade miscigenada... enxergava no meu avô materno a negritude, embora minha mãe, minha avó materna e meus tios e primos maternos sempre reforçassem que ele era descendente de uma família vinda do Porto, em Portugal... enxergava nos olhos claros e na pele clara da minha avó materna e do meu avô paterno a ascendência italiana... e buscava enxergar na minha avó paterna a ascendência indígena de que meu avô falava... Até entrar nas discussões sobre raça e racismo no Brasil, me dizia uma “boa representante da miscigenação brasileira”. “Boa”? Boa por quê? Como meu avô paterno dizia, nosso “sangue bugre” era resultado de uma violência... A mulher indígena, como dizia meu avô, “tinha sido pega a laço”... Até hoje não sei qual a etnia dessa mulher... Assim como não sei explicar a pele escura de meu avô materno e da mãe dele, minha bisavó...*

---

<sup>11</sup> Joyce Souza LOPES (2017, p.155-174) “*Quase negra tanto quanto quase branca*”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In: MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Editora Appris. Curitiba, 2017.

*Foi na convivência com a alteridade que me constitui negra... Minha primeira consciência de minha negritude foi em Cabo Verde. Fui participar de um projeto de formação de educadores de adultos lá e me reconheci naquele povo, que também se viu em mim... Frequentemente eu era recriminada por não falar crioulo. Fui tratada como uma cabo-verdiana arrogante que se metidava a falar só português... eu tinha que explicar que era brasileira e que estava conhecendo Cabo Verde. Em pouco tempo, fui acolhida por muitas pessoas de lá como parte daquele povo... Eu as via como africanas negras, muitas delas negras de pele clara... Ser vista como uma delas me fez enxergar minha negritude. E ressignificar muitas das minhas vivências... Foi lá que entendi que cresci em lugares em que predominava a maioria parda da população (morei no interior do Goiás, do Tocantins, de Alagoas e do Rio de Janeiro; saí de Curitiba bebê e voltei com 18 anos, depois de morar por várias cidades do país). Foi em Cabo Verde que me dei conta de que tive poucas amigas negras de pele retinta; tive poucas colegas de classe e colegas de trabalho negras/os retintas/os. Foi lá que melhor entendi a violência da mestiçagem brasileira.*

*E foi estudando sobre Cabo Verde, pra escrever minha tese de doutorado, que comecei a estudar sobre raça, racismo, mestiçagem, miscigenação... Foi a partir dessa vivência em Cabo Verde e com as pessoas cabo-verdianas (lá ou aqui no Brasil) que comecei a problematizar os silêncios e as negações da minha família em relação à negritude de meu avô e aos silêncios sobre o “sangue bugre” de minha avó... Foi a partir daí que me vi negra. Claro que se soma a isso algumas experiências aqui no sul do Brasil... o fato de ser uma das poucas pessoas não brancas (e identificada como tal) em atividades da comunidade de migrantes alemães (e seus descendentes) à qual pertence meu marido; o racismo vivido em São Bento do Sul em estabelecimentos comerciais; o tratamento que garantia distanciamento por alguns professores na UFPR; o olhar com desconfiança em algumas lojas de shopping em Curitiba...*

*Pra falar a verdade, algumas vivências só entendi depois de vivenciar Cabo Verde e, olhando no retrovisor, entender o que tinha vivido aqui. É certo que isso não se restringe ao Sul do Brasil. Eu vivi uma das situações que marcam minha autopercepção como negra em Fortaleza. Fui a uma loja no mercado de artesanato com uma professora gaúcha loira de olhos claros. Tentei inúmeras vezes pedir algumas das roupas pra provar. Fui consistentemente ignorada. Só consegui provar as roupas quando essa professora interveio e pediu por mim... Mas isso já foi pós Cabo Verde... talvez eu não tivesse notado antes... Isso tudo pra dizer que me vejo como uma mulher negra... Mas também me vejo como uma mulher negra de pele clara... não vivenciei muitas das violências que mulheres negras de pele retinta vivem. E facilmente passaria por branca em muitos lugares. Na verdade, muitas pessoas me veem como branca. Isso certamente me dá alguns privilégios... Mas não passo facilmente por branca em qualquer lugar e situação; e isso mostra como não sou de fato branca... Mesmo na Inglaterra, em Angola e na África do Sul (lugares onde estive a trabalho e estudo por mais de dois meses) não fui tratada como branca.*

*Por outro lado, me sinto num lugar absolutamente desconfortável... Quando trato das questões raciais nas aulas, nos cursos e em outros espaços da academia, por ser vista como branca por muitas pessoas, pareço estar falando de um lugar que não é meu... é como se eu pudesse falar sobre branquitude, mas não sobre negritude... E acho que isso apareceu e aparece no Cursinho. Me apresento como mulher negra e, frequentemente, preciso explicar e afirmar minha negritude. Acho que isso foi negociado numa das aulas de redação... quando me disse negra, algumas alunas me olharam com desconfiança... e me vi explicando porque me via como negra... É uma constante negação de pertencimento...*

*Tenho matutado sobre isso... Especialmente porque, sendo professora na universidade, estou num lugar de poder e me enquadro numa faixa privilegiada economicamente na sociedade brasileira. Ultimamente tenho ouvido algumas pessoas pardas como eu, docentes universitárias, se dizendo brancas por se verem privilegiadas. Sou privilegiada, mas, por isso,*

sou branca? Estou matutando sobre isso... não vejo a coisa assim. Assim como me dizem que não sou negra, me dizem também que não sou branca, especialmente nos espaços realmente elitizados de consumo (de bens, serviços, culturais) em que predominam de fato pessoas brancas. Raça e classe não se separam, embora se possa comprar um certo embranquecimento, como os “brancos da terra” em Cabo Verde... Pessoas negras que embranqueciam não só pela paternidade branca, mas, sobretudo, pela herança que esses pais deixavam. Ou pessoas negras que emigravam, conseguiam melhores condições econômicas e voltavam com dinheiro. Só eram brancos em Cabo Verde... “brancos da terra”...

Aqui no Brasil também temos os “brancos da terra”, empenhados no embranquecimento, como muitas pessoas na minha família. Vim de uma família vítima do que Abdias do Nascimento chamou de genocídio do negro brasileiro: embranquecimento cultural (com a negação e demonização de toda produção cultural africana e afro-brasileira) e embranquecimento pelo casamento (meu avô negro casou-se com uma mulher branca). Esse embranquecimento me fez passar despercebida na escola e na universidade em Goiás, onde comecei minha graduação, mas não na UFPR, onde terminei a graduação. Na UFPR, me sentia “observada”... Pensava, na época, que era porque eu tinha vindo transferida. Embora tenha nascido em Curitiba, não fui criada aqui. Meu sotaque me denunciava. Hoje entendo que meu corpo também falava que eu não pertencia à Curitiba europeia... não é tão visível minha ascendência italiana ou lusitana, mas é visível minha pele não branca. Minha trajetória de pessoa negra de pele clara teve mais possibilidades do que entraves. Meus pais se sacrificaram bastante pra que nós (meus dois e eu) pudéssemos fazer faculdade. Passei no primeiro vestibular que fiz graças à formação no fundamental e no médio que tive; estudei em colégios privados (com bolsa) e públicos. Terminei a graduação na UFPR e comecei a trabalhar na rede pública de ensino. Depois de cinco anos no magistério, entrei no mestrado e depois no doutorado na UNICAMP. Terminada essa formação, prestei concurso na UEPG e passei (no segundo concurso prestado lá... prestei em outros lugares, mas reprovei).

Conheci o Cursinho Ubuntu pela Inês. Quando ela me falou do projeto, imediatamente quis me juntar ao grupo. Entendi o potencial de transformação que o cursinho tem e gostaria de me engajar nessa luta. Tenho uma gratidão profunda pela acolhida tanto por parte da coordenação e das/dos colegas docentes como das/dos alunas/os. O cursinho me realiza. Acho que sou mais professora de escola que de universidade... Me sinto parte do grupo e acho que posso contribuir na luta contra a exclusão de uma parcela significativa da população negra, pobre e periférica, que foi o grupo principalmente no início. Hoje as/os alunas/os são de grupos mais diversos: menos negras/os, menos pobres... Talvez até o Cursinho pudesse se concentrar mais nessas pessoas mais excluídas.

Entendo que o Cursinho não é e não pode ser só pré-vestibular. O cursinho é o espaço pra uma formação política, racial, social, de gênero, de sexualidade muito mais ampla. O cursinho é um espaço pra uma formação humana transformadora da nossa sociedade, porque pretende contribuir pra que pessoas marginalizadas tenham acesso à esfera do poder que é o ensino superior. Não dá pra ser apenas um trampolim pra chegar lá. Precisa ser um espaço de reflexão pra entender que a universidade é esse espaço de poder e que é possível usar esse poder pra transformar a ordem da colonialidade, que impera na universidade brasileira e que implica hierarquização, desumanização, exclusão e exploração. A gente precisa desnaturalizar essa colonialidade e explicitar seus mecanismos pra que eles sejam confrontados, combatidos.

Eu vejo o cursinho como esse espaço importante de formação transformadora, transgressiva. A ideia é que esse pessoal chegue chegando/causando na universidade pra transformá-la também! Não pra serem engolidos por ela, mas pra ocuparem conscientemente um espaço que é delas por direito. E o mais legal é que há alunas/os que participam de movimentos sociais e trazem essas experiências nas aulas. Essas/es alunas/os fazem toda a diferença no grupo. Elas/es são as principais vozes formadoras.

Eu, Maria Inês, mulher negra, mãe, dona de casa, professora, persistente, moradora do bairro Lamenha Grande/Almirante Tamandaré<sup>12</sup>, me apresento em diálogo com os relatos pessoais anteriores e, ao mesmo tempo, dialogo com aquelas e aqueles cursistas que foram abandonando o cursinho. Não porque quiseram, mas devido às necessidades diárias, em sua grande maioria financeira. Isto é, devido ao trabalho ou por falta dele. Algumas e alguns dessas/es sujeitas/os negras/os nos revelaram suas dificuldades, angústias, outras/os desapareceram, de um momento a outro, deixando o vazio em nossa vida. Não um vazio qualquer, um vazio, de nossa parte, cheio de angústias, pois intuíamos os motivos principais de elas e eles abandonarem seus sonhos.

*Eu, Maria Inês, mulher negra, mãe de dois filhos, casada com Ademildo, mais conhecido como Felipe (professor de Filosofia no cursinho), nascida na zona rural de uma cidadezinha do interior do Paraná, Santo Antônio da Platina. Morei na zona rural até meus 10 anos, quando meu pai veio a falecer repentinamente, do coração, minha mãe, 26 anos, com 4 filhos pequenos (2 homens e 2 mulheres), sendo eu a mais velha dos irmãos, passamos a morar com meus avós (pais de 5 filhos, 4 deles já casados e o caçula estava servindo o exército em Curitiba). À época, a vida no campo já não estava indo muito bem, o dono das terras que meu avô arrendava estava querendo vendê-las e meus 2 (dois) tios que o ajudavam tinham suas próprias preocupações familiares. Então, a solução foi nos mudarmos para a pequena cidade, onde a segregação espacial-racial é nítida. Situação notada pelo espaço geográfico disponibilizado aos negros que ali residem.*

*Ou seja, não posso afirmar que tal espaço seja um bairro, é, na realidade, uma região da cidade, a mais populosa por sinal, que foi dividida em vários bairros, onde a concentração negra é maior. É em um desses bairros que reside a minha família. Eu não havia me atentado para essa divisão territorial racial entre a população branca-rica, descendente de cafeicultores da região e a população negra — em sua maioria muito pobre — até iniciar minhas leituras sobre a etnografia da linguagem, que agrega o contexto como parte indissociável da linguagem (verbal e não verbal), expressas nas interações entre os sujeitos sociais.*

*Sendo uma cidade pequena, são poucas as opções de trabalho: no comércio, consultórios (médico e odontológicos), escritórios em geral, o perfil é determinado pela cor, a branca. Isso é visível, quando ao passar pelas ruas centrais, corremos os olhos para o interior das lojas, por exemplo. Portanto, o trabalho mais comum para as mulheres negras era, e ainda é, o doméstico ou o trabalho como bóia-fria. Este trabalho é mais assumido pelos homens, mas muitas mulheres o preferem, ao trabalho doméstico nas casas ricas da cidade. Pois, ganham um pouco mais e não têm uma patroa para ficar “pegando em seu pé”. Dessa forma, a maioria das mulheres do bairro, incluindo minha mãe, tias, primas, e também eu, trabalhamos nas casas dessa elite, podemos dizer ruralista. Inclusive, eu vim para Curitiba, na segunda metade de 1980 com 14 para 15 anos de idade, com uma dessas patroas.*

*Após um ano de Curitiba, minha patroa decidiu voltar para nossa cidade natal, deixando-me, ainda adolescente com seus filhos, um adolescente de 16 anos e uma moça de 19 anos, e mais alguns filhos da elite da cidade que vinham para a capital estudarem. Tive*

---

<sup>12</sup> Região Metropolitana de Curitiba.

*momentos de alegrias e muitos choros também pelo mau trato que recebia de meu patrãozinho. Passados alguns anos de trabalho doméstico, fiz supletivo, motivada por uma família (a mãe e 3 filhos) vizinha (descendentes de árabes) do apartamento onde eu trabalhava. E depois de tempos, mais precisamente em 1994, ganhei meia bolsa para fazer cursinho, com a ajuda de uma amiga (branca, descendentes de alemães), coordenadora das catequistas, na igreja em que eu participava. Era uma pessoa que valorizava muito o estudo e sempre me dizia, que “o estudo foi a única coisa que seu pai lhe havia dado e que isso lhe foi fundamental, portanto, eu também deveria estudar,, ampliar meus conhecimentos”. Assim o fiz.*

*Em seguida, passei no vestibular em Letras Português/Italiano, na UFPR. Como eu trabalhava em “casa de família”, obtive permissão de meu patrão (branco) para fazer meu curso, e no segundo ano de faculdade, consegui um emprego de professora de italiano, saindo, assim, do emprego de doméstica. Um ponto a ressaltar é que eu nunca teria feito uma faculdade se continuasse a morar na minha cidade Natal, as condições para as pessoas negras, que ali habitam, são extremamente limitantes. Quando penso em racismo estrutural radical, se é que seja possível distinguir entre racismo estrutural mais radical e menos radical, sempre me vem à mente a cidadezinha da qual venho, é extremamente racista.*

*Bem, fiz a graduação, de 1995 a 2001, entrei em seguida no Mestrado em Linguística/UFPR, mas o abandonei. Bem, vale dizer que nesse processo de estudar, devo muito a muitas pessoas, com as quais convivi, e que me ajudaram e me ajudam a ser quem sou, tantas vozes me perpassam.*

*No entanto, quero destacar aqui a Carla, o Matheus, o Rodrigo e outras/outras alunas/os com os quais convivi no cursinho, pois as/os considero heroínas e heróis negras/negros. Foram momentos de muitas emoções, partilhas e aprendizados conjuntos e de mudanças também. O tempo parecia parar naquele espaço, naquelas aulas de redação. Trago aqui, outras vozes com as quais também convivi naquele cronotopo que é o cursinho, mas não conseguiram produzir seus relatos pessoais para esta escrita. E homenagem também aquelas e aqueles que passaram pelo cursinho, mas que, infelizmente, não puderam concluir o curso. E nem mesmo realizarem seus sonhos de entrarem em uma faculdade, devido às necessidades que a vida lhes impõe, mais precisamente necessidades socioeconômicas. Pois, a maioria absoluta das negras e negros estão “abaixo da linha da pobreza, imposta pelo racismo estrutural. (ALMEIDA, 2020; KILOMBA, 2019)*

*Bem, um desses personagens a quem me referi acima é o Ari, morador do bairro periférico Uberaba, como ele mesmo disse, bem na divisa com o município de São José dos Pinhais. Ele foi um dos estudantes mais assíduos que o cursinho já teve. Participou do curso menor aprendiz da Puc/Pr, para menores carentes. A Cris (coordenadora do cursinho) foi uma das suas professoras. Ele trabalhava para ajudar a família e estudava. Conseguiu participar em quase todas as aulas durante o ano letivo de 2018. Era uma pessoa muito tímida e falava pouquíssimo. Mas, por outro lado, era muito atento também. Ele fez vestibular visando o curso de engenharia elétrica, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Para nossa felicidade, passou na UTFPR. Hoje, tenta aliar os estudos com o trabalho, em um supermercado<sup>13</sup>, mas me disse que está bem difícil. Por isso, nem conseguiu fazer seu relato pessoal. Em uma das últimas conversas que tivemos pelo whatsApp, após eu lhe ter enviado as transcrições das aulas de redação registradas, ele me*

---

<sup>13</sup> Agora, em março de 2021, eu falei com ele e soube que ele não trabalha mais no supermercado. Está conseguindo apenas estudar. E me disse que pode passar por apertos, mas não abandonará a faculdade.

disse: “Nossa, eu não lembrava mais como aquelas aulas tinham sido tão intensas e o quanto eu aprendi com aquelas “rodas de conversas””.

*Meu respeito vai também a todas as cursistas e a todos os cursistas do cursinho, com as/os quais convivi nos anos de 2018, 2019 e 2020, que tinham o sonho de fazerem medicina, odontologia, advocacia, mas não conseguiram conciliar trabalho — às vezes também a falta dele — e cursinho ao mesmo tempo. Mesmo que as aulas ocorram apenas nos sábados. E, infelizmente, foram muitas/os aquelas e aqueles que tiveram de abandonar seus sonhos pelo fato de terem de sobreviver.*

## 2.2 Fale de você: o processo

Para que elas e eles pudessem participar deste momento, contactei-os por whatsapp, pedi-lhes que fizessem uma escrita de si, isto é, um relato pessoal,<sup>14</sup> de no máximo três folhas, no qual continha as seguintes solicitações: ***Conte sua história (quem é você? De onde você veio? Que dificuldades e conquistas (escolar e no trabalho) você teve/tem? Conte sua experiência com o cursinho Ubuntu: como você o vê (momentos que foram marcantes para você...).*** Como na sala de aula houve conversas sobre o apagamento de personagens (tanto do passado quanto do presente) que lutaram pela liberdade de nossos escravos e outras/os que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, com suas obras em várias áreas do conhecimento, eu quis saber delas e deles se havia dentre essas e esses personagens algumas/alguns que os inspiravam em particular modo. Por isso, acrescentei a questão: ***Quem são as pessoas negras que te inspiraram/que te inspiram? Por quais motivos? O que elas têm que você admira?***

Antes de lhes enviar essas questões, dispostas acima, porém, enviei, por e-mail, a cada uma e a cada um toda a transcrição das aulas gravadas, para que pudessem lê-las e dizer se concordavam com o que estava disposto ali. Em seguida, marquei um encontro online, com todas as e todos os estudantes, na plataforma zoom com duração de uma hora. Porém, uma estudante não pode participar, outro não conseguiu falar quase nada devido à má qualidade da conexão. Mas, no geral, o encontro foi muito emocionante, cheio de afetos e o mais surpreendente foram os comentários sobre o conteúdo das transcrições de como as discussões ocorridas naquelas aulas de redação eram profundas e como a experiência foi boa para eles. Foi boa também para mim, eu me sentia na minha própria casa, com meus entes queridos.

---

<sup>14</sup> Com a devida assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido pelo Conselho de Ética a Universidade Federal do Paraná.

Aproveitei esse encontro também para “matar a saudade”, relembrar os bons momentos que passamos juntas/os, e perguntar-lhes sobre a possibilidade de escreverem um relato pessoal; se eu poderia enviar-lhes o pequeno roteiro via email. Fiz o mesmo pedido para a estudante que não pode participar do encontro. Todos aceitaram prontamente meu pedido. Por outro lado, a conversa que tive com a Cristina e o José (coordenadores do cursinho), com os quais tenho contato mais frequente, foi feita em vários momentos, via whatsApp e pessoalmente com a Cris, com a qual eu tenho contato muito frequente, visto que faço parte da coordenação pedagógica do cursinho. Para o José eu enviei a solicitação da escrita por email.

Vale dizer que essas e esses co-participantes estão entre as principais vozes que contribuíram para reavivar em mim as recordações, as vozes, que colaboram para “cobrir os vazios das lembranças transfiguradas” (EVARISTO, p.11, 2017) pelo tempo, que me perpassam e dão o tom para que eu enxergue, no diálogo com o *já dito*, os processos de transformação tanto pessoal quanto coletiva, que podem ocorrer através da linguagem, da interação verbal e não verbal entre pares. Os relatos nos proporcionaram/proporcionam muitas lembranças de dor, mas ao mesmo tempo de transgressão, de fortalecimento e de desconstrução de uma visão do espaço que se quer eurocentrado.

### 3 ONDE NOS SITUAMOS? CURITIBA? CIDADE MAIS EUROPEIA DO PAÍS?

Figura 1- Mapa Político do Brasil - Divisão por Estado



FONTE: Grupo Escolar<sup>15</sup>

Como já venho salientando, a maioria dos acontecimentos a que me refiro aqui, bem como o cursinho e nossas residências, situam-se no Paraná<sup>16</sup>, Sul do Brasil, mais precisamente na capital, Curitiba.<sup>17</sup>

E em que essas informações sobre esse espaço geográfico e simbólico envolvem as nossas vivências/experiências e relatos-confissões dentro do Cursinho Pré-Vestibular Popular Ubuntu?

Elas os envolvem de forma global. Pois, praticamente todos os eventos que nos dizem respeito (eu e as/os co-participantes desta *escrevivência*) e que são relatados nesta *escrevivência* ocorreram no espaçotemporal Curitiba. Dessa forma, considero que Curitiba, *a cidade mais brando país*, seja um cronotopo, em termos bakhtinianos, que comporta outros cronotopos,

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.grupoescolar.com/pesquisa/mapa-do-brasil.html> Acesso em: 07 nov. 2021

<sup>16</sup> Circulado no mapa na cor laranja.

<sup>17</sup> Circulada no mapa na cor amarela.

neste caso, o próprio cursinho e os locais pelos quais ele circula/circulou no centro da cidade. E pondero que além de ser um espaço geográfico, posicionado em um determinado local específico no Brasil, é também um espaço simbólico, melhor dizendo, um *signo ideológico* do qual emana sentidos outros, que se revelam, nas diferentes posições dos sujeitos que a habitam. E como um signo, conseqüentemente, ela revela as forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (descentralizadoras) que estão agindo ou mesmo que reverberam do passado no presente, nos espaços onde circula o cursinho, nos discursos que identificam Curitiba como *a cidade mais branca do país*, pela massa de imigrantes que chegou para habitar o lugar. São discursos nos quais imbricam a noção de eugenia, bem como o signo raça branca superior e não branca inferior, cunhado, neste caso, mais proeminentemente, no final do século XIX e início do XX, como se verá abaixo.

Ao contemplar *a cidade mais branca do país* como um espaçotempo geográfico e simbólico, remeto à noção de cronotopo, que na visão de Bakhtin, é a fusão indissociada do espaço e do tempo (BAKHTIN, 2018, p.10). É uma noção tomada da teoria da relatividade de Einstein, mas que, entretanto, Bakhtin o julga produtivo, muito mais pelo seu sentido metafórico — sígnico ideológico que reflete e refrata outras realidades (VOLÓCHINOV, 2017, p.93) — do que pelo seu sentido literal, como um fenômeno fechado em si mesmo.

Segundo o autor, a relação entre espaço e tempo é indissociada porque o tempo está sempre em movimento e seus “sinais [...] se revelam no espaço, e o espaço é apreendido e medido pelo tempo.” (ibidem, p.12) Além disso, o espaço é apreendido de modo diferente, em cada época, a partir das mudanças que ocorrem na sociedade e em seus valores proeminentes. Portanto, é de extrema importância sinalizar que a noção de cronotopo, união do espaço e do tempo, agrega também o contexto (socioeconômico, histórico, político) como sua parte intrínseca. E como a realidade vivida é complexa, com diferentes pontos de vista, não há um único cronotopo, em uma determinada sociedade, na realidade, segundo o autor, “cada motivo [valor] pode ter o seu próprio cronotopo” (p.229-217), que podem se entrelaçar, sobrepor em um mesmo contexto sociohistórico. Entretanto, o autor revela que se ocupa apenas daqueles cronotopos mais proeminentes e constantes em alguns gêneros literários mais constantes, em vários períodos históricos, a começar pela literatura grega clássica.

Refletindo acerca da relação do cronotopo com esta *escrevivência*, considero que esse conceito é a base com a qual é possível olhar para as posições diferenciadas dos sujeitos na sociedade, já que é constitutivo dos nossos discursos e ações. Melhor dizendo, há a possibilidade de refletir de quais ângulos são expressos seus discursos, e observar as relações dialógicas emanadas deles. Ou seja, posso me atentar para as tensões, os embates, bem como

as aproximações também entre tais discursos. Essas ações podem ser notadas, por exemplo, nos choques entre as/os co-participantes desta *escrevivência* e as pessoas (em geral brancas) que compõem os locais por onde circulou/circula o cursinho. Conflitos esses evidenciados nos relatos-confissões e vice-versa. A noção de cronotopo é a base também para refletir sobre os enunciados passados, principalmente a tentativa de construção, em determinado momento da história do lugar, de um discurso sustentáculo para forjar uma representação da cidade a partir de uma identidade europeia branca curitibana.

Retornando ao conceito de cronotopo, é pertinente notar que Bakhtin escolhe aplicá-lo na literatura, assumindo que é uma tática estratégica. Pois, em sua opinião, a literatura é construída a partir de um material real, a partir dos acontecimentos da vida. Ele argumenta que até a imagem do homem na literatura é ‘essencialmente cronotópica’ (BAKHTIN, 2018, p.12), isto é, apreendida do real, em um determinado contexto específico.

E, ao mesmo tempo em que expõe como a literatura, o autor se apropria de determinados cronotopos em épocas diferentes. Ele vai trazendo excertos de cronotopos reais para comparar àqueles observados na literatura; alude aos contextos sociohistóricos nos quais foram elaborados tais cronotopos, bem como à visão de homem que se tinha então. Dessa forma, o autor demonstra como esses cronotopos foram se adaptando no decorrer do tempo às mudanças ocorridas na sociedade, a depender do contexto e da época.

E tal transformação ocorre, justamente porque “em cada uma dessas transformações [no caso desta *escrevivência, na cidade mais branca do Brasil*] está envolvida uma atribuição de uma temporalidade particular que é a que vive a sociedade particular num dado momento.” (NICOLÁS, 1998, p. 85/45pdf) E a linguagem (tanto verbal e extraverbal), que para esta *escrevivência* é essencial, como modo de materialização do cronotopo, é fundamental nesse processo de comunicação de tais mudanças. É através dela que a sociedade expressa suas intenções, seus valores, sua visão de mundo e interage com o outro.

Bakhtin, em suas análises dá um peso maior à questão do tempo, a que o autor se refere como o “princípio condutor no cronotopo” (ibidem, p.15), já que ele faz uma investigação do cronotopo, em alguns gêneros literários, do ponto de vista histórico.

Por exemplo, comparando a ação do tempo no romance aventureso grego com a vida vivida, Bakhtin analisa que o romance aventureso grego, que depois foi reconfigurado em outras épocas na Europa, tem por base um tempo a-histórico, que ele denomina extratemporal. As ações e

os acontecimentos que o povoam ficam de fora das séries temporais, sejam elas históricas, consuetudinárias, biográficas ou elementarmente etário-biológicas. Tais ações, acontecimentos e aventuras situam-se fora dessas séries e das leis e mensuradores humanos a elas inerentes. (BAKHTIN, 2018, p.21)

Diferentemente da vida, continua o autor, “nesse tempo nada muda: o mundo permanece o mesmo, em termos biográficos, a vida dos heróis também não muda, seus sentimentos permanecem igualmente inalterados, nesse tempo tampouco as pessoas envelhecem.” A representação que se tem da sujeita/do sujeito heroína/herói é um ser passivo, que se move quando é provocado por forças sobrenaturais. Isto é, o gatilho inicial que provoca a reação nos heróis, para que eles hajam, é causada por forças sobrenaturais, “irracionais” como “o destino, os deuses, os vilões” (ibidem, p.26). Neste sentido, a imagem de pessoa que sobressai é a de alguém sem iniciativa, que deixa o tempo passar até que “Deus queira”. Bem diferente da sujeita e do sujeito real que atua sobre o espaçotempo, transformando-o em conformidade com as suas necessidades e em relação com a/o outra/o.

No caso da presente *escrevivência*, por outro lado, o destaque é para o espaço geográfico e simbólico onde nos situamos, para refletir sobre as percepções, compreensões e resistências, expressos nos relatos aqui apresentados, referentes às situações de racismo com as quais nos deparamos. Entretanto, considero de fundamental relevância trazer referências históricas, que serviram de apoio na construção de um discurso estruturante da identidade curitibana eurocentrada branca — tentando excluir, por outro lado, o ser não branco (por exemplo, negro e indígena) de sua constituição — que reverbera no presente, agindo e causando seus efeitos de sentido, e que conduz, por sua vez, a determinadas leituras, enunciações, ações e reações, tanto na branquitude quanto em nós sujeitas negras e sujeitos negros, bem como no povo indígena.

Diferentemente, do espaço específico apresentado nesta *escrevivência*, o espaço no romance aventureco grego, por exemplo, deve ser vasto, para que aconteçam as aventuras da heroína/do herói. Ela/Ele passa por países, cidades, cruza as fronteiras de sua terra natal, mas, não há informações específicas sobre esses lugares: nem geográficas ou históricas sobre lugar (lendas, anedotas, por exemplo); não se sabe nada também sobre o modo de organização da sociedade local, ou mesmo como as pessoas se relacionam entre si, seus costumes (ibidem, p. 34), suas posições valorativas.

Outro ponto sobre o cronotopo de que fala Bakhtin, e que aponte no primeiro capítulo desta *escrevivência*, diz respeito à variedade de cronotopos, sendo divididos em secundários e principais. O autor destaca alguns cronotopos principais, absorvidos pelos “gêneros literários” (ibidem, p.218-223) como a *estrada*, o *castelo* e os *salões de visita*. A estrada, por exemplo, é

um lugar onde podem ocorrer os encontros (entre diversas pessoas, de diferentes idades, classe social, gênero, raça e por diferentes motivos, até mesmo por acaso). O castelo se destaca em romances históricos, está ligado a um grupo social nobre, às lembranças de acontecimentos passados, às lendas. Já os salões de visitas lembram a burguesia, a modernidade, onde “se desvela em formas visíveis e concretas o poder onipresente do novo senhor da vida — o dinheiro.” (ibidem, 222) Nesses locais, a vida acontece, a história se faz presente, decisões são tomadas, alianças são feitas ou desfeitas; além disso, são lugares de “condensação das marcas do curso do tempo no espaço.” (ibidem)

Um outro aspecto desses cronotopos a que se refere o autor, e que é de fundamental pertinência para esta *escrevivência*, diz respeito à sua ação como signo ideológico, materializado na linguagem. Por exemplo, a estrada ultrapassa seu sentido literal (um caminho para circulação de pessoas em determinado lugar geográfico), é possível contemplá-la também em seu sentido metafórico — e esse é o sentido que mais interessa a Bakhtin e também para esta escrita — ‘a estrada da vida’, ‘pegar uma nova estrada’, ‘a via histórica’. (BAKHTIN, 2018, p.218) diferentes em vários aspectos.

Ou seja, o cronotopo da estrada é um signo do qual emanam sentidos outros, que não apenas o espaço físico, com uma extensão territorial, feita para a circulação de pessoas. Ela também traz um sentido metafórico, que extrapola sua primeira função para a qual foi elaborada e passa a coexistir no espaço simbólico/metafórico como as fases da vida de uma pessoa, por exemplo. Portanto, o cronotopo estrada, como qualquer outro cronotopo (real/físico ou simbólico, neste caso a linguagem), como o *castelo*, o *salão de visitas*, as *idades*, melhor dizendo *Curitiba*, é um *signo ideológico*, isto é,

reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc) podem ser aplicadas a qualquer signo. (VOLÓCHINOV, 2017, p.93).

Esses vários sentidos ocorrem porque o signo é formado na interação entre sujeitas/os sociohistoricamente posicionados no tempo e no espaço. Somente dessa forma, ocorrerá a compreensão completa do enunciado, como algo que expressa sentidos passíveis de respostas. Sustenta Volóchinov que

o tema (o sentido) do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem — palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação —, mas também pelos aspectos extraverbiais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto

o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado. (2017, p.228, acréscimo meu).

Em síntese, de modo geral, a noção de cronotopo é a base para vários aspectos da realidade prática, os quais considero relevantes para esta *escrevivência*. Um deles é a defesa da linguagem viva, com seus aspectos verbais e extraverbais<sup>18</sup>, como signo só ter sentido completo se materializada no tempo e no espaço, e de que a partir de um determinado enunciado (signo ideológico) possa emanar vários sentidos, haja vista que é expresso por sujeitos sociohistoricamente posicionados em ângulos diferentes.

Além disso, a noção de cronotopo contribui também para indicar a posição exotópica diferenciada que, de modo geral, a/o pesquisador/a/autor/a ocupa frente às e aos co-participantes/leitoras/es que vivenciaram os acontecimentos, em tempoespaços diferentes. Nisto estão implicadas as relações dialógicas com o *já dito*, com fatos históricos passados (penso nos discursos que envolviam a Curitiba de ontem, de hoje e que se projeta para o futuro). Além disso, devido à heterogeneidade do cronotopo, é possível verificar que visão de homem é proeminente em determinada época e espaço específico, bem como verificar que valores proeminentes perpassavam/perpassam a sociedade local em determinada época.

### 3.1 As Curitiba vistas de ângulos diferentes

#### 3.2.1 Hipoteticamente falando...

Ao apontar Curitiba como um cronotopo que, como signo ideológico, exprime sentidos diversos, defendo que ela é plena de *heterodiscursos*. Isto é, repleta de discursos produzidos por sujeitos dialógicos, que se posicionam em ângulos diferenciados e, muitas vezes, em posições hierárquicas diferentes também. Além disso, tais discursos interferem, de modo direto nos enunciados produzidos sobre Curitiba de modo geral e, conseqüentemente, naqueles gerados pelas sujeitas e pelos sujeitos desta *escrevivência*.

Dito isso, busco fazer um apanhado histórico desse cronotopo, concentrando-me nos enunciados produzidos, mais especificamente, no final do século XIX e início de XX. Discursos esses que relacionavam a ideia de progresso à ideologia do embranquecimento, eugenia e,

---

<sup>18</sup> Cf. sustenta Volóchinov (2017).

consequentemente, que tinha o homem branco europeu como o salvador da raça e da economia do Paraná. E, por outro lado, tal discurso buscava apagar a presença negra do território, como parte da construção da nova província do Paraná, ocorrida em 1853 (CAMARGO, 2007; ROCHA & MORAES, 2004; CARVALHO, 2016).

Buscar na história aspectos desse discurso sobre raça branca e não branca é relevante porque suas consequências, seus ecos continuam a reverberar na atualidade. E dão sustentação a enunciações como esta que apresento abaixo, formulada na interação entre dois dos estudantes negros do cursinho Ubuntu e sobre os quais discorrerei no decorrer desta reflexão.

*-Profª- Cêis já se conhecem?*  
*-Conjunto dos alunos – [não]!!*  
*-Profª – Que coisa horrorosa::: deixa eu pará/ tudo, para tudo. Se apresente por favô/ e aí vocês se apresentam por favô/. Cê tá começando hoje...???*  
*-Matheus – Sô/ Matheus, tô começando hoje, sou da Bahia*  
*Zumbi– Cê mora onde? Cê mora onde em Curitiba*  
*-Matheus – Aqui no (no bairro) São Francisco.*  
*-Rodrigo - Bem vindo a esse lugar terrível. (concordância geral)*  
*-Profª - Nossa...*  
*-Matheus – É terrível, é terrível.*

Certos enunciados do passado são revisitados, atualizados e expressados de várias formas, neste caso específico me refiro aos lugares pelos quais o cursinho circulou/circula, no centro da cidade de Curitiba. São locais que expressam, tanto na linguagem verbal quanto não verbal, os ecos de uma Curitiba que se quer branca — europeia, “limpa”, “bela” — e como a palavra é um signo bivocal, isto é, assumida como tendo “duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro” (BAKHTIN, 2013, 223), o excerto que apresentei acima, sobre Curitiba ser um “lugar terrível”, justifica-se, já que proferidos por sujeitos negros marginalizados.

Assumo que essas manifestações de embate, de contraposição ao discurso hegemônico, são possíveis graças ao fato de que, como sujeitas e sujeitos sociais, neste caso racializadas/os, somos regidas/os por uma *interação discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017, p.219) dialógica. Isto é, sempre respondendo e selecionando enunciados que se orientam dentro de cadeias discursivas vivas e em diálogos amplos. Como nos lembra Bakhtin,

é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições, [pois] todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes

de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2016, p.57).

Portanto, a *relação dialógica*, que ocorre entre os enunciados, não diz respeito a apenas pessoas presentes no momento da enunciação, elas também se relacionam com discursos/enunciados de longa distância no tempo e espaço que reverberam no presente.

Essa exposição acima é fundamental, considerando que o Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu, em que predominam vozes descentralizadoras, está inserido em um espaço que, em um determinado período de sua história, buscou forjar uma narrativa fundante sobre uma identidade branca europeia, tentando, como sabemos, silenciar e apagar, por outro lado, a contribuição negra, que já estava presente neste espaço, na formação de tal identidade (CAMARGO, 2007; CARVALHO, 2016). Dessa forma, julgo ser significativo que o ponto de partida desta temática seja uma explanação histórica macro sobre a construção dos discursos, que vende a ideia de uma identidade curitibana europeia, e em que contexto eles foram forjados.

### **3.2 A narrativa histórica sobre a identidade eurobranca curitibana**

A identidade branca curitibana, como sabemos, está inserida dentro de um discurso amplo, que envolve o embranquecimento do país como um todo e, concomitantemente, busca silenciar, por outro lado, a contribuição negra na formação de tal identidade. Essa história hegemônica está atrelada à constituição de um Estado, que até a metade do século XIX, fazia parte da Capitania de São Paulo, sendo emancipado apenas em 1853 precisamente (CAMARGO, 2007; ROCHA & MORAES, 2004; CARVALHO, 2016). Portanto, como nova província, os intelectuais, políticos, historiadores, jornalistas, literatos paranaenses viram a oportunidade de construir uma província diferenciada e que fosse exemplo para o restante do país. Ou seja, moderna, “civilizada”, expurgada de tudo o que dizia respeito à velha forma de subsistência da região, a saber a escravocrata. Tal discurso foi corroborado pela chegada em massa de imigrantes, a maioria deles agricultores, vindos do Norte da Itália, em 1870. (CORREIA, 2014) Esses imigrantes constituíram seus próprios nichos, não se misturando à população local, como era esperado.

Para entender a defesa de uma identidade paranaense fundada na Europa, é válido fazer um apanhado geral do que ocorria no país naquele momento; que discursos perpassavam a sociedade brasileira como um todo, e mais especificamente as elites urbanas do país. Vale lembrar que naquela época, não havia ainda um projeto definitivo de nação, aquilo que se

destacava era o desejo de construí-lo como nação independente na política e na economia. E, junto a isso, estava em jogo que povo deveria compô-lo. Isto é, o Brasil era, naquele momento, um caldeirão borbulhante de discursos contraditórios, mas com um ponto em comum: o descarte do negro escravizado da nova nação Brasil, pois que simbolizava o atraso e o primitivo da nova nação.

Entretanto, é importante ressaltar que, junto às forças centralizadoras, centrípetas, há também as forças descentralizadoras, centrífugas (BAKHTIN, 2013). Sendo assim, em paralelo a tais pressões para o descarte de nossos irmãos africanos escravizados, mesmo com todo o silêncio que se lhes impunha, existiam as articulações de muitos desses negros, com rebeliões, levantes, diríamos resistência e transgressividade, contra os maus tratos que sofriam, exigindo, e neste caso sim, sua libertação: um exemplo disso é a revolta dos Malês, em 1835.<sup>19</sup>

Retornando aos anos precedentes à abolição, é sabido que junto ao discurso abolicionista, havia outro fortemente presente em meio a tal elite; a ideia de dar continuidade à substituição da mão de obra escrava pela mão de obra livre, branca europeia. E a escolha de imigrantes europeus, como se sabe, não era aleatória, estava inserida dentro de um projeto de governo étnico-racial, desde os primórdios do império, que envolvia embranquecer o país e ao mesmo tempo desenvolvê-lo economicamente (SEYFERTH, 2002; FAUERBAUER, 2006). Pois, a escravidão e, conseqüentemente, o negro, na visão desses abolicionistas, significava o atraso do país. Certamente que todas essas ideias, esses discursos, reverberavam também na província do Paraná, muito antes de sua emancipação, visto que já havia grupos de alemães que habitavam o Sul do país<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> A característica principal desse grupo é que eram de religião muçulmana, e, segundo Reis (1986), tudo indica que inicialmente não cogitavam fazer uma rebelião social, buscavam apenas dar sustentação aos escravos livres. Isto é, “o islã provocava uma revolução nas vidas de seus seguidores. Tiravam deles a vontade de serem escravos, impregnava-os de dignidade, constituía novas personalidades.” Com o passar do tempo, e com mais adesões de escravos livres, de diferentes etnias, passou-se a cogitar o levante. E assim, “Só na hora certa os líderes malês orientaram seus discípulos a transformarem o compromisso individual com a religião num compromisso com a rebelião armada coletiva. (REIS, 1986, p. 139). Lembrando que à época a religião católica era a dominante no império, ou seja, esses escravos livres cometiam duas afrontas imperdoáveis: uma contra o imperador e outra contra a igreja católica. Vale dizer que foi uma rebelião muito bem arquitetada, calculada, “a palavra sobre a data precisa só alcançou os escalões secundários de rebeldes com poucos dias, ou para muitos poucas horas de antecipação. Lançava-se mão deste expediente de segurança certamente para reduzir ao máximo a ação tão comum de delatores.” (ibid)

<sup>20</sup> Em um artigo que aborda os primórdios da Colonização europeia no Brasil, Seyferth (2002, p.118-119) indica que já no início do século XIX, “antes da palavra *raça* fazer parte do vocabulário científico brasileiro com a formação nacional”, implicitamente a questão racial já era considerada pelos *imigrantistas*. Fato é que Nova Friburgo foi povoada por imigrantes suíços em 1819, com o aval de D. João VI e em seguida, 1824, um novo grupo de colonos e soldados de descendência alemã foram recrutados pelo imperador para povoarem São Leopoldo em Rio Grande Sul, com a incumbência de salvaguardarem suas fronteiras, ignorando, obviamente, que aquelas terras já eram habitadas pelos nativos. Santa Catarina também foi povoada por alemães nessa época, entre 1824 e 1829. Segunda a autora, essa foi a primeira leva de imigrantes europeus que ocupou o Sul do país. No que se refere à raça, alega Seyferth que “[...havia] uma premissa articulada a essa imigração: a classificação do colono alemão

A discussão do século XIX, segundo Fauerbauer (2006), era como essa transição deveria ocorrer: havia vozes defensoras de uma transição lenta, entre a escravidão e a “liberação dos escravos”, para não haver prejuízo para o senhor escravocrata. Outras vozes defendiam que a mão de obra imigrante deveria substituir o negro nas indústrias, mas manter o negro escravo nos serviços domésticos, enquanto outras advogavam pelo banimento total do negro, por assim dizer, da sociedade brasileira.

O fato relevante desses discursos, para esta *escrevivência*, é que nenhuma dessas vozes estava preocupada como o negro seria inserido nesse novo modelo estatal e econômico; na realidade ele era o “estorvo” a ser eliminado. Dentre tais vozes, que defendia a eliminação do negro da sociedade brasileira, destacamos a do “jurista e político Aureliano Cândido de Tavares Bastos, que em 1866 fundou a Sociedade Internacional de Imigração”, tinha uma posição abolicionista radical e culpava diretamente o africano pelo atraso do Brasil, tanto humano quanto econômico, e, por isso, deveria ser rejeitado completamente do projeto de um novo Brasil. Diz ele “Nas ‘Cartas do solitário’”:

*O homem livre, o homem branco, sobretudo, além de ser muito mais inteligente que o negro, que o africano boçal, tem o incentivo do salário que percebe, do proveito que tira do serviço, da fortuna enfim que pôde acumular a bem de sua família. Há entre esses dous extremos, pois um abysmo que separa o homem do bruto. [...] Cada africano que se introduzia no Brazil, além de afugentar o emigrante europeu, era em vez de um obreiro do futuro, o instrumento cego, o embaraço, o elemento de regresso das nossas industrias.* (BASTOS, 1939, p.161, 166; grifo autor apud HOFBAUER, 2006, p. 193-194).

É possível afirmar que as palavras falam por si. A visão que esse abolicionista apresenta do negro é extremamente racista e depreciativa, ao passo que o branco é apontado como um ser superior, quase idílico, literalmente o salvador do novo Brasil que se desejava. O excerto acima possibilita inferir também que o negro era assumido como um ser inferior, menos humano, que não tinha controle de si, portanto selvagem. E é por isso que se necessitava do homem branco, um ser racional que, certamente, saberia aproveitar do salário que receberia para cuidar de sua família; ao passo que o negro não teria capacidade de pensar, visto que não era plenamente humano, imagine ser capaz de cuidar de uma família<sup>21</sup>.

---

como agricultor eficiente, um critério presente em toda legislação imigratória vinculada à colonização. Nas regras de admissão de estrangeiros o imigrante ideal, o único merecedor de subsídios, é o agricultor; mais do que isso, um agricultor branco que emigra em família.” (ib. p. 119). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930>. Acesso em: 11 nov. 2021.

<sup>21</sup> Sobre esse item, sustenta Giacomini que não havia meio de existir uma família escrava, em termos do núcleo familiar atribuído, naquele momento, à classe dominante, visto que o escravo era tratado como coisa e quem decidia sobre ele era seu senhor. Isto é, sustenta a pesquisadora, “Livre para decidir sobre o conjunto da vida do escravo, os interesses do senhor parecem ter sido incompatíveis com a existência de uma ‘família escrava’ no Brasil.” (1988, p.29)

Em meio a esses ataques por parte de alguns dos defensores da abolição dos escravos e em prol da vinda de colonos europeus para o Brasil, como forma de manter os escravizados amarrados a seus senhores, até mesmo uma lei foi criada pelo imperador do Brasil, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850<sup>22</sup>, proibindo o negro de comprar e ser proprietário de sua própria terra a partir de seu trabalho livre. E, enquanto ao negro era negada a vida e a terra, aos imigrantes europeus era aberta a porta, já que biologicamente superior ao negro.

Até mesmo o intelectual e abolicionista, Joaquim Nabuco, fundador da Sociedade Brasileira contra a Escravidão em 1880, tinha uma visão biologizante sobre a inferioridade do negro frente ao branco. Sustentava ele que “Muitas das influências da escravidão podem ser atribuídas à raça negra, ao seu desenvolvimento mental atrasado, aos seus instintos bárbaros ainda, às suas superstições grosseiras” (NABUCO, 1988, p.21, 142, 144 apud HOFBAUER, 2006, p.196-197). Assim como no discurso de Bastos, o biologizante se mistura aos problemas econômicos e sociais do Brasil, ou seja, o negro era culpado pelo atraso, pelo que o Brasil do futuro não queria ser e nem ter como parte consequentemente.

Essas narrativas, sobre a nova nação, e quem poderia ou não ser pertencente a ela, são pertinentes para se observar o que ocorreu no Paraná e verificar como tais enunciados, que já vinham sendo construídos nacionalmente, figuravam também na nova província que estava iniciando, de forma muito específica na capital. E com a chegada massiva de imigrantes na nova província, foi possível começar a pensar em um Estado, em uma Curitiba europeia, “civilizada”, diferenciada de todo o restante do país. Isso porque, no Paraná a defesa da identidade nacional, pautada na miscigenação, branqueamento da nação, foi minguando quando os intelectuais paranaenses, envolvidos na emancipação e construção da nova província destaque para membros do movimento Paranista<sup>23</sup>, começaram a se despertar para as diferenças culturais, impostas pelos imigrantes que chegavam em grandes grupos, principalmente italianos do Norte da Itália, por volta de 1870, em Curitiba e arredores para povoarem as terras paranaenses.

---

<sup>22</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Acesso em: nov, 2021.

<sup>23</sup> “O Movimento Paranista surge, portanto, no início do século (XX) [embora o termo surja pela primeira vez em 1906, sua articulação se inicia já no final do século XIX] em uma Curitiba que vive a efervescência cultural propiciada pelo surto econômico da erva-mate e, acima de tudo em uma época que carecia de novas representações políticas e tradições regionais, já que desaparecera a figura do Imperador que congregava em torno de si a Nação e se construíam novas identidades.” (PEREIRA, 1996, p.78//81pdf) Portanto, é um movimento cultural, formado por intelectuais, de várias áreas, artistas, literatos, historiadores, etc, que “lançam as bases de uma identidade paranaense forjada”, é responsável também por criar uma “história regional”, pautada na ideia de progresso e desenvolvimento. (PEREIRA, 1996, p.65/68pdf-72/75pdf). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26993/D%20-%20PEREIRA,%20LUIS%20FERNANDO%20LOPES.pdf?sequence=1> . Acesso em: nov. 2021.

No que se refere aos escravizados negros, sustenta Camargo (2007, p.50/52pdf) que a mão de obra escrava nos engenhos de erva-mate do litoral, começou a ser dispensável por volta de 1830, devido à mecanização do processo (“tração a vapor”) e, em sua maioria, eram vendidos para as plantações de café em São Paulo. Esse contexto da diferença cultural entre imigrantes e nativos, unido ao desejo de modernização da burguesia provenientes das plantações de erva-mate, mais a notícia da venda de escravos para as plantações de café em São Paulo, forneceram o cenário adequado para se iniciar a construção de um novo discurso sobre a identidade paranaense, mais precisamente, sobre uma identidade branca europeia curitibana.

Exemplo dessa diferença cultural pode ser notada, até os dias atuais, nas várias colônias que existem em torno da *cidade mais branca do Brasil*: tanto italianas, quanto alemãs e polonesas, com a preservação, por exemplo de suas línguas locais, seus hábitos religiosos, suas festas, etc. Eu, por exemplo, habito em Almirante Tamandaré, cidade metropolitana de Curitiba, onde há várias localidades rurais povoadas por poloneses, por exemplo, a Colônia Gabriela. Já Colombo, Quatro Barras e São José dos Pinhais são formadas por várias colônias italianas, bem como em Curitiba, cujo bairro mais proeminente é Santa Felicidade, também considerado uma das antigas colônias povoadas por imigrantes italianos em Curitiba. Há também o grupo menonitas, de descendência alemã, no bairro Boqueirão, em Curitiba.

Ou seja, existem vários nichos de descendentes de imigrantes europeus na capital e ao seu redor, que ainda hoje, em menor número, buscam manter-se afastados dos, denominados, brasileiros<sup>24</sup>. Por exemplo, eu, como professora de italiano, trabalhei em uma instituição em

---

<sup>24</sup> Em meu estudo de Mestrado (CORREIA, 2014), fiz um panorama histórico das características semelhantes e diferentes entre os grupos de imigrantes italianos que vieram para Curitiba e arredores, na segunda metade do século XIX, a partir de 1870. A maioria era formada por camponeses, proposição que, segundo Seyferth, existia na lei de imigração brasileira já nos tempos da primeira imigração de alemães para o Sul do país, em meados de 1820 - à época se dizia que “[...] o único merecedor de subsídios é o agricultor; mais do que isso, um agricultor branco, que imigra com a família.”(SEYFERTH, 2002, p.119). Apontei também que, segundo Campos (2006, p. 179), o ponto de distanciamento entre o grupo de alemães e brasileiros, incluindo portugueses, era a língua: “a tradição do pensamento alemão”. Por outro lado, entre os italianos, a relação era mais complexa, pois a língua e também a religião eram fatores de discórdia dentro do próprio grupo de imigrantes. Isto é, esses imigrantes italianos, que a elite imigrantista cria ser um grupo coeso, na realidade não o era. Primeiramente porque no momento dessa imigração para o Paraná, a Itália era uma república mais jovem que o Brasil, visto que tinha sido unificada politicamente, não linguisticamente, em 1860. Portanto, cada região italiana tinha sua língua própria, seus costumes, seu modo de ver o mundo. Segundo, até a unificação, ela era dividida em pequenos burgos, e muitos desses viviam em guerra com a igreja (católica), assim, havia regiões pró e outras contra a igreja.

Muito dessa disputa desembarcou junto com os imigrantes no Brasil, mais especificamente em Curitiba e arredores. Com isso, cada grupo (trentinos, vicentinos, vênetsos, etc) ocupou espaços diferentes, muito pela língua com a qual se identificavam e um pouco por outros motivos, como a religião e a classe social, pois também vieram intelectuais, artesãos e comerciantes, que ocuparam a região mais central da cidade e, em sua maioria, avessos à igreja católica, reverberando no espaço curitibano. Já dentre os colonos, a organização do grupo girava em torno da religião católica, por esse motivo, era comum a igreja designar um sacerdote para os acompanhar. Sua função era de um controle rigoroso dos fiéis. Como líder religioso exercia a função de ‘animar, proteger, aconselhar e responder por ela perante os órgãos estatais. Portanto, tais imigrantes tinham alguém que lhes conduzia e ditava o que fazer, e uma das ordens era ficar longe dos nativos.

Santa Felicidade, e por não ter descendência italiana, fui, por várias vezes, hostilizada, ignorada pela comunidade daquele local. Como coordenadora pedagógica da escola em que atuava, um centro cultural da comunidade, eu deveria participar dos eventos, promovidos pela coordenação, e confesso que era uma tortura estar naquele ambiente com meu corpo negro. Eu não era bem-vinda, eu era a estrangeira indesejada naquele território<sup>25</sup>, falando uma língua que não era minha, era deles.

Essas divisões do espaço geográfico, que atualmente ainda se fazem presentes nos arredores de Curitiba, foram disponibilizadas para muitos desses imigrantes, na região central de Curitiba. Isto é, a maioria dos imigrantes que aqui chegaram eram trabalhadores rurais, entretanto, junto com eles vieram também comerciantes, intelectuais, artesãos, que ocuparam o centro da cidade. E foi esse grupo que se uniu à elite paranaense, que desejava uma província próspera, com um poder político independente, e sem a mácula dos escravizados para construírem a nova cara do Paraná.

A título de exemplo, aponto a figura do historiador e jornalista Romário Martins (1874-1948), principal líder do Movimento Paranista e uma das vozes proeminentes defensoras da identidade paranaense, com base europeia, entre o final do século XIX e início do século XX. Romário Martins (1874-1948), como historiador, foi responsável por escrever a obra *História do Paraná*, cuja difusão foi bastante intensa, “em diversos locais e momentos, pelas escolas da rede pública como manual didático.” (MORAES & ROCHA, 2004).

Em tal obra, o discurso sobre a população escrava negra, residente na província, é bem pejorativa, visto que ele era também um defensor da supremacia branca, assim como outros intelectuais da época. Segundo Moraes e Rocha (ibidem), Martins, ao se referir aos africanos escravizados, buscava salientar a superioridade do branco europeu, mesmo que admitisse a influência do povo africano na formação étnica do Brasil. Ele sustentava a ideia de que foi positivo para o africano ter vindo escravizado para o Brasil, pois, contribuiu para que se tornasse civilizado. Na sua opinião, “isso possibilitou que os sentimentos dos negros escravizados neste país fossem os melhores possíveis, embora sua pouca capacidade de assimilação da cultura ariana se mostrasse desde logo evidente” (MARTINS, 1995, p. 154 *apud* MORAES & ROCHA, 2004, p.129).

---

<sup>25</sup> Compreendendo-o como “uma extensão terrestre, mas [que] inclui uma relação de poder, ou posse, de um grupo social sobre esta extensão terrestre. [...] Historicamente, populações ligadas por razões sanguíneas ou laços culturais se fixaram sobre determinadas áreas geográficas [...]” (GEIGER, p.235/121pdf), é o caso dos imigrantes italianos. GEIGER, P. Des-territorialização e espacialização. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, M L. (Orgs.) **Território: globalização e fragmentação**. [S.l: s.n.], 1996. Disponível em: <http://geocrocetti.com/msantos/Territorio.pdf>. Acesso em: nov 2021.

Portanto, esse discurso racista, proferido pelo historiador, conecta-se a outros discursos, dos quais discorreremos acima, que já se faziam presentes em todo o Brasil. Alheias, Moraes e Rocha (2004, p.128) relatam que Romário Martins era influenciado pelas ideias de branqueamento da população brasileira, sustentada por escritores positivistas como Roquete Pinto, Nina Rodrigues e Sílvio Romero. Dessa forma, a busca para forjar uma identidade que fosse o retrato da região paranaense não poderia ser marcada por um povo inferior, no caso preto. Logo, é possível notar pelo excerto acima que Martins defendia abertamente a superioridade da raça ariana, assim como outros intelectuais da época. Entretanto, o que quero ressaltar de todos esses discursos, que circulavam naquele momento, e que reverberam até os dias atuais, é a tentativa de negar a contribuição do sujeito negro na construção da sociedade paranaense. É o que aponta o fragmento abaixo, comentado por Moraes e Rocha

Quando Martins remete-se à mistura de raça que teria havido no Paraná, é bem enfático em mostrar, que apesar de ter havido uma miscigenação tantos de negros e índios, a raça ariana era mais forte para se impor geneticamente e sendo assim, *‘se pode prever, ainda para este século, o desaparecimento total dos seus representantes índices etíopes na fisionomia da parte da população acional que lhe é correspondente’* (MARTINS, 1995, p.157).

Martins destaca que essa mestiçagem não estava presente na elite governante paranaense, pois a mesma era composta, na sua grande maioria, por representantes oriundos da península Ibérica. (2004, p. 130)

Por outro lado, Moraes e Rocha trazem a contribuição de Cecília Westphalen (1969) e de Lima (1982) que buscam reconstruir a história tradicional do Paraná, através da análise do censo do século XVIII, e demonstram que havia escravizados africanos no Paraná (trabalhavam na agricultura e, depois no século XVIII, na cultura da erva-mate, bem como de carpinteiro, pedreiro na cidade de Curitiba, como se pode observar abaixo, figura 2) e que, conseqüentemente, eles e seus descendentes contribuíram para a formação da província. Lima aponta que, desde a sua origem, Curitiba comportava a “convivência de homens livres” e escravizados. (LIMA, 1982, p.181 apud MORAES & ROCHA, 2004, p. 136)

Figura 2 - Pintura de Jean-Baptiste Debret de 1827 – um escravizado trabalhando na construção da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais<sup>26</sup>



Fonte: Turistória<sup>27</sup>

Enfim, diferentemente de Romário Martins, Westphalen, por exemplo, em sua análise, não enfatiza o branqueamento da população, mas destaca a diversidade de culturas que compõem a formação da identidade curitibana e do Paraná. Alegam Moraes e Rocha que

Segundo a autora, a fundamentação étnica paranaense que havia legitimado presenças como a do índio, do português e do negro soma-se, a partir [da imigração], aos elementos europeus na composição do quadro demográfico do Paraná. A grande variedade étnica foi impressa à população paranaense através dessas imigrações, construindo o quadro populacional como um ‘verdadeiro mosaico étnico-cultural, no qual estão representados povos e culturas os mais diversos’ (WESTPHALEN, 1969, p.128) fazendo com que, o crescimento demográfico fosse acelerado a partir do século XX. (MORAES & ROCHA, 2004, p.133)

Entretanto, vale dizer que as ideias de Romário Martins, como um sujeito social branco de prestígio na sociedade paranaense — nesse processo de apagamento e de inferiorização do sujeito negro escravizado e ativo na construção do Paraná — é fundamental porque, além de somatizar todos os discursos sobre a ideologia da superioridade branca, que já circulavam há séculos no Brasil, suas ideias racistas foram disseminadas entre as e os estudantes das escolas públicas do Paraná, por anos a fio.

Além disso, atrelado diretamente à imigração europeia, e às ideias de branqueamento do Brasil, disseminavam-se em todos os cantos do país — no final do século XIX e no decorrer

<sup>26</sup> Este é o primeiro nome dado à atual cidade de Curitiba. A imagem é muito emblemática, é o primeiro retrato que se tem informação sobre a cidade e atesta a participação negra na construção da identidade curitibana.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.turistoria.com.br/escravidao-em-curitiba>. Acesso em mai. 2022.

do século XX — através de deterministas racistas, os discursos sobre a eugenia, cuja ideia era, basicamente, provar, através da ciência, materializada em exames médicos — bem como em estudos antropológicos, genealógicos, psiquiátricos (DIWAN, 2007, p.13) — que a população branca era superior e conseqüentemente a negra inferior, biologicamente e, conseqüentemente, também intelectualmente, devido a aspectos físicos diferenciados.

Ou seja, do insucesso da tentativa de embranquecer, o país passa-se a uma ideia de eugenia, cujo imigrante europeu branco é o ícone. Alega Renk que

Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, a ‘redenção’ da nação seria pensada e organizada pelas políticas de saúde (entendidas como as políticas de higienização) e também a educação, onde os modelos de virtude, de corpo eram do homem branco, europeu. A Europa era a referência de civilidade a ser seguida. Mesmo que nos discursos se abordasse a diversidade e miscigenação da população brasileira, na prática o ‘modelo’ era do homem de cor branca, pele clara, viril e não a população indígena ou afro descendente. (RENK, 2011<sup>28</sup>, p. 1449/02pdf).

A eugenia foi um fator muito utilizado, segundo a autora, para ressaltar as diferenças das pessoas “através da raça”. Nessa perspectiva, mais uma vez, o negro era descrito fisicamente, em prontuários médicos, como monstros (lábios grossos, pés chatos, eram formas pejorativas de o apresentar), além de associar isso à “falta de caráter”. E tais discursos eugênicos, “formulados por médicos, foram veiculados por juristas, pedagogos e filantropos, [sendo disseminados] em toda a sociedade e nas escolas” (ibidem). Sendo assim, ao negro estava associado a tudo o que fosse ruim, molesto, sujo, feio, encardido, contrariamente ao branco, ligado a tudo que fosse/é positivo, robustez, pureza, limpeza, vigor.

Nessa associação, entravam também as práticas religiosas de negros e indígenas, ao passo que a religião do branco europeu, mais especificamente, a católica era aquela verdadeira e absoluta. Embora, houvesse, dentro desse movimento eugenista, aqueles que apontavam que o atraso do Brasil em relação à Europa, não estava relacionado ao fato de um determinado grupo étnico ser biologicamente inferior a outro, mas se relacionava a questões sociais, como saúde e educação (JUNIOR, 2002)<sup>29</sup>, o discurso que envolve a questão biologizante reverberou pelo

---

<sup>28</sup>Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5288\\_2522.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5288_2522.pdf). Acesso em: nov. 2021.

<sup>29</sup> Movimento Higienista” na História da Vida Privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. Tal movimento teve início no final do século XX e início de XIX “ uma nova mentalidade que se propunha a cuidar da população, educando e ensinando novos hábitos, mas que, segundo o pesquisador, dialogando com Paulo César Garcez Marins, atuava em favor da elite, que não queria as pessoas pobres na vizinhança, acusando-as ‘de atrasadas, inferiores e pestilentas; essas populações seriam perseguidas na ocupação que faziam das ruas (MARINS, 1998:133, apud JUNIOR, 2002). Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170>. Acesso em: ago. 2020.

tempo, e permanece vivo em nosso meio, nos enunciados verbais da branquitude, mas também no contexto extraverbal.

Ou seja, o fator raça (superior e inferior), se materializa em racismos expressos de várias formas, e determina as ações da branquitude, bem como da negritude, neste caso em Curitiba, como veremos a seguir na ação de organizar um cursinho, visando às pessoas negras e pobres em geral da periferia de Curitiba e das cidades metropolitanas. Também será possível notar essa ação, de um discurso forjado sobre o povo negro, no malabarismo que o cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu deve fazer para existir no centro da cidade.

### **3.3 O espaço geográfico central da cidade mais branca do Brasil**

Curitiba foi fundada em 1693, porém, segundo Benvenutti (2004)<sup>30</sup>, embora já viesse em um processo de modernização, desde a povoação dos imigrantes, sua grande reforma urbana veio a ocorrer apenas na primeira metade do século XX, período que transcorreu entre os anos de 1913 a 1916, liderada pelo então prefeito e engenheiro Cândido Ferreira de Abreu. Tal reforma estava diretamente ligada ao desejo de responder a uma demanda da elite ervateira, produtores de erva mate, que buscava ampliar seus negócios. Nas palavras do pesquisador, a preocupação era “inserir a capital em um projeto civilizatório maior, uma correlata cabocla de Paris ou Londres...” (BENVENUTTI, 1996, p.3-4/8-9pdf)

E continua o historiador argumentando que “A palavra de ordem era tratar de esquecer, o mais rápido possível, um passado colonial marcado pela pacatez”, (ibidem, p.4/9pdf), e, conseqüentemente, esquecer também o negro, símbolo do atraso, do primitivismo e da barbárie<sup>31</sup>. E em nome do progresso e do projeto civilizatório em andamento, era necessário urbanizar a cidade, mais precisamente o seu centro, seguindo o do processo de higienização que ocorria em várias capitais do país. Pois, segundo o autor, havia no centro da cidade de Curitiba uma massa de imigrantes, em consequência da falta de trabalho para todos. Embora Benvenutti não se refira aos negros, cremos que em meio a essa massa havia também muitos negros sem trabalho.

Ao discorrer sobre a apropriação do espaço-tempo pela sociedade ocidental, Nicolás (1998, p.88/47pdf) aponta que ela não pode ser desvinculada do contexto econômico e político.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34702/R%20-%20D%20-%20ALEXANDRE%20FABIANO%20BENVENUTTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: abr. 2022.

<sup>31</sup> Acréscimo nosso.

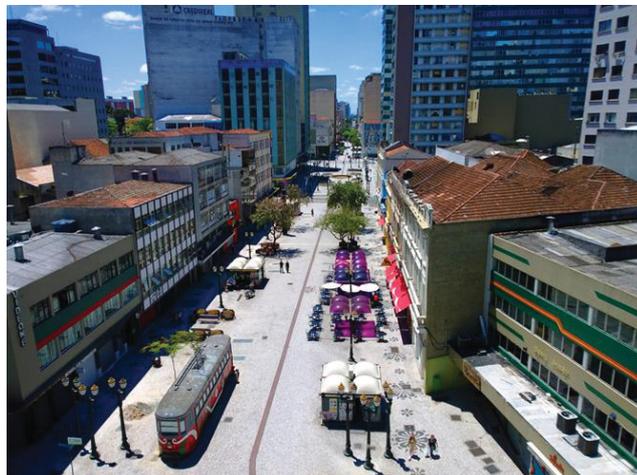
Isto é, da lógica ocidental capitalista de apropriação do espaçotempo, de forma *linear*. Consequentemente, uma *lógica* “desenvolvimentista que implica a possibilidade de um avanço no controle do espaço e no controle do tempo” (ibidem). Sendo assim, o projeto higienista desencadeado no centro de Curitiba estava inserido em um contexto mais amplo, que envolvia a questão política, econômica e quem poderia controlar e habitar naquele espaço.

Ainda, nas palavras de Nicolás,

o espaço-temporal corresponde justamente à capacidade dos sujeitos sociais de usar o espaço, de inseri-lo em seu encadeamento pessoal ou societários de tempos parciais. desse modo os sujeitos individualizam o espaço, apropriam-se dele e o obrigam a transmitir-lhe um valor que se integra à sua atividade, **é que ocorreu com o centro da cidade de Curitiba**, como se verá. (NICOLAS, 1994, p.85/45pdf, grifos meus).

Quando fazemos um giro pelo centro *da cidade mais branca do Brasil*, com nosso olhar de turista, que leitura fazemos do espaço geográfico? O que as construções nos dizem? E as pessoas que encontramos pelas ruas ou que nos atendem nos negócios em geral, nos apontam para /nos dizem o que? Que enunciado nos é mais proeminente?

Figura 3 - Imagem Aérea do Calçadão da Rua XV de Novembro (Rua das Flores)



Fonte: Flickr<sup>32</sup>

<sup>32</sup>Disponível em: [https://live.staticflickr.com/3709/10729991905\\_820c0ed345\\_b.jpg](https://live.staticflickr.com/3709/10729991905_820c0ed345_b.jpg). Acesso em: mai. 2022.

Figura 4 - Prédio Histórico da Universidade Federal do Paraná



Fonte: Pinterest<sup>33</sup>

Figura 5 - Fachada Teatro Guairá



Fonte: Tripadvisor<sup>34</sup>

Figura 6 - Praça Tiradentes e Catedral Metropolitana



Fonte: Página da Prefeitura Municipal de Curitiba<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://i.pinimg.com/736x/17/ff/db/17ffdb3bceec8ee7b1346751097dfe158.jpg>. Acesso em: mai. 2022.

<sup>34</sup> Disponível em: [https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303441-d6840322-i170427527-Curitiba\\_Free\\_Walking-Curitiba\\_State\\_of\\_Parana.html](https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303441-d6840322-i170427527-Curitiba_Free_Walking-Curitiba_State_of_Parana.html). Acesso em: mai. 2022.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/6c/4e/6c/6c4e6cb097860b49b3b14c685db06ace.jpg>. Acesso em: mai. 2022.

Tendo essas questões em mente, façamos um giro pela parte central da rua XV, figura 3, na parte reservada apenas aos pedestres, chamada de calçadão da XV e também de rua das Flores. Partimos da praça Osório, onde termina o calçadão, seguimos contrária, em direção ao início dele, passando por diversos negócios, até seu final, onde nos deparamos com o imponente prédio histórico da Universidade Federal do Paraná, figura 4, projetado de costas para o centro da cidade para simbolizar o futuro. Está situado diante da praça Santos Andrade, que faz frente também com o suntuoso prédio do Teatro Guaíra, figura 5. Este, por sua vez, exhibe, em sua fachada, as belíssimas painéis em relevo do célebre artista curitibano Poty Lazzarotto. E se voltarmos três quadras para trás, pela mesma via, é possível girar à direita e chegarmos à praça Tiradentes, figura 6, onde se localiza a suntuosa Catedral Metropolitana, figura 6, com seu estilo gótico, construída no final do século XIX.

Todos esses monumentos remetem à imigração europeia, que, como já apontei ao discorrer um pouco sobre a história da ocupação do Paraná e os discursos gerados naquele ambiente, chegou em massa em Curitiba e arredores na segunda metade do século XIX, por volta dos anos 1870, para ocupar os  $\frac{2}{3}$  de território que ainda não era povoado. (PEREIRA, 1996<sup>36</sup>, p.16/19pdf) Portanto, qualquer turista que chega a Curitiba, imbuído pelo discurso de uma Curitiba de traço predominantemente europeu, vai confirmar e, por que não dizer, reproduzir o discurso equivocado da *capital mais branca e europeia do Brasil*. E mais, nesse pacote turístico, pelo centro da cidade, ainda há, ao lado esquerdo da Catedral, uma galeria, pela qual é possível atravessar para se chegar ao Largo da Ordem (também chamado de Largo São Francisco), onde se situa o chamado Centro Histórico. E, por isso, considerado o coração da cidade.

Figura 7 - Feirinha de Artesanato - Largo da Ordem



Fonte: Universidade Federal do Paraná<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26993/D%20-%20PEREIRA,%20LUIS%20FERNANDO%20LOPES.pdf?sequence=1>. Acesso em: mai. 2020.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/keittyenadia/historia.html>. Acesso em: mai. 2022.

Figura 8 - Fachada do Bar do Alemão

Fonte: Tripadvisor<sup>38</sup>

O Largo da Ordem<sup>39</sup> é um dos locais mais centrais, e é conhecido pela sociedade curitibana em geral, e pelos turistas que visitam a cidade, como um local para se divertir: à noite há vários barzinhos que funcionam ali, dentre os quais o famoso Bar do Alemão, figura 8, e aos domingos de manhã, o largo abriga uma feirinha, figura 7, famosa por seu artesanato.

Figura 9 - Casa Romário Martins

Fonte: Tripadvisor<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/07/54/e9/8b/bar-do-alemao.jpg>. Acesso em: mai. 2022.

<sup>39</sup> Melhor dizendo, uma parte do Largo da Ordem é considerada turística, a outra parte, mais abaixo de onde se localizam os bares, principalmente à noite, é definido como um posto perigoso, devido ao número alto de dependentes químicos que por ali circulam, bem como, pela prostituição. E era nesse local desprestigiado que habitava Matheus, em 2018.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/0e/b8/b1/d7/casa-romario-martins.jpg>. Acesso em: mai. 2022.

Figura 10 - Igreja do Rosário<sup>41</sup>

Fonte: Guia Geográfico Curitiba<sup>42</sup>

Porém, é ali também que a comunidade negra curitibana se apoia para reivindicar seu espaço de direito. Nesta capital, considerada *a mais branca do país*, cuja camada aparente indica que é produto da imigração europeia. Entretanto, para notar as marcas da negritude, sociohistoricamente presente nessa região central, desde a época da colonização, o turista necessitará acurar seu olhar. A começar, por exemplo, adentrando o espaço da casa cultural Romário Martins (1874-1948)<sup>43</sup>, figura 9, para observar em seu acervo traços da memória negra. Ou seja, a comunidade negra busca ressignificar esse espaço, dar um novo sentido à palavra hegemônica, embora isso não seja explicitado, por exemplo, no site da Fundação Cultural de Curitiba, gestora do espaço<sup>44</sup>.

Subindo pela rua em direção às famosas ruínas de São Francisco, próxima ao relógio das Flores está a nova igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, figura 10, mais conhecida como igreja da Ordem. A segunda igreja construída em Curitiba, edificada em 1737, à época era um espaço comum “às Irmandades<sup>45</sup> de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, nomes

<sup>41</sup> Esta é a nova igreja construída em meados de 1910.

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/patrimonio/igreja-rosario-antiga.htm>. Acesso em: mai. 2022.

<sup>43</sup> Intelectual e político, ao qual já me referi ao discorrer sobre aspectos da formação histórica do discurso hegemônico sobre a identidade eurocentrada branca de Curitiba, defensor da raça branca superior e um dos responsáveis por difundir o discurso sobre a identidade europeia de Curitiba.

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/casa-romario-martins/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>45</sup> Tais irmandades funcionavam em todo o Brasil, e tinham o objetivo de assistência a seus membros em caso de doenças, bem como, compravam a euforia de escravizados, intervinham “até mesmo em suas prisões. Em Curitiba, o compromisso da Irmandade do Rosário, aprovado em 1850, protegia também os menores. Não são raros, igualmente, registros de atividades desenvolvidas pelas irmandades que extrapolam em muito esse campo de ação, ao trabalhar ativamente pela liberdade de seus membros e por melhorias em suas condições de vida, por meio da compra de alforrias ou mesmo de demandas judiciais contra senhores [...]”. HOSHINO, 2019, p. 21/23pdf)

dado também à igreja, onde atuaram vivamente por todo o século XIX (HOSHINO, 2019, p.20/22pdf). Após esse período foi tomada pela branquitude, demolida e reconstruída em meados de 1910, passando a fazer parte da Cúria Metropolitana. Atualmente, há um movimento da comunidade negra para reocupar esse espaço. Tal movimento é encabeçado pela Pastoral Afro. E nesse processo de reocupação dos espaços, refiro-me a todo o itinerário que apresentei, o cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu assumiu o compromisso de fixar uma data específica, sempre que se inicia um novo ano letivo, para fazer o percurso que busca resgatar a memória negra, nesse espaço histórico de Curitiba. E é sempre uma surpresa geral para as e os novas/os estudantes, e voluntárias/os.

Esse brevíssimo percurso geográfico-histórico pelo centro de Curitiba, é para apontar que a classe dominante, como outras cidades do país, apropriou-se do conceito de raça (superior branca e inferior negra) para organizar sua vida social em torno de uma determinada branquitude privilegiada. Ou seja, falo aqui da materialidade do racismo em forma de exclusão do negro dos locais onde foram/são considerados de privilégio, no centro da cidade.

Além disso, é nesse mesmo centro que se localizam e operam as instituições oficiais, de prestígios, como escolas e universidades, por exemplo, das quais, muitas vezes as e os negros foram, e ainda, em algumas delas, o são excluídas/os. Essa situação da exclusão do negro é expressa em um racismo institucional (KILOMBA, 2019, p.77; ALMEIDA, 2020, p.47), devido à estrutura social racista que a formou. Ou seja, salienta Almeida que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (2020, p.47). E, além disso, é uma relação recíproca, pois, a branquitude age com o aval, com o amparo direto ou indiretamente, das instituições, as quais ditam as normas que regem a vida social. (ALMEIDA, 2019)

Assim, o processo de higienização do espaço físico e geográfico, aliado ao discurso sobre a identidade branca de Curitiba, materializado em um processo de discriminação racial — no qual pessoas negras e aspectos socioculturais referentes a elas são subalternizados, invisibilizados, em detrimento do privilégio reservado aos sujeitos brancos e conseqüentemente às suas produções socioculturais e seus costumes (ALMEIDA, 2019) — teve seu auge, como aponte, no final do século XIX e início do XX, com um discurso racista em prol de uma identidade eurobranca.

Porém, tal racismo continua presente, bem vivo em nossa sociedade como um todo, já que continua a privilegiar um determinado grupo étnico, e determinando os comportamentos, tanto da linguagem não verbal dos espaços (geográficos e simbólicos) e edificações, como

verbal das pessoas que habitam nesta sociedade, como é possível observar nos enunciados-confissões que apresento nesta *escrevivência*.

### 3.3.4 Literalmente ambígua

A pesquisadora Glaucia Pereira do Nascimento (2020) e professora voluntária de geografia no cursinho Ubuntu em 2020, em sua dissertação de Mestrado denominada *Territorialidades Negras em Curitiba Pr: resignificando uma cidade que não quer ser negra*<sup>46</sup>, aponta para uma Curitiba negra. Isto é refrata discursivamente, de modo crítico, o enunciado hegemônico de uma Curitiba apenas eurobranca. Hoje com 24% de seus habitantes negros, ela é a capital mais negra do Sul do país.<sup>47</sup>

A autora busca, em sua pesquisa, identificar as territorialidades negras na cidade de Curitiba e analisar as diferentes estratégias de constituição e manutenção de processos de *r-existências* nesses territórios. Com essa finalidade, ela entrevista vários membros do movimento negro. Para a presente *escrevivência*, é importante notar que a autora aponta para uma Curitiba que busca, de muitas maneiras excluir o negro da sociedade, e um modo de o fazer é, por exemplo, expulsá-lo do centro da cidade, marginalizá-lo, a partir das ações do estado, como podemos verificar no mapa organizado pela autora, disposto abaixo.

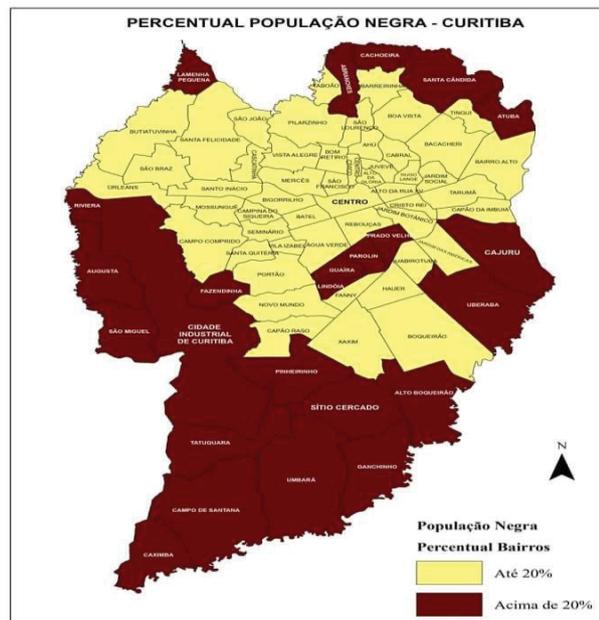
---

<sup>46</sup> Disponível em:

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76793&idprograma=40001016035P1&anobase=2020&idtc=1413>. Acesso em: jan. 2020.

<sup>47</sup> Nascimento (2021, p.2). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/46911/pdf>. Acesso em: dez. 2021.

Figura 11 - Mapa Percentual População Negra - Curitiba



48

Fonte: Dados do IBGE (2010) - Nascimento (2020, p. 135)

A figura 11 é bem ilustrativa da presença da população negra em Curitiba. Embora haja um movimento ainda de muita resistência, que tenta negar tal existência e a contribuição dos negros para a formação da cidade.

No centro da cidade, o percentual é de menos de 20% da população. E, através do mapa, pode-se observar que a maior parte da população negra vive em bairros mais afastados do centro da cidade. Para quem conhece Curitiba, percebe que alguns desses bairros apresentados na figura 11, onde se situa a maioria da população negra, são historicamente conhecidos pela pobreza, falta de saneamento básico e, muitas vezes, é permeado pela violência e pela droga. Exemplo disso são os bairros Parolin, Vila Lindóia, Cajuru, Caximba, Tatuquara, Uberaba, Cidade Industrial (CIC). Carla, como já salientei em sua apresentação pessoal, por exemplo, habita no bairro CIC. E várias vezes, nas aulas de Filosofia, nas quais o professor estava discutindo sobre políticas públicas do Estado, ela trouxe relatos de violência cometida contra crianças da vizinhança, e como os problemas eram resolvidos por membros da comunidade, sem a intervenção do poder público. Relembrando, Ari, por sua vez, habita no bairro Uberaba, divisa com São José dos Pinhais, cidade metropolitana onde reside Rodrigo, outro co-participante desta *escrivência*. A professora do grupo, por sua vez, habita no bairro Boqueirão e eu na cidade metropolitana de Almirante Tamandaré. Matheus, em contrapartida,

<sup>48</sup> (NASCIMENTO, 2020, p. 135).

habitava<sup>49</sup>, em 2018, no bairro central São Francisco, porém, sua moradia não era das melhores, e em torno ao seu edifício era/é local de intenso tráfico de drogas, bem como de dependentes químicos. Ou seja, as ideias da hierarquia entre as raças, forjadas na colonialidade e conseqüentemente a exclusão, neste caso, dos negros da sociedade permanecem atuantes em nossa realidade. Sendo assim, o estudo de Nascimento me remete às reflexões feitas por pesquisadoras e pesquisadores decoloniais, como Veronelli, quando aponta que

la colonialidad no refiere solamente a la clasificación racial sino a un fenómeno integral y global que penetra todos y cada uno de los aspectos y situaciones de la existencia social, en tanto que la distribución de las jerarquías, lugares y roles sociales están racializados y diferenciados geográficamente. (VERONELLI, 2014/15, p. 39).

Os exemplos de racialização que conduzem a distribuições hierárquicas, lugares e regras sociais racializadas e diferenciadas geograficamente, proliferam em nossa sociedade: falo aqui, mais precisamente, do cronotopo Curitiba. E foi pensando em toda a população negra marginalizada — que vive, muitas vezes, em seu cotidiano os efeitos dessa racialização — que surgiu a proposta do Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu. Neste caso específico, um dos efeitos da racialização a que me refiro diz respeito à dificuldade que a maioria da população negra tem de fazer, por exemplo, um curso superior ou mesmo pagar um cursinho preparatório. Muitas vezes, como pude/posso notar no cursinho, as/os estudantes são forçadas/os a abandonarem<sup>50</sup> os estudos por dificuldades financeiras, devendo trabalhar para ajudarem suas famílias.

É importante notar que o cursinho Ubuntu não foi a primeira iniciativa proposta com a intenção de preparar estudantes negras e negros e população em geral da periferia para o vestibular, mais precisamente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O primeiro cursinho surgido com essa intenção, foi proposto pela Associação Cultural de Negritude e Ação Popular

---

<sup>49</sup> Atualmente ele mora na Bahia, sua terra natal, mais especificamente em Salvador, em um bairro periférico chamado Liberdade.

<sup>50</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - (PNAD), feita pelo IBGE, de 2016 a 2019, por exemplo, nos ajudam a observar tal situação. O índice de evasão escolar de pretos e pardos, com idade acima de 15 anos, é muito alto em relação, por exemplo, à população branca, 16,4% (IBGE, 2020, p.3). Sobre o ensino superior, diz o documento: “Por cor ou raça, o cenário foi [...] marcante, visto que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das de cor preta ou parda, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Adicionalmente, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,8%.” (apud, p.9). Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) Acesso em: mai. 2022.

(ACNAP)<sup>51</sup> em 2006 (NASCIMENTO, 2020) e funcionava nas dependências da UFPR, porém, não existe mais<sup>52</sup>.

Todas essas iniciativas são refrações dialógicas, que visam contrapor a uma palavra centralizadora que se empenha em apagar outras vozes que não estão alinhadas a uma perspectiva colonizadora eurocentrada. Isto é, objetivam fazer frente a um processo de *racialização*, em termos decoloniais, “de larga duración que hace realidad la ficción [(raça), que é evidenciado] em instituciones, leyes, maneras de tratarse, prácticas [discursivas] y deseos” (VERONELLI, 2016, p.41/09pdf).

Do outro lado da balança estão os discursos emblemáticos que circulam sobre as contribuições dos imigrantes europeus à capital paranaense. Não discordo totalmente da contribuição desses imigrantes para a formação identitária do Paraná. Entretanto, o que se mostra problemático, a meu ver, é o fato de, ao enaltecerem a contribuição dos povos imigrantes, tentarem apagar a participação dos negros, bem como dos indígenas como pedras fundamentais na construção dessa sociedade.

Assim, é nesse espaçotempo que se situa o Cursinho Pré-Vestibular Popular Ubuntu, em uma Curitiba que se aproxima de uma *cadeia enunciativa* que privilegia o etnocentrismo, isto é, “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.” (ROCHA, 1988)

Como professora de língua italiana, vivenciei tal palavra legitimada, de cunho europeu, presente em vários tipos de linguagens, tanto nos locais que eu regularmente frequentava, em atividades culturais oferecidas pelo poder público-privado, quanto nas mídias. Cito como exemplo o Festival Folclórico e de Etnias do Paraná<sup>53</sup>, que ocorre todos os anos, geralmente em julho, no teatro Guaíra<sup>54</sup>, no qual participam quase que exclusivamente grupos de descendência

---

<sup>51</sup> A ACNAP é muito ativa em Curitiba, inclusive colaborou na elaboração da série audiovisual **Negritude e Branquitude: novos olhares**, uma iniciativa do [Centro de Promoção de Agentes de Transformação \(CEPAT\)](#), cujo objetivo foi apresentar depoimentos e vivências na capital paranaense que manifestam um forte dinamismo de luta e resistência contra o [racismo, a intolerância](#) e a **homogeneidade cultural**. O objetivo dos organizadores é que esse material seja um material didático a ser utilizado nas escolas. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/160-noticias/cepat/581505-serie-audiovisual-negritude-e-branquitude-novos-olhares-sera-lancada-em-curitiba>. Acesso em: jul 2019.

<sup>52</sup> Embora, conversando com um membro da ACNAP eu soube, eles tenham a pretensão de retornar, com uma sede na periferia de Curitiba, tal ideia ainda não se concretizou.

<sup>53</sup> Neste ano de 2020 ocorreu a 59ª edição do Festival. Disponível em: <https://festivalfolclorico.com.br/#concerts>. Acesso em: 17 set, 2020.

<sup>54</sup> Para mais informações, disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/eventos/58-festival-folclorico-e-de-etnias-do-parana/5308>. Acesso em: 07 jul, 2020.

européia. Foram acrescentados ao longo dos anos alguns poucos grupos de outras partes do mundo como o nipo-brasileiro, árabe e raízes da Bolívia. Mas, a maioria absoluta ainda continua sendo de grupos que têm como fundadores antepassados europeus. A minha questão é, por que não há a participação indígena e negra? Não se discute, não se fala, silêncio total. Atualmente é possível ouvir vozes que defendem uma Curitiba que acolhe a diversidade de culturas, de etnias, porém, daquilo que é possível notar, tal acolhimento é válido enquanto se fala de etnias que tem suas raízes na Europa.

Dessa forma, é perfeitamente possível compreender a enunciação contundente sobre Curitiba, expressa por dois co-participantes desta *escrevivência*, Rodrigo e Matheus. Quando Matheus chegou ao cursinho, em meados de junho de 2018, ele foi convidado a se apresentar para o grupo, e vice-versa. Para dar as boas vindas ao colega, Rodrigo nos surpreende ao enunciar:

[...]

--**Rodrigo** – *Bem-vindo a esse lugar terrível.* (concordância geral)

-**Profa** - *Nossa...*

-**Matheus** – *É terrível, é terrível. Ontem eu fui, tava voltando da UPA (Unidade de Pronto Socorro e Atendimento) e... uma amiga chamô/ o Uber pra mim e o homem não queria deixá/ eu entrá/, ele inventô/ uma desculpa de que ela tem que tá junto, ela sempre faz isso. E ele não queria deixá/ eu entrá/ por causa dos meus dreads, aí eu, ele falô/ começô/ a mi colocá/ desculpas, aí ele falô/ que eu não podia í/, disse que ia cancelá/ a corrida e foi embora. **MAS NÃO FOI SÓ ISSO** que eu passei aqui, quando eu cheguei aqui, mas eu já tava acostumado. **Não é ACOSTUMADO, eu já sei o que acontece, então eu não me assusto.** Mas foram muitas, é muitas, muitas questões que acontecem aqui (Curitiba).*

**Rodrigo** – *Aqui (Curitiba) e em Santa Catarina é os lugares mais racistas que você pode encontrá/ no Brasil. Em Santa Catarina é pior que aqui ainda.*

**Matheus** – *É bem chocante...*

[...]

Destaco dessa interação a afirmação contundente que faz Rodrigo sobre a cidade de Curitiba, “*Bem vindo a esse lugar terrível*”, mais precisamente o adjetivo em destaque “terrível”, exterioriza toda uma exclusão e ao mesmo tempo tensão racial presente na sociedade curitibana. O que vem a ser confirmado pelo grupo, pois, ao expor tal sentimento, seguiram-se os acenos de concordância pelas e pelos demais estudantes ali presentes. E como “nunca pronunciamos ou ouvimos apenas palavras [forma linguísticas normativas e idênticas] mas ouvimos verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180-181), a palavra “terrível” tem

a tonalidade da dor, do ressentimento, da frustração de ter de enfrentar o peso de ser negro em Curitiba.

Matheus, o novo integrante do grupo, por sua vez, segue na mesma linha daquilo que diz Rodrigo, pois, que ele expressou todo o sentimento de desconsolo que Matheus também sentia. E, além de concordar com o colega “*É terrível, é terrível*”, traz um relato pessoal que fundamenta a afirmação de Rodrigo. Matheus conclui sua resposta ao colega, ao grupo, a toda sociedade curitibana, com uma expressão que revela sua percepção da sociedade na qual está inserido e que busca excluí-lo como sujeito negro: “*É bem chocante...*”.

A situação vivenciada na interação dele com o condutor do *uber* parece ser mais conflituosa por ele ser um homem. Isto é, aqui entra também a política de gênero. Ou seja, ele é um homem negro com dreads no cabelo, como assinala o próprio Matheus, portanto perigoso. Além disso, ressalto desta situação vivenciada por Matheus mais dois aspectos pertinentes, os ângulos diferentes dos quais cada um fala, bem como a reação de Matheus frente a uma situação nítida de racismo.

Primeiramente, é possível notar que a negação do motorista do *Uber* é amparada por toda uma coletividade branca, que vê no homem negro um perigo. Um discurso, como se pode notar, construído historicamente. Isto é, o motorista estava preso nas histórias, nas narrativas que lhe inventaram sobre a selvageria do negro, para esconder as barbáries que os colonizadores fizeram com nossos ancestrais escravizados. E preso a elas, acende nele o alerta vermelho de perigo. Mas, a reação de Matheus, por outro lado, não foi de “desorientação” de surpresa, como nos revela Fanon (2020, p.128), ao relatar o espanto de uma criança assustada ao se deparar com seu corpo negro. O psicanalista se mostra desfalecido, “enlutado” por entender que naquela voz trêmula da criança, havia o pavor. Pavor do negro malvado, malicioso, feio, isto é, a imagem que lhe fora construído do homem negro. Mas Matheus não, como sinalizei, não se abala. Ele já havia passado pelo processo da surpresa, já estava “calejado”, por assim dizer, psicologicamente preparado para enfrentar reações racistas Ele resiste...

Por isso, ao ver o olhar de surpresa do grupo presente no cursinho, no momento de seu relato-confissão, Matheus os acalma afirmando, *mas eu já tava acostumado. Não é ACOSTUMADO, eu já sei o que acontece, então eu não me assusto.* Ou seja, anteriormente ele já havia se surpreendido com situações de racismo, e aponta que é por causa dos seus cabelos em estilo dreads. Mas isso não o abalava mais. Ele já havia assumido a sua negritude e tinha orgulho dela,

sinal disso é o estilo do cabelo, com os dreads,<sup>55</sup> um signo de resistência e transgressão, que está atrelado a muitas comunidades negras da diáspora, mas também à religião dos *Rastafaris*.

Entretanto, para muitos brancos é um sinal pejorativo, devido à adoção deles por muitos artistas cantores de reggae, (ROSA, 2009, p. 487) como, por exemplo, Bob Marley, adepto da religião dos *Rastafaris* e defensor da maconha ligada à religião. Esse preconceito, criado contra tais artistas, tomou uma dimensão imensa, reduzindo, de forma equivocada, o sentido de resistência e questionamento que o símbolo dreadlocks comporta.

Enfim, para esta *escrevivência*, o ponto positivo do excerto apresentado é que do seu lugar de negro empodeirado, Matheus refrata dialogicamente e de modo determinado a atitude racista do motorista de *Uber*, sem se abalar com sua reação. Se por um lado o motorista se agarra à sua coletividade branca para negar a Matheus um serviço, desconsiderando-o como ser humano confiável, por outro, Matheus, como ser dialógico, também se apoia em toda uma coletividade negra, que desde o processo de colonização e escravidão, mostra ao branco racista que a prisão engendrada para os corpos negros, na realidade é o seu cativo, não o nosso, comunidade negra.

Um outro ponto a ser considerado do excerto, disposto acima, está ligado ao local onde Matheus habitava<sup>56</sup>, o bairro central histórico São Francisco, também conhecido como Largo São Francisco, local onde se localiza o Largo da Ordem, na parte histórica da cidade. Isto é, Matheus habitava em um local significativo para a história de Curitiba, e também para a população negra, como já sinalizei anteriormente. Um espaço que foi reformulado, revitalizado, expulsando os negros e população pobre em geral, que ali viviam. E, muitos desses negros, especificamente, eram trabalhadores da construção civil, por exemplo. Mesmo na época da escravidão e depois na pós-escravidão.

A expressão enunciada por Rodrigo *Bem-vindo a esse lugar terrível* ou a concordância de Matheus à enunciação ouvida, *É chocante*, aponta para o modo como se sentem em relação à Curitiba, mas também aponta para sua identidade de sujeitos excluídos, que entendem o discurso que circula entre eles, de uma Curitiba “legitimamente” enraizada na Europa. Além

---

<sup>55</sup> Os dreads vêm de uma tradição antiga ligada à “juba do leão, animal típico das savanas africanas e utilizado frequentemente na cultura afro como símbolo de valentia. [Além disso, estão relacionados à uma] conotação religiosa e sagrada dos cabelos”, [em respeito aos] povos africanos, localizados nos territórios selecionados como terra dos ancestrais *Rastafaris*.”(ROSA, 2009, 489) O auge dessa tradição ocorreu na manifestação cultural do Rastafarianismo, nascida da contestação de “tradições históricas e privilégios conferidos a um restrito grupo social dominante, oriundo da Europa Ocidental.” (ibdem, p.487). Disponível em: <http://www.periodicosletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/7736>. Acesso em: 21 dez. 2021.

<sup>56</sup> Digo habitava porque atualmente ele mora na Bahia, sua terra natal.

disso, também envolve todo o racismo que a população negra, de modo geral sofre nesta sociedade, que tem suas raízes na colonização.

O adjetivo “terrível” qualifica Curitiba, posiciona socialmente Rodrigo e Matheus, o motorista do *Uber* que se negou a pegar Matheus como cliente, bem como todas e todos nós participantes do cursinho negras e negros, que ali estavam. Ou seja, indexa, atrela o motorista do Uber a uma identidade sociohistórica eurocentrada, privilegiada e racista, enquanto Matheus e Rodrigo, mais especificamente, são relacionados a uma identidade negra, marginalizada, silenciada e excluída.

É relevante salientar que não estou admitindo que a situação de racismo, que Matheus sofreu, ocorra sempre e com todos da mesma forma, pois que “a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205), e cada sujeito tem seu fundo *aperceptivo*, *vozes sociais* que o perpassam de maneira diferente. No entanto, entendo que o racismo é estrutural no Brasil e, por esse motivo, está impregnado nas relações sociais, pois é um fundo *aperceptivo* que nos orienta e constitui. Sendo assim, há situações de racismo que são praticadas ou que sofremos, que de tão naturalizadas que são, não são percebidas nem por brancos que se colocam como antirracistas, nem mesmo por nós negros envolvidos na situação.<sup>57</sup>

Bem, as situações a que me referi até o momento, diz respeito à ideia de Curitiba ser um cronotopo onde são produzidas interações entre sujeitos dialógicos, posicionados em ângulos diferentes. Para uns Curitiba é a capital mais europeia do país, construída pela e para a branquitude. Por outro lado, há, por parte de uma fatia grande da sociedade, neste caso, negra, a contraposição desse discurso. Essas divergências, problematizações, conduzem à noção de signo ideológico, como já sinalizei anteriormente, em conformidade com a *bivocalidade* da linguagem, que indica a dupla interpretação de uma única palavra. Ou seja, diante da palavra do Outro, não apenas temos a possibilidade de perguntar, concordar, mas também problematizar sua afirmação (BAKHTIN, 2013, 223). Há um discurso duplo, que reflete mas também refrata a representação do cronotopo Curitiba como algo axiológico, o qual está atrelado à inclusão de um grupo étnico e conseqüentemente à exclusão de outro.

Essas posições expressas na linguagem (verbal e não verbal), demonstram que a realidade viva é organizada pelos *heterodiscursos dialogizados*, cuja base seria a pluralidade de discursos, os pontos de vista, que contrapõem ao discurso da palavra única, no caso a defesa

---

<sup>57</sup> Isso indica que a atenção nas relações sociais deve ser constante de ambas as partes.

de que “Curitiba é a capital mais europeia do Brasil”, digo, *a capital mais branca do Brasil*, que “aqui os negros não constituem sua identidade”; ou mesmo que “o negro que usa dreads é perigoso, drogado e até mesmo sujo”. E, ao mesmo tempo, esse discurso refrata em contradiscursos como o de Matheus e Rodrigo, que desafiam essa palavra única, hegemônica e têm exemplos para contestarem tal discurso.

Nessa lógica, Curitiba é um lugar impregnado pelas *forças centrípetas e centrífugas* em disputas, expressas nas interações discursivas. Consequentemente, todo esse embate ocorre no discurso/na linguagem (verbal e não verbal), como pode ser observado nos exemplos dispostos acima.

Isto é, na realidade vivida não há como olhar para a linguagem apenas como um sistema de formas normativas e idênticas, abstraída da vida social (VOLÓCHINOV, 20117, p.199). Mas, é possível contemplá-la como elemento que produz sentidos na relação com o Outro, e que tem efeitos sobre esse outro participe da interação. Quando alguém compreende o enunciado do Outro, como sujeita/sujeito respondente, ele é levado a se posicionar dialogicamente dentro de uma coletividade, diante do enunciado expresso. Além disso, na interação e diante da enunciação do outro, somos envolvidos em enunciados mais abrangentes, que aqueles implicados no acontecimento, fatos sociohistóricos, políticos, raciais. Isso é possível devido a uma das características das relações do dialogismo, que é ser mais amplo que *as réplicas de um diálogo expresso face a face*, constituídas “pelas posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem” (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Portanto, a branquitude, como categoria privilegiada, vai buscando estratégias para manter seus privilégios e reavivar seu discurso, engendrado em séculos passados, na colonialidade, para manter na invisibilidade o ser negro. Por outro lado, como foi possível vislumbrar nas ações que culminaram na constituição do cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu, na voz de Nascimento (2020) e nas expressões incontestáveis de Rodrigo sobre a cidade de Curitiba, *Bem-vindo a esse lugar terrível*, e na resposta conclusiva de Matheus *É chocante*, a negritude *responsiva/dialógica* compreendendo as ações opressoras da branquitude também se apoia na resistência e transgressão, para problematizar, contestar tal palavra única, eurocentrada e racista.

## 4 CURSINHO UBUNTU: ONDE SE ALICERÇAR?

### 4.1 Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu: eu sou porque nós somos

Quando questioneei a coordenadora do Cursinho Ubuntu sobre o motivo de ela ter escolhido o nome *Ubuntu* para o cursinho, sua resposta foi:

*Bem, tínhamos que criar um nome para o Cursinho e recém tinha ouvido sobre a filosofia Ubuntu de uma determinada comunidade da África onde crianças brincavam e um australiano fotógrafo ofereceu uma cesta de doces àquele que chegasse primeiro. Para sua surpresa as crianças se deram as mãos e todas chegaram juntas ao pote. "Eu sou porque nós somos"... fiquei com isto na cabeça, pois traz a ideia de colaboração e cooperação. Iríamos precisar de todos (as) para chegarmos juntos!*

*Para mim o apoio, a abertura e o acolhimento rompe as barreiras e o distanciamento e nos fortalece para seguirmos a caminhada.* (Cristina Oliveira/coordenadora do Cursinho Ubuntu, em depoimento gerado em: 18 abril, 2021)

A escolha do nome Ubuntu, como se pode notar nas palavras da Cris, não foi aleatória. Há toda uma aura que permeia um espírito coletivo, de solidariedade em torno ao vocábulo, que aponta para outra perspectiva que não a da palavra única eurocentrada, que, por outro lado, dá prioridade ao indivíduo. Dito isso, não há como dar continuidade a esta *escrevivência*, sem refletir um pouco mais sobre o sentido da palavra Ubuntu, e a mensagem que ela traz, e que é utilizada em muitos outros locais, basta fazermos uma pequena busca no google.

*Eu sou porque nós somos*, é o cerne, como disse a Cris, de onde parte toda a proposta do cursinho. Isso tem um sentido muito particular, tendo em vista que em meio a uma sociedade segregada racialmente, a ideia é que o cursinho sirva também como uma espécie de amparo às sujeitas e aos sujeitos negros e não negros marginalizados, mas com foco maior nos negros.

Pois bem, é da África do Sul, mais precisamente, que busco esse referencial filosófico, que diz respeito a um agir ético, solidário, consequentemente não excludente, que abraça, acolhe, partilha, ao invés de repelir.

Mogobe Ramose, sul-africano, filósofo e professor de filosofia africana, escreve um texto, intitulado *A Ética Ubuntu*<sup>58</sup>, publicado em 1999, no qual defende a ideia de que a base da filosofia africana é o Ubuntu, base essa com raízes na ontologia e na epistemologia. O autor faz uma incursão pela etimologia da palavra Ubuntu. Sinteticamente, o termo Ubuntu advém de duas palavras: do prefixo *ubu* e o sufixo *ntu*. “*Ubu* evoca a ideia geral de Ser, [...] antes de sua

---

<sup>58</sup> Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe\\_b.\\_ramose\\_-\\_a\\_%C3%A9tica\\_do\\_ubuntu.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf). Acesso em 14 mar, 2021.

manifestação como um ser concreto, uma forma concreta” (RAMOSE, 1999, p. 02) individual de existir. E para existir em sua forma concreta o *ubu* precisa do *ntu*. Dessa forma, a separação da palavra não ocorre no plano ontológico, mas apenas linguístico. Castiano (2010, p. 155) alega que

Pelo exposto, resulta que *ubu-ntu* é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos bantu, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo. (CASTIANO, 2010, p. 156).

Disso resulta que o *ubu* não pode existir sem o *ntu*. Ligada ao termo *Ubuntu* está também a palavra *Umuntu*; Ramose faz a distinção entre tais vocábulos, alegando que enquanto *Ubuntu* seria o Ser existente, *Umuntu*, por sua vez, seria o Ser consciente, que relaciona ontologia e epistemologia. Em outras palavras, *Umuntu* “expressa um Ser específico, o Ser humano — enquanto político, religioso e sobretudo enquanto uma entidade moral. O que destaca o *umuntu* é, entre outras, a sua moralidade, a sua experiência e a sua sabedoria sobre verdades.” (CASTIANO, 2010, p. 157) Ou seja, holisticamente falando, a palavra *umuntu* é intrínseca ao termo *ubuntu*, pois, “toda a atividade expressiva e comportamental do *umuntu* (ser humano) é uma busca de relevar e revelar a condição de existência do *ubuntu* e, tanto no domínio da epistemologia assim como no da ontologia, tem o seu foco directo no *ubuntu*.” (ibidem, p.157).

Castiano alega que é daí que tem sentido a sabedoria popular africana *eu sou porque tu és*. Essa expressão está diretamente relacionada a nossa construção da identidade individual e coletiva, pois indica que “a nossa existência como indivíduos só se pode compreender através dos outros membros da comunidade; a nossa *humanidade* só é possível de se manifestar ao reconhecermos a humanidade dos outros. Portanto, um comportamento *humano* é a base das relações entre os homens.” (ibidem, p.58) Assim, o *ubuntu* exige do ser humano um comportamento ético, de respeito, paciência, escuta para com o outro, partilha, visto que uma pessoa o é porque a sua existência está ligada à existência da(s) outra(s) pessoa(s).

Por outras palavras: não basta a existência do Ser (humano) para ser reconhecido como *humano*. É necessário que o Ser se *torne*, portanto, que apareça como humano para termos o *ubuntu*. Porque o juízo ético sobre alguém é que determina a sua posição social e legal.

A pessoa deve estar constantemente, através do seu comportamento, a provar que possui *ubuntu*. (CASTIANO, 2010, p.158).

A Educação é um ponto crucial para a Filosofia Ubuntu, pois é ali, segundo Castiano (ibidem, p.165), que a criança é introduzida nos valores éticos do ubuntu.<sup>59</sup> Isto é, que aprenda a considerar e respeitar o outro. Pois, para os adeptos dessa filosofia, quando se busca omitir a presença do outro, nos desumanizamos. Portanto, tal perspectiva segue na corrente oposta à noção de *Colonialidade do Poder*, definida por Quijano (2005, p.3pdf), cuja característica é ter o domínio do outro, através da ideia de raça superior (branca) e inferior (não branca), que culmina em considerar o outro como não humano, em relação ao branco europeu, em um processo de desumanização.

É em meio a esse cenário de que fala Quijano que está o Cursinho Ubuntu, como estou apontando neste percurso. Em razão disso, seus coordenadores propõem que, para além de preparar as e os estudantes para o vestibular, o cursinho contribua, na medida do possível, como um espaço de *intersubjetivação*, no qual haja a prática do respeito mútuo, tanto entre estudantes para com as e os voluntárias/os quanto dessas e desses para com as e os estudantes, e, conseqüentemente, promovam a ampliação mútua de saberes (SMITH, 2018).

Um outro fator relevante a ser considerado sobre a escolha do nome Ubuntu, parece, a meu ver, estar ligado a uma busca de uma identidade de grupo, que desvincula, de certa maneira, de uma identidade hegemônica eurocentrada, se posicionando em prol de uma *heterodiscursividade dialógica* (BAKHTIN, 2015, p.120), já que se posiciona a partir de outro ângulo. Como salienta Stuart Hall (1992, p.55), há vários tipos de narrativas discursivas construídas por uma nação para reunir junto a si uma identidade coesa, a denominada identidade nacional. Ao tentar unificar essa identidade nacional, muitas identidades de grupos, principalmente minorizadas, são excluídas.

Dentre as narrativas apresentadas pelo autor, destaco duas, que me são de particular interesse, pois são muito visíveis em nosso espaço geográfico. Há aquelas narrativas contadas em “histórias, literatura nacional e cultura popular”. (ibidem) Neste caso, destaco, por exemplo,

---

<sup>59</sup> É pertinente notar que os valores Ubuntu não são categorias ultrapassadas; foram, por exemplo, mobilizados, principalmente no que diz respeito à reconstrução, no pós-apartheid, na África do Sul. Porém, a palavra reconciliar, segundo Castiano (2010, p.166), não significou aceitar os horrores cometidos pelos colonizadores sobre a população sul-africana, isto é, “ a reconciliação não implica evitar a confrontação entre as pessoas que estiveram em campos opostos. Melhor dizendo, reconciliação não significa fazer pazes com o mal, com a imoralidade, com a injustiça, com a opressão e nem com o vício. Pelo contrário, reconciliação implicava exercer o dom da palavra ao seu mais alto nível, apelando para a profunda qualidade humana existente tanto no opressor como no oprimido, porque ambos precisam de ser libertados da opressão.” (CASTIANO, 2010, p. 166). Para além da África, em termos mais amplos, os valores da Filosofia Ubuntu foram utilizados na década de 50 pelo movimento da negritude (HOUNTONDJI, 2006, apud CASTIANO, p. 158-159). Notamos, por exemplo, em Fanon, a ideia de humanismo advinda de tal filosofia, quando enuncia que “O preto não é. Não mais que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação.[...] (FANON, 2008, p.191)

os eventos culturais, como o festival de etnias de Curitiba, como já salientei anteriormente, item 3.3.4. Tais ações são veiculadas em “estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação.” (ibidem).

Outra narrativa discursiva forte, construída pela nação em favor de uma identidade nacional, é o denominado *mito fundacional* ou de *origem*. Tanto essa narrativa quanto a primeira, são estratégias ambivalentes nas quais atuam *forças centrípetas (centralizadoras)* e *centrífugas (descentralizadoras)*. (BAKHTIN, 2015, p.41). Isto é, tais narrativas podem, por um lado, contribuir para a instituição de uma nação coesa. Mas ao mesmo tempo, podem servir de artifício discursivo utilizado na busca da construção de um engajamento identitário de grupos minorizados, marginalizados, em contraste com a busca de uma identidade nacional homogênea, já que os sujeitos se posicionam em ângulos diferentes, provocando relações dialógicas no que se refere a determinados assuntos. Dessa feita, nas palavras de Hall, o “mito fundacional” seria

uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas de um tempo ‘mítico’. [...] Mitos de origem também ajudam povos desprivilegiados a ‘conceberem e expressarem seu ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis’ (HOBBSAWM & RANGER, 1983, p. 1 *apud* HALL, 1992, p.55) Eles fornecem uma narrativa através da qual uma história alternativa ou uma contranarrativa, que precede às rupturas da colonização, pode ser construída (1992, p.54-55).

Portanto, a escolha do nome do Cursinho Ubuntu não foi feita ao acaso, há a tentativa do resgate de uma africanidade que tem relação com uma história marcada por um modo de pensar e agir advindo da África. Porém, é também um diálogo de confronto aos modos de marginalização, “[d]aqueles que ‘não tem boca’, [d]aqueles que ‘não tem voz’ (FANON, 2008, p.159). Marginalização essa imposta às pessoas pretas, tanto no trabalho quanto na Educação. Neste caso, mais especificamente, ao campo universitário, para dizer o mínimo. Vale dizer que, a atitude dos coordenadores do cursinho contribui para que eu me recordasse das palavras de Fanon, lembrando Césaire: “‘E sobretudo, meu corpo, assim como minha alma, evitem cruzar os braços em atitude estéril de espectador, pois a vida não é um espetáculo, pois um mar de dores não é um palco, pois um homem que grita não é um urso que dança’” (ibidem).

Dessa forma, opondo-se ao modo de viver e aos discursos ego e eurocentrados, excludentes na sociedade em que se situa, o Cursinho Ubuntu foi pensado como um lugar no qual há a possibilidade, na medida do possível, de se praticar o acolhimento, a solidariedade, e

a escuta isto é, um local de *transgressão e descolonização* (hooks, 2017) Bem como, um lugar de reexistência, de aquilombar-se e também “onde o negro, a caminho da “desalienação, poderia se reencontrar.” (FANON, 2008, p.157)

## 4.2 A descoberta do cursinho

Primeiramente, como já sinalizei, defendo o cursinho também como um cronotopo. Pois, ele atua como uma ponte de conexão entre grupos de pessoas negras e não negras marginalizadas, contribuindo para que elas e eles dêem um passo a mais rumo a uma universidade, preferencialmente pública. Além disso, ele lhes possibilita a entrada em espaços privados, nos quais possivelmente, se estivessem sozinhos eles seriam rechaçados. E mais, o cursinho contribui para provocar deslocamentos, reflexões, negociações de sentidos ao estar presente nos locais, historicamente forjados e frequentados por uma branquitude privilegiada.

No cursinho, em 2018, o tempo parecia correr mais depressa, refiro-me às aulas de redação, embora professores de outras disciplinas como filosofia, literatura, matemática, me confessaram o mesmo pensamento, que suas aulas passavam muito rápidas também. Mas não era pelo fato de que havia a correria do dia a dia, e sim, devido às interações, o interesse das e dos estudantes, as reflexões, questionamentos, as conversas consistentes, cheias de ensinamentos. Esse tempo era tão precioso que havia o desejo grande, entre algumas professoras e alguns professores voluntários, eu me incluo nessa categoria, de que a semana passasse rápido, para novamente estarmos com aquele grupo de estudantes no cursinho.

Ouvi várias vezes, algumas professoras e alguns professores dizerem: “era um grupo especial”, ou, “que grupo maduro”, devo concordar que eram mesmo. A idade média deles girava em torno dos 22 anos, e havia pessoas também acima dos 30 anos.

Bem, retornando alguns passos para traz... A primeira vez que soube da existência do Cursinho Pré-Vestibular Popular Ubuntu foi no início de 2018, mais precisamente no início de março, através de uma mensagem de whatsapp, enviada por uma conhecida, dizendo que a Pastoral Afro de Curitiba tinha um cursinho, voltado para negras e negros, e perguntou se eu não gostaria de participar dele como voluntária.

Sabe aquelas mensagens que chegam por acaso e que parece que você está esperando há muito tempo, quase uma vida toda? Pois é, essa foi uma das mensagens que, posso dizer, eu esperava há tempos. Assim, a minha resposta foi imediata: “é claro que sim”. Mas a pessoa não

sabia detalhes, por isso, me orientou a entrar em contato com a Cúria Metropolitana<sup>60</sup> de Curitiba. Meus olhos brilharam, pois vi ali a possibilidade de desenvolver minha investigação de doutoramento<sup>61</sup>, se bem que eu já tivesse entrado no Doutorado, com um outro projeto.

Lembro-me bem. Eu fiquei tão eufórica e angustiada ao mesmo tempo, com a possibilidade de participar do tal cursinho, que nem conseguia dormir direito, pois, minha conhecida não soube me dar informações detalhadas sobre sua existência de fato, e muita coisa passou pela minha cabeça, dentre as quais, se teria espaço para mim no tal cursinho. Ela apenas me disse que soube da existência dele através de um anúncio, em uma missa que participara. Mas não tinha nenhuma informação a mais para me passar. Porém, não me fiz de rogada, logo que pude, entrei em contato com a Curia Metropolitana de Curitiba para saber mais detalhes sobre o tal curso para negros. A secretária que me atendeu não soube me informar do que se tratava. Porém, me passou o número da coordenadora da Pastoral Afro, Cristina, que já apresentei por meio de seu próprio relato. Enviei mensagem via whatsApp para ela, ou melhor, várias mensagens, mas ela demorou quase uma semana para retorná-las.

Quando a Cris me contatou, vim a saber que era um cursinho voltado para negras/negros<sup>62</sup>e comunidade pobre em geral da periferia e cidades metropolitanas de Curitiba. Ou seja, não era apenas para a comunidade negra, mas ela era o foco principal do cursinho, como foi possível notar na apresentação inicial que o José Carlos (um dos coordenadores em 2018) relatou.

Ofereci-me para ser voluntária no cursinho, e com medo de ela dizer que não precisava do meu apoio, porque trabalho com a língua italiana, eu disse: “dou aula de italiano, mas sou formada em Português e sou bacharel em Linguística e Língua Portuguesa”. Ou seja, eu poderia dar aula de português, com a qual sempre tive vontade de trabalhar, mas nunca tive coragem de enfrentar a chamada “língua padrão”, não me sentia segura, também; o que eu não gostaria de ouvir era um “não, não precisamos de você como voluntária”. Diz Bakhtin que “o sujeito do discurso [...] revela sua individualidade no estilo, na visão de mundo [...]” (2015, p.34) com o

---

<sup>60</sup> A Cúria Diocesana ou Mitra Diocesana (fazendo uma alusão à mitra, insígnia de jurisdição e governo próprio do bispo) é um organismo administrativo que cada diocese e paróquia na Igreja Católica possui. É composta pelas principais autoridades da diocese. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%BAria\\_diocesana](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%BAria_diocesana). Acesso em: jan 2019.

<sup>61</sup> A problemática que eu desejava investigar dizia respeito mais precisamente à Política da Linguagem: a relação entre as práticas linguísticas praticadas de sujeitos negros envolvidos com os estudos para o vestibular/Enem no Cursinho Popular Pré-Vestibular Ubuntu em Curitiba. Em linhas gerais, a proposta era interrogar i) como os sujeitos se posicionavam em relação a seu repertório linguístico, no que se referia à linguagem escolar escrita do Enem e do Vestibular da UFPR; ii) que engajamentos, posições dialógicas sociodiscursivas lhes eram pertinentes, quanto às suas identidades raciais e culturais iii) e o cursinho Ubuntu colaborava nos engajamentos e na possível ressignificação identitária desses sujeitos.

<sup>62</sup> Descobri em seguida que o cursinho era uma promoção da Pastoral Afro juntamente com a Educafro.

objetivo de tocar o outro para se obter uma determinada resposta ativa do interlocutor. Ou seja, que o sentido expresso pelo autor do discurso seja interpretado de modo a contento para si mesmo. Essa sujeita era eu naquele momento.

Era o que eu esperava da Cristina naquele instante. Procurei convencê-la de minha capacidade para participar do cursinho, acionando como escudo a minha formação. Pois, avaliar o contexto sociohistórico faz parte do convencimento, e eu sabia que em nosso contexto, ter uma formação acadêmica, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem um *status* positivo, visto que é um espaço que foi criado pela e para a elite branca, no caso paranaense. Na sala de aula de língua italiana, esse *status* não me serve como escudo, pois lá é mais proeminente o fator raça branca e não branca.

Referente ao cursinho, também está no cerne o fator raça, mas o motivo é outro. Ali, no cursinho Ubuntu, evidencia-se o lugar de privilégio que ocupo, por ter conseguido me formar e em uma universidade de prestígio, junto à comunidade paranaense. Essa informação, contribui como um ponto de representatividade positiva junto às e aos estudantes. Falo, principalmente, junto às estudantes negras e aos estudantes negros marginalizadas/os que, vivendo em uma sociedade racista, acreditam que não são capazes.

No momento do primeiro contato com o cursinho, eu não tinha consciência dessa dimensão de responsabilidade frente a toda uma comunidade. Mas hoje, olhando a partir do meu *excedente de visão*, posso vislumbrar também esse aspecto. Enfim, embora eu não tivesse certeza da resposta dela, Cristina, eu acreditava que aquela informação contaria pontos a meu favor, que ela a levaria em consideração.

Enfim, Cris me disse que iria fazer uma reunião com as voluntárias e os voluntários e me comunicaria. Imaginem a alegria e a euforia que fiquei naqueles dias. Eu não queria contar a meu marido, somente quando tudo já estivesse resolvido, porque eu sabia que ele me questionaria sobre os motivos da mudança, visto que eu já tinha um projeto definido. Porém não consegui deixar de lhe dizer, antes que tudo fosse confirmado,

“Mas por que tanta euforia para fazer minha investigação naquele cursinho? O que me havia chamado tanto a atenção na informação que me foi passada pela minha conhecida?”

Bem, como professora da língua e cultura italiana, há muito tempo eu vinha tendo crises, incômodos em continuar ensinando esse idioma, não queria mais dar aula de uma língua que não me pertencia. Ou seja, me questionava muito “por que estou dando aula de italiano, sendo uma língua que não tem nada a ver comigo, e para pessoas que não necessitam de meu conhecimento, da minha contribuição? E esse é o meu incômodo maior, trabalho com um público branco, em sua maioria absoluta rica, que está ali porque quer manter seu *status quo*

e/ou reforçar seus estereótipos, de uma Itália idílica, potente, como pregava o padre Piero Cobalcchini.<sup>63</sup> Isso também restringe muito a possibilidade de fazer um trabalho pedagógico crítico, conforme o faz bell hooks, por exemplo, em suas salas de aula. E ainda há a questão do muro, muitas vezes imposto pela minha cor.

Então, hoje, olhando a partir de um ponto de vista *exotópico*, percebo que eu fiquei tão animada com a possibilidade de trabalhar em um cursinho voltado para a população negra e pessoas da periferia em geral, porque, primeiramente, são pessoas como eu, com histórias semelhantes e, também, porque eu procurava um apoio das e dos meus pares. Segundo, seria uma espécie de retorno a mim mesma, retomar as rédeas e ser sujeita da minha história. Somado a isso, trabalhar com o português, ou melhor, acompanhar o trabalho da professora Cloris no cursinho, tem esse sentido de superação de vários traumas referentes à língua padronizada legitimada.

Traumas esses causados pelos momentos de humilhação que vivi quando trabalhava de doméstica, em minha adolescência, início da vida adulta, ao ser silenciada em meio a determinados assuntos, para corrigirem o meu “pretuguês” (GONZÁLEZ, 1988b, p.70/02pdf). Lembrei-me das palavras de Volóchinov ao afirmar que

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (2017, p.180).

Isto é, a língua neutra não existe para a coletividade que fala uma determinada língua comum: a correção não era “neutra” porque eu estava aprendendo uma língua nova e não reconhecia ainda os sinais da língua nova como signo, que reflete e refrata outros significados. Naquele contexto estava em jogo a relação hierárquica, de quem pertencia ou não ao grupo, já que “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”. (ibidem, p.205) Isto é, eu, além de negra pobre, empregada doméstica, “não falava direito o português”, portanto, não podia fazer parte daquela coletividade. Não interessava, se o assunto sobre o qual eu discorria era pertinente. Isso ocorreu

---

<sup>63</sup> Um dos Padres italianos mais emblemáticos da igreja católica que esteve junto aos imigrantes do entorno de Curitiba no final do século XIX. Dizia ele: “[...] Falem da Itália com seus filhos; que eles saibam que nas suas veias corre o sangue italiano nobre e generoso pelas grandes obras da fé, das ciências e das artes. Conservem entre vocês a sua bela língua, que agrada tanto também aos estrangeiros, e retorna a eles como um canto de poesia; continuem em seus bons costumes italianos; na sua jovialidade, nas suas festas religiosas que caracterizam aquela fé que em larga escala vocês atingiram em profundidade, e que podem infundir nos outros com os seus bons exemplos. (COLBACCHINI, 1896, p.87-88 apud CORREIA, 2014, p.60)

inúmeras vezes, e foram correções que feriram a minha baixa autoestima, não me possibilitando enfrentar uma sala de aula para trabalhar com a língua portuguesa.

Essa é uma resposta sintética dos motivos que me levaram a ficar tão entusiasmada ao saber de um cursinho voltado para negras e negros e pessoas da periferia. Vejam, como eu disse, naquele momento essas reflexões não me perpassavam, mas a ideia de estar entre os meus pares, acredito eu, e poder contribuir para que eles acreditem em sua capacidade, tenham sonhos e percebam que estamos periféricos não porque queremos e somos incapazes, mas porque fomos forçados a que pensássemos assim, é a mola que me impulsiona.

O fato é que, eu havia desperdiçado muito tempo para internalizar essas questões, pois, trabalhando como empregada doméstica por muitos anos e fazendo parte apenas de um coletivo religioso, no qual raramente tinham lugar as discussões sobre as relações raciais, e, quando muito para dizerem que não eram racistas, era muito difícil notar tais questões. Ou seja, na verdade, nesses núcleos, questões sobre o racismo geralmente são evitadas, pois que, “perante Deus todos somos iguais”, foi difícil perceber como isso nos impõe um silenciamento. E além disso, a formação que tive na graduação, não contribuiu para que eu tivesse uma consciência crítica sobre os efeitos do racismo sobre nós negras e negros, permeados pela linguagem.

#### **4.3 Do papel à concretização: um cursinho itinerante responsivo**

Depois de uma longa espera, para mim, finalmente chegou o dia da reunião com a coordenadora e o coordenador do cursinho. Ocorreu na Mitra Diocesana. Estavam presentes, para nos recepcionar, José Roberto (um dos coordenadores do cursinho no ano de 2018, cf. item 1) e uma outra senhora, todos da Pastoral Afro. A Cris não pôde comparecer, pois tinha outro compromisso. Apareceram algumas voluntárias, porém, permaneceram no cursinho, após o seu início, apenas eu e a professora voluntária de Geografia (participou da coordenação do cursinho em 2019/20).

Naquele momento, descobri que o cursinho estava sendo gestado ainda, não havia iniciado. Ou seja, havia a ideia, mas continuava apenas no papel. E para concretizar o projeto, estavam em busca de mais professoras e professores voluntários/os, de um espaço onde ministrar as aulas e havia a necessidade de organizar o cronograma das aulas (tal como, horário,

dias da semana, distribuição das professoras e dos professores voluntários)<sup>64</sup>. Ou seja, o cursinho era apenas um embrião.

Bem, chegando em casa, relatei tudo o que havia acontecido a meu marido. Ele achou a ideia excelente, e como professor de Filosofia se propôs a participar como professor voluntário. O segundo passo foi dar a notícia à minha orientadora. Eu deveria esperar o primeiro encontro de orientação, mas não consegui: eu fazia uma disciplina com ela, e entrando na sala de aula, assim que a vi, fui-lhe ao encontro e disse: “vou mudar minha pesquisa”. Ela me olhou sem palavras, com os olhos esbugalhados, e eu continuei “vou fazer meu estudo em um cursinho solidário pré-vestibular para negras e negros e pessoas pobres da periferia”. Qual não foi a minha surpresa e, porque não dizer, emoção, ao ouvi-la dizer: “vou junto”, “Uau que surpresa maravilhosa”. Nem preciso dizer que quem assumiu as aulas de redação no cursinho, das quais discorro neste percurso, foi ela. E eu caminhei e caminho junto nessa função, aprendendo e eliminando os traumas, devo confessar.

Passados alguns dias, depois do início do cursinho, recebi uma grata surpresa, os coordenadores me convidaram para colaborar na organização do cursinho. Uma experiência totalmente nova, mas para mim revigorante. Assim, acabei me envolvendo em todo o processo de implantação do cursinho, participando de cada etapa, juntamente com alguns membros da pastoral: decidir sobre os dias da semana mais adequados para as aulas; convidar docentes para ministrarem os cursos; organização do cronograma; comprar alimentos para o café da manhã das e dos estudantes; recepção delas e deles nas aulas. Posso dizer que o cursinho me envolveu completamente e profundamente.

Porém, de todos esses desafios, que assinalei acima, o maior deles, para que o cursinho prosperasse e prospere, é ter um espaço físico no qual possam acontecer as aulas. Para oportunizar mais o acesso das e dos estudantes<sup>65</sup> — vindas/os de toda parte da periferia de Curitiba e arredores — a coordenadora prefere que as aulas ocorram em um lugar central na cidade de Curitiba. A escolha do centro da cidade é estratégica, pois, muitos estudantes necessitam de ônibus para circularem, visto que a maioria habita na periferia ou nas cidades metropolitanas da capital, em bairros, muitas vezes, de difícil acesso. Caso as aulas fossem em um bairro específico, facilitaria o acesso a alguns, porém ficaria inviável o acesso de outros, devido à falta de conexão entre algumas regiões, pois, teriam de pagar duas passagens de

---

<sup>64</sup> Além de todo esse processo, como disse José Carlos, no item 1, ainda faltava fazer as inscrições das e dos estudantes.

<sup>65</sup> Como muitos e muitas estudantes moram em bairros afastados uns dos outros, ou mesmo nas cidades da região metropolitana, alocar o curso em um dos bairros da capital pode privilegiar alguns e algumas, mas, por outro lado, pode excluir outros e outras.

ônibus, impossível para a maioria das e dos estudantes do cursinho, já que alguns não têm possibilidade financeira de pagar nem mesmo uma passagem, que dirá duas.

Por outro lado, escolher o centro, como espaço para funcionamento do cursinho, também tem suas dificuldades. Isto é, não há, praticamente, um local que acolha permanentemente o cursinho. A razão disso é que são espaços que já estão ocupados pelas marcas da branquitude, uma vez que, no processo de reformulação do centro da cidade, com suas grandes edificações comerciais, educacionais, houve, como já salientei, a expulsão/higienização das pessoas pobres, a maioria negra, que ali habitavam e, talvez, fossem mais receptivas para com o cursinho.

Atualmente, pode-se dizer que a região central da cidade é território da iniciativa privada, capitalista. Ou seja, da branquitude que tem o poder econômico, social e político para manter seus negócios naquele espaço privilegiado. E, essa apropriação/segregação, tem seus objetivos pedagógicos, que nos instrui a todas e a todos de forma a indicar quem está ou não incluído em tais espaços. Nesse caso, o maior prejudicado é o negro, ainda atrelado ao discurso formador da identidade curitibana branca, sinônimo de progresso, justamente em decorrência da sociedade escravagista, cuja força de trabalho era o negro “selvagem”.

Por exemplo, enquanto estavam ocorrendo as inscrições das e dos estudantes, a coordenação ainda não havia conseguido encontrar um espaço central no qual pudesse servir de sala de aula para o grupo. E é relevante apontar que nem havia a pretensão de as aulas ocorrerem durante a semana, a ideia era que fossem ministradas apenas aos sábados, das 08h00 da manhã às 18h00 da tarde. Diante de todo esse obstáculo, usando de sua influência como coordenadora da Pastoral Afro do Paraná, a coordenadora conseguiu um espaço provisório, no auditório de uma livraria católica, de um grupo de freiras, no chamado, coração de Curitiba, região centralíssima. Assim, o primeiro espaço para o cursinho foi liberado, mas com várias restrições e por tempo determinado. E no início de maio de 2018, ocorreram as primeiras aulas, apenas aos sábados de manhã.

Figura 12 - Primeiro dia de aula do cursinho Ubuntu



Fonte: organizado pela autora: Anfiteatro da livraria – Centro de Curitiba

#### 4.4 Uma pitadinha de negritude no espaço ...

Como se pode observar, pela imagem 12, o local das aulas era um anfiteatro pequeno, mas muito bem organizado, com uma estrutura bem adequada, confortável e arejada: desde a iluminação, passando pelo quadro, cadeiras e aparelhos eletrônicos, como data-show. A disposição dos alunos e do professor é bem tradicional, lembra muito uma sala de aula tradicional, como se pode observar, com uma certa distância entre professor e alunos.

É relevante ressaltar que como um cronotopo, um espaço privilegiado de freiras, e que visa a um público, de certa maneira, tradicional, ele revela essa visão de mundo. Pois que ele é frequentado por uma determinada branquitude, católica; em sua maioria de uma classe social média e de idade mais adulta, diria, acima dos trinta anos. Além de professoras, do ensino fundamental, principalmente das escolas particulares que ali compram livros infantis e participam dos cursos sobre literatura infantil, ofertados pelas freiras. Como eu, à época de vestibulanda, havia conhecido, em um cursinho particular, uma das antigas irmãs e ela frequentava a igreja em que eu tocava e cantava, eu fui convidada para participar de alguns de seus cursos, de literatura infantil para professoras. Eu era a única negra naquele espaço. E como frequentadora da livraria, eu conhecia o ambiente, diria, razoavelmente bem.

Isso para dizer que a figura 12, apresentada acima, aponta para um contraste entre a rotina que habitualmente tem aquele espaçotempo, um local que relaciona ao mesmo tempo fé, educação e comércio e a nossa presença, um grupo de sujeitas negras e sujeitos negros, isto é,

o cursinho Popular Ubuntu, naquele cronotopo já prenhe de valores. Pois, como é um lugar privado e de prestígio, é voltado para um determinado perfil de público, diferente das e dos participantes do cursinho, sujeitas negras e sujeitos negros e, em sua absoluta maioria, pobres marginalizados, que não estavam ali para consumir ou mesmo porque compartilhavam da mesma fé. É possível notar também, figura 12, que não são apenas as e os estudantes que são negras/os, também o professor é negro, corpos e estilos que habitualmente não são vistos naquele espaço.

Como os cronotopos são signo ideológico, metafórico, materializado aqui em discursos, que refratam de diferentes maneiras devido aos ângulos de onde falam as sujeitas e os sujeitos, foi possível notar que a ocupação daquele espaço não foi unanimemente aceita pelas freiras. Para algumas freiras foi motivo de alegria, mas para outras foi sinônimo de estranheza e até mesmo de receio. Por exemplo, tínhamos de usar a cozinha para preparar o café para servir às e aos cursistas, e uma das irmãs pediu para que não deixássemos as e os alunos entrarem ali, “era um espaço restrito no qual não podia entrar pessoas estranhas” disse ela, que ficassem apenas no auditório. O que estava implícito naquele pedido? Ela não explicou, mas me deixou intrigada. Seria por que havia homens presentes no cursinho ou seria pela cor negra proeminente no recinto?

#### **4.5 A política da espacialidade central de Curitiba**

Além das restrições impostas para a utilização de determinados espaços do local, havia outras exigências. Por exemplo, a livraria é um espaço comercial que funciona, aos sábados, até às 13h somente, portanto, mesmo as aulas do cursinho sendo pensadas para ocorrerem aos sábados o dia todo (das 8h30 às 18h00), naquele espaço só poderiam ser ministradas no período da manhã. Outro ponto problemático, embora o auditório fosse bem equipado (tecnologicamente), fora dele não era nada adequado, como já sinalizei. Primeiramente, era um auditório para eventos pequenos e que não precisava servir, por exemplo, o café da manhã. Além disso, havia um corredor minúsculo, fora dele, onde deveríamos servir o café da manhã para as e os estudantes<sup>66</sup> e apenas um banheiro, para dividir entre nós do cursinho e as proprietárias do espaço, somando-se com suas e seus colaboradores.

---

<sup>66</sup> Alternávamos entre eu e meu marido, a Cris e José Carlos, outro membro da Pastoral Afro para comprar algo para que os/as estudantes pudessem se alimentar, visto que muitos vinham para a aula sem tomar um simples café da manhã. Sabíamos que para alguns/algumas estudantes aquela era a única refeição do dia.

Dentro do auditório, era proibido alimentar-se, assim, no momento de intervalo era um “empilhamento” geral. Pois, além da alimentação, ainda tinha fila para usar o banheiro. Outro problema que enfrentávamos era o fato de que não era um espaço independente do comercial. Para entrar no ambiente da sala de aula ou para sair até à rua, era necessário atravessar por dentro do espaço comercial. No caso, por dentro da livraria, já que o auditório localizava-se no segundo andar. Para além disso, as aulas não poderiam ocorrer todos os sábados, porque as irmãs, proprietárias do local, já tinham seus próprios eventos marcados, restringindo ainda mais os dias de aula, que já eram poucos, sem contar os feriados.

Nesse ínterim, a saga continuou, na busca de um outro local para as aulas. Cris, eu e José Roberto, fomos consultar um pároco de uma igreja católica, próxima à livraria, ou seja, no centro da capital, para que as aulas ocorressem em seu salão paroquial. Mas, além de não ser um local apropriado para as aulas, aos sábados sempre havia encontros dos paroquianos, descendentes de imigrantes ucranianos, ao lado da pretensa sala de aula. E as paredes não tinham um isolamento adequado para impedir o rumor. O que notei foi que há espaços de encontros, reuniões no centro da cidade, mas eles já estão ocupados, tomados pela branquitude. E isso pode ser verificado, por exemplo, pelo mapa elaborado por Nascimento (2020), quando a autora discorre sobre a espacialidade do centro da cidade de Curitiba, à qual me referi no segundo capítulo.

Não havendo possibilidade das aulas ocorrerem no salão da igreja, a saída foi continuar em busca de outros locais alternativos para alocar o cursinho. Até o momento que José Roberto encontrou outro espaço. Como membro do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMUC), ele conhecia seu presidente à época. Assim, conseguiu um espaço no local para que as aulas do cursinho acontecessem. Nesse espaço, as aulas poderiam ocorrer até às 16h30, já era melhor que ter aula a cada quinze dias, e apenas meio período. No SISMUC, as aulas não poderiam ocorrer até às 18h00 porque havia aula de dança africana, na sala ao lado, a qual as e os alunas/os foram convidados a participarem, se quisessem.

É aí que começam as diferenças entre o espaço da livraria e o espaço do sindicato. “Como, dança africana?” Para as e os estudantes e também para mim, foi uma grande e agradável surpresa, saber que naquele espaço havia aula de dança africana. Eles disseram, “eu nunca tinha ouvido falar em dança africana por aqui, e aula então... nunca mesmo.”

O SISMUC, como um cronotopo, também possui sua dinâmica com sua história axiologicamente constituída. Isto é, ele agrega um grupo de pessoas específicas: funcionárias públicas municipais associadas, que se posicionam na realidade *heterodiscursiva*, contrapondo-se ao poder político vigente. O sindicato é o local onde as pessoas associadas se reúnem para

organizarem estratégias de negociação com tais instituições políticas locais, em defesa de seus direitos trabalhistas. Não é um grupo que se preocupa diretamente com as lutas do povo negro. Porém, há pessoas negras que fazem parte do sindicato e, naquele ano de 2018, estava na direção uma pessoa negra, militante da causa negra, que cedeu um espaço para que o cursinho pudesse funcionar.

O edifício, onde se situava a sede do sindicato, é antigo, mas bem conservado, e localizado na zona central de Curitiba. O espaço para as aulas era no segundo andar. Uma sala ampla, como se pode observar pela imagem disposta abaixo. Porém, não era uma sala de aula adequada, nos moldes tradicionais, com carteiras rigidamente dispostas em fileiras. Como já apontei, o local não foi pensado para ser uma sala de aula, era apenas um local de reunião para os membros do sindicato. Outro ponto a ser notado, é que tal espaço não tem uma estrutura sofisticada, como na livraria, onde funcionava o cursinho. A leitura que se pode fazer é que as pessoas, membros daquele grupo social, não tinham um poder aquisitivo elevado e, ali não era um comércio. Ou seja, elas não visavam o lucro, como se pôde notar no primeiro local por onde o cursinho passou. Tal diferença se mostrou na disposição dos objetos no espaço e naquilo que o local oferecia de recursos.

Figura 13 - Aula de redação - espaço SISMUC (2018)



Fonte: organizado pela autora

No dia em que fiz essa foto, figura 13, coincidiu com a visita de Frei Davi ao cursinho, em 2018. E ela é muito significativa, pois marca a gestação desta *escrevivência*, dia em que Frei Davi fez sua provocação ao grupo: “Por que os jovens negros não queriam estudar, ocupar as vagas que lhes eram de direito?”. Estavam presentes junto com o Frei, a coordenadora da Educafro Paraná, naquele ano, bem como o José Roberto e o professor de Matemática, que

sempre ao terminar suas aulas, continuava no local compartilhando seus conhecimentos conosco.

Como se pode notar pela figura 13, o espaço da sala de aula era amplo, mas sem muita tecnologia como havia na livraria: era equipado de um pequeno quadro branco, várias pequenas mesas e várias cadeiras empilhadas (possivelmente para quando tivesse mais membros participantes de suas assembleias). Havia também um sofá, duas estantes, uma com uma televisão e uma outra com vários livros, e um data-show que não funcionava e uma pilha de cadeiras, figura 14, dispostas em um dos cantos da sala. Tais cadeiras davam a sensação de acolhimento, isto é, pareciam indicar que naquele espaço sempre caberia mais uma pessoa.

Para que as e os cursistas tivessem um melhor conforto para as aulas, todo o sábado de manhã, antes de iniciarem as aulas, nós (voluntárias/os que estivessem presentes) aproximávamos as mesas, transformando-as em um bloco único, com as respectivas cadeiras. Em alguns sábados, quando havia mais alunas e alunos, o grupo ficava, diríamos, quase “empilhado” um sobre o outro. Mas isso não era um problema, ou um empecilho. Digo que foi o melhor espaço que o cursinho ocupou. Melhor dizendo, foi um espaço em que todas e todos nós participantes nos sentimos mais à vontade: havia um clima de serenidade, alegria, principalmente, nas e nos estudantes, que eu, por exemplo, não constatei enquanto estávamos no auditório da livraria.

Foi no SISMUC, figuras 13 e 14, que as e os estudantes se aproximaram mais uns aos outros: conversavam, riam, brincavam, compartilhavam o lanche, os saberes sobre tratamento capilar, bem como falavam de enfrentamento ao racismo. Enfim, sentiam-se parte do ambiente, eu também me sentia parte daquele ambiente e me aproximei muito mais do grupo, pois, como voluntária, eu passava quase todos os sábados, o dia todo com elas/eles, quando a coordenadora ou o coordenador não podiam estar presentes, ali estava eu.

O sofá era um lugar marcadamente acolhedor, e de onde eu observava as aulas, o ambiente e as/os estudantes em interação. Muitas vezes a ou o professor que ali chegava, já se sentava e ia acompanhando a aula das ou dos colegas professoras/es voluntárias/os; às vezes até intervinha, dava a sua opinião e sempre era bem acolhida/o. O clima era muito descontraído, às vezes, ocorria o oposto, alguma professora ou professor terminava sua aula e permanecia por ali: tomava um café, e, por vezes, até mesmo levava seu computador para trabalhar ali, enquanto acontecia a aula das e dos outros professoras/es. Esta era a marca do cursinho, esse espírito de acolhimento, ao menos no primeiro ano de curso.

Outro ponto importante a destacar sobre a estrutura do SISMUC, é que havia

Figura 14 - Aula de redação - espaço SISMUC visto de outro ângulo



Fonte: organizada pela autora

uma cozinha, equipada com micro-ondas, na qual as e os cursistas podiam aquecer suas marmitas para o almoço. Aqueles que traziam seu almoço podiam utilizá-la. Tudo era no mesmo espaço, havia ali até mesmo um banheiro. Portanto, eles se sentiam à vontade para se locomoverem no interior do ambiente, sem restrições.

Além disso, o presidente do local à época, como apoiador do cursinho, oferecia, gratuitamente, um cafezinho quentinho para o grupo. E alguém da pastoral, quando não havia ninguém deles, nós voluntárias e voluntários mais próximas/os, comprávamos pão, margarina, presunto, bolo, às vezes, também mortadela para o lanche, para algumas e alguns era também seu almoço, isto é, sua única refeição. Era raro ver alguém do grupo sair para almoçar em algum restaurante da redondeza. Então, o espaço tornara-se espaço de sociabilização, acolhimento, de compartilhar experiências e apoio mútuo, pois alguns permaneciam ali o dia todo, menos as e os estudantes que deveriam ir trabalhar, até o final das aulas, inclusive eu. O cursinho permaneceu no SISMUC por no máximo quatro meses.

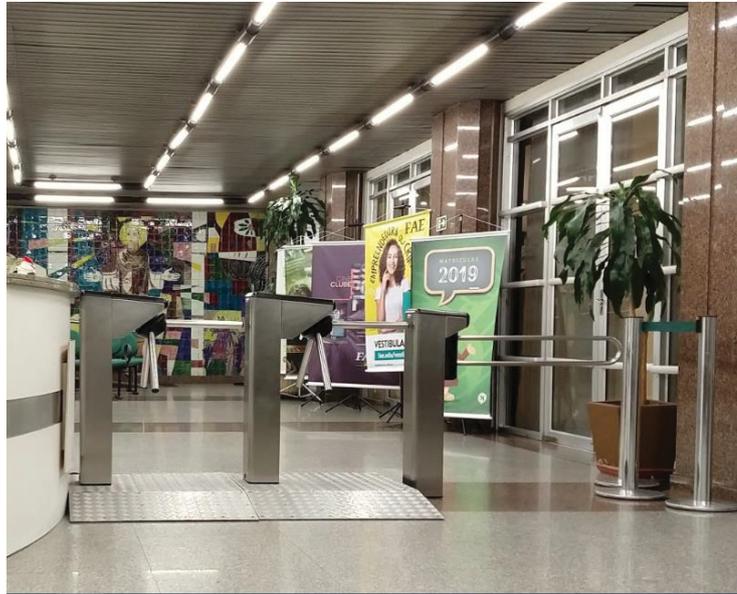
Enquanto estávamos na sede do sindicato, a coordenação da Pastoral Afro continuou buscando outro espaço, fazendo contatos para encontrar um local que tivesse mais “cara” de “uma sala de aula tradicional<sup>67</sup>”, mas também porque a direção do sindicato iria mudar e a nova direção não era militante da causa negra. Dessa forma, mais uma vez, usando sua influência como coordenadora da Pastoral, a Cris conseguiu uma sala de aula no edifício de um grupo Educacional Católico, muito prestigiado na cidade<sup>68</sup>, no qual o cursinho permaneceu até o ano

<sup>67</sup> Coloco esta expressão entre aspas porque neste momento em que escrevo este texto, posso ter uma visão mais global do ambiente em que estávamos (no SISMUC) e que tanto eu, quanto algumas e alguns alunos, com as/os quais conversei ao final do ano, sentíamos mais à vontade ali naquele espaço. Logo abaixo explicarei melhor.

<sup>68</sup> Por motivos éticos, não informo o nome da instituição.

de 2020, quando iniciou a pandemia. Foi uma mudança radical tanto na estrutura quanto na ocupação do espaço.

Figura 15 - Hall de entrada da Instituição Privada



Fonte: organizado pela autora

Posso dizer que ali, naquele cronotopo, o racismo institucional e estrutural foram mais evidentes (ALMEIDA, 2020; KILOMBA, 2019), tanto nas exigências que foram impostas à coordenação do cursinho, as limitações que lhe foram exigidas, quanto ao comportamento das pessoas envolvidas com a instituição, principalmente as colaboradoras e os colaboradores que trabalhavam na recepção, os quais não estavam habituados com o público que normalmente frequenta aquele espaço.

Bem, o edifício desse grupo é imponente, moderno, símbolo de riqueza e poder, a começar pelo hall de entrada, como se pode observar pela imagem 15, disposta acima. Nele funcionam a faculdade e o colégio (ensino fundamental e médio). A sensação é de que se está em um espaço de “primeiro mundo”. Melhor dizendo, pelo hall de entrada, imagem 6, se pode notar que todo o ambiente demonstra altivez e os objetos, muito bem dispostos, e com aparência de novos, bem cuidados. Na realidade, parece que cada cantinho foi bem planejado, pois a sensação é que tudo está harmonioso, em seus devidos lugares, até mesmo o banner disposto próximo das catracas. A disposição das imagens e do vaso são tão perfeitas que parece ter a função de diminuir o impacto das catracas, às quais, por sua vez, tem a função de lembrar que aquele é um local privado e, para entrar nele, a pessoa deve ter uma permissão especial.

Considero essa instituição como um outro cronotopo, pelo qual o cursinho circulou, e como cronotopo, são produzidas ali interações entre sujeitos dialógicos, axiologicamente posicionados em ângulos diferentes. Por exemplo, do meu lugar de mulher negra marginalizada e pesquisadora, praticante da fé católica, a leitura que faço, ao observar aquele local, é de que, embora a instituição pertença a uma congregação religiosa, ela está inserida em uma lógica que funciona “ao compasso do tempo unificado do progresso, com o qual se sincronizam os relógios sociais no uso do mesmo progresso” (NICOLÁS,1998, p.90/48pdf), rumo a um mundo globalizado, tecnológico, capitalista e de sucesso para quem estuda ali, isto é, uma determinada elite branca privilegiada.

Ou seja, quem, historicamente, ocupa aquele espaço? Suas dependências são ocupadas pela classe média e alta branca curitibana. O investimento na educação, naquele espaço, indica que é para indivíduos modernos, globalizados, mas ao mesmo tempo tradicionais, solidários, éticos — já que é um colégio e uma faculdade católicos — mas com um futuro quase que já definido, melhor dizendo, pessoas que assumirão cargos importantes e, conseqüentemente, manterão seus privilégios.

E, de outro lado, o que dizer de um grupo de negras e negros, marginalizadas/os, historicamente considerados como sinônimo de “atraso” — remeto aos discursos de uma determinada elite dita progressista, entre final do século XIX e início do século XX, que buscava eliminar a contribuição negra na construção da identidade local — chegando em bando na portaria daquele prédio (espaço)?

A mudança de tratamento iniciou-se na recepção: o edifício do SISMUC, como um prédio privado, também tinha uma catraca e um porteiro pardo, muito simpático, por sinal, com um linguajar muito jocoso, descontraído, e que amava “bater papo”. Ou seja, fez amizade com todas e todos os membros do cursinho. Em contrapartida, na portaria da faculdade, havia um grupo de três funcionários/colaboradores e uma supervisora, com semblantes muito sérios no trato conosco; seu modo de falar era muito insociável impedindo qualquer tipo de aproximação.

Na realidade, suas atitudes contrastavam com aquele ambiente colorido e jovial, que se queria transmitir através dos objetos ali dispostos. Entretanto, se se reflete um pouco sobre o tipo de público com os quais eles estavam habituados a receber naquele local — ricos, muitos filhos de senhoras e senhores da alta sociedade curitibana — em contraste com as e os funcionários públicos municipais com os quais o porteiro do sindicato estava habituado a lidar, a atitude deles se justifica, pois, como funcionários de uma instituição de renome internacional, habituados a terem contato com a classe das patroas e dos patrões, deveriam manter uma determinada distância, e se expressarem utilizando um tratamento formal, ao se dirigirem às

pessoas que ali chegavam. Isso me reporta às reflexões de Volóchinov de que “a palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos).” (VOLÓCHINOV, 2017, p.204-205). Naquele espaço o que regia era a hierarquia social e, em nosso caso, também a noção de raça superior branca e inferior não branca/negra. E isso ficou bem nítido no decorrer do tempo em que ocupamos uma sala de aula em suas dependências.

Éramos o outro naquele espaçotempo, o estranho que adentrava em um ambiente, um cronotopo, já prenhe de valores construídos por e para um determinado grupo social socioeconomicamente privilegiado. E isso estava indicado por todo o ambiente, já no hall de entrada, pela paisagem ali disposta, nos objetos visíveis. A reação a todo aquele ambiente foi nítida tanto na linguagem (verbal e não verbal) das e dos recepcionistas quanto em nossa. Reações expressas em discursos e gestos. Por exemplo, eu, particularmente, não tive nenhum problema para entrar no prédio, mas ouvi do Matheus que ele havia sofrido preconceito na recepção. Não queriam permiti-lo entrar no prédio. Vale dizer que Matheus já havia relatado que sofrera racismo de um motorista de *uber* porque usa dreads nos cabelos. Almeida aponta que “as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões — piadas, silenciamento, isolamento, etc.” (2020, p.48) Portanto, o racismo vai sendo ressignificado, reforçado construído pela branquitude em movimento. E conclui “Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.” (ibidem)

Confesso que, ao ouvir o relato-confissão de Matheus, fiquei desalentada, a quem recorrer, se o cursinho precisava daquele espaço para continuar existindo e resistindo? E, ele me relatou o acontecido apenas um ano após a situação ter ocorrido. A minha indignação maior foi porque eu havia apoiado a mudança do SISMUC para essa instituição. Eu achava a sala do SISMUC extremamente gélida. Achei que um local mais arejado seria melhor para as e os estudantes. Porém, não havia refletido sobre o calor humano que emanava daquele espaço onde estávamos.

Desde a recepção, aos cafés preparados com tanto carinho pelo presidente do sindicato, à cozinha na qual as e os estudantes podiam esquentar suas comidas e lavarem a louça que sujavam, tudo isso tinha ficado para traz. Nas instalações da instituição, não havia um local para que as e os cursistas pudessem preparar ou mesmo esquentar seu alimento. E nem mesmo a coordenação podia preparar o café para nós. Não que não houvesse uma cozinha no prédio, ela

só não foi liberada para nós do cursinho. Afinal, estávamos ali de favor, e ainda tínhamos a ousadia de querer usar as instalações extras?

Havia/há uma cantina no local, porém o lanche deveria ser comprado, entretanto, daquilo que soube através da coordenadora, era tudo muito caro, para o padrão das e dos cursistas. Muitas vezes, elas e eles vinham “sem nenhum centavo no bolso”, falo principalmente das e dos estudantes de 2018, totalmente desprovidos economicamente, e esperavam pelo café oferecido pelo cursinho. De forma alguma poderiam comprar um lanche naquele local. Continuamos, eu, meu marido e a coordenação, mais especificamente a Cris, a comprar produtos alimentícios para que as e os estudantes pudessem se alimentar. O café, nós o levávamos de casa, alternadamente: às vezes a Cris, outras vezes eu. A mudança dessa situação veio apenas em 2019, pois ao final de 2018, o cursinho concorreu a um fundo diocesano da Cúria, oferecido para projetos sociais, e venceu a disputa. Dessa forma, a Cris fez parceria com uma panificadora da redondeza, para fornecer o café da manhã para as e os estudantes, bem como às e aos voluntários que quisessem tomar um cafezinho antes ou depois das aulas.

Retornando à reflexão sobre a estrutura da instituição, onde o cursinho permaneceu até o final do ano letivo de 2018, e continuou até o início da pandemia, a primeira pergunta que me veio à mente, quando entrei no prédio, foi “quanto custa estudar aqui?” Para além da recepção, há dois elevadores e uma escada para subir até os andares onde ocorrem as aulas. O interior do edifício é todo monitorado por câmeras eletrônicas. Em cada andar há em torno de 10 salas de aulas, enormes, onde cabem cerca de 40 alunos. No meio de cada corredor, possui um posto para as e os guardas (vigilantes) ficarem, banheiros masculinos nos andares pares e para o público feminino nos andares ímpares. Nas paredes, geralmente, estão as imagens da recompensa de se estudar naquele ambiente: jovens talentos que venceram algum concurso em eventos nacional ou internacional. Há também o destaque de jovens que participaram de algum programa social ou ecológico, promovido pelo colégio.

Admito que comecei a notar todos esses detalhes, naquele cronotopo, quando um professor de Sociologia, que foi voluntário no cursinho, chamou-me a atenção para todos os cartazes dispostos nas paredes, bem como os objetos que ali estavam assentados, como vasos, pinturas, bebedouros, etc. Tudo convergia para um tipo de público específico, da classe média alta. Ele me fez observar que tudo era detalhadamente disposto para que a e o estudante que ali frequentava se sentisse parte daquele ambiente. A linguagem visual e a escrita convergiam para esse fim.

Figura 16 - Espaço da sala de aula -Instituição Escolar Privada



Fonte: organizado pela autora

O que dizer da sala de aula? Era bem espaçosa realmente, bem arejada e iluminada, como se pode notar pela figura 16. Além disso, são salas muito bem equipadas, com ventiladores no teto, com muitas carteiras e dois quadros grandes: um verde e outro branco. Somado a isso, há equipamentos tecnológicos necessários, data-show e um computador com acesso à internet. Um espaço para ser vendido como de “primeiro mundo”.

Entretanto, aquilo que me chamou a atenção foi a quantidade de carteiras e todas enfileiradas uma atrás da outra, em um esquema formalíssimo. Ou seja, o contraste entre o mundo tecnológico e o modo tradicional disciplinado na disposição das carteiras era nítido, conforme pode ser observado na imagem 16. Bem, não é minha intenção analisar a dinâmica na sala de aula daquele espaço, retenho-me às nossas e aos nossos estudantes, como se colocaram frente a tanta rigidez do espaço? Basta olhar para a imagem e perceber a (in)disposição das e dos estudantes.

Primeiro, elas/eles não se sentavam mais um ao lado do outro, diria, próximos um ao outro, e nem mesmo das professoras/dos professores. O ambiente parece ter tirado um pouco do calor humano que havia entre as e os cursistas, pois as carteiras dispostas em fileiras rígidas e o espaço muito grande para poucas/os estudantes transmitiam a sensação de que a frieza tinha aumentado.

Às vezes, quando eu chegava cedo, antes de qualquer professora ou professor voluntária/o, eu procurava reorganizar a sala, colocando as carteiras a serem usadas em um semicírculo para que os estudantes ficassem mais próximos uns aos outros e também, para possibilitar a mobilidade da professora/do professor em meio ao grupo. Ou seja, a ideia era deixar o ambiente mais descontraído. Mas, como se pode observar pela imagem, não era sempre que isso ocorria.

Enfim, nesse percurso busquei apontar que o cursinho está localizado em um espaço geográfico que foi eugeneizado, higienizado em nome do progresso. Nessa perspectiva, posso dizer que o cursinho é a soma de vozes, que tenta e, às vezes, até consegue, naquilo que é possível, romper com tal estrutura rígida e racializada, evidenciando que a realidade vivida é constituída pela diversidade, melhor dizendo pelo *heterodiscurso*, em termos de Bakhtin, que permite responder de outros ângulos a determinada palavra única. Neste caso, responder à ideia de que Curitiba é representativa da identidade eurobranca no Brasil. Assim, ao penetrarmos em cronotopos como a livraria católica, a escola/faculdade católica e o sindicato dos servidores, que já tinham sua dinâmica própria, seus valores, e um determinado público que costumeiramente os compunham/compoem, quero crer que nós (como cursinho Popular), mesmo que por tempos específicos e determinados, fomentamos nesses locais um pequeno desarranjo na ordem a que estavam habituados, mesmo que de passagem. Isto é, a nossa presença nesses locais, como cursinho Popular Ubuntu, constituídos por vozes negras e pessoas de baixa renda da periferia, conseguiu, de certa forma, enquanto estava presente nesses locais, colorir, com tonalidades distintas e propósitos distintos, as interações de tais espaçotempos.

#### 4.6 Um processo reverso: as mudanças no cursinho Ubuntu

Figura 17 - Intervalo entre o encontro de português/redação e de matemática (SISMUC/2018)



Fonte: organizado pela autora

Como já destaquei, no decorrer desta *escrevivência*, o cursinho Pré-Vestibular popular Itinerante Ubuntu iniciou em 2018 com a proposta de atender estudantes negras e negros e

população marginalizada em geral da periferia. Porém, o enfoque primeiro versaria sobre a população negra. Melhor dizendo, sujeitas negras e sujeitos negros marginalizadas/os que desejam dar continuidade a seus estudos. Um outro fato, que também já sinalizei na apresentação inicial, é a dificuldade socioeconômica que tem a grande maioria das e dos estudantes. Em decorrência disso, sempre presenciamos (coordenadores, professoras e professores voluntários/os) muitos sonhos de alunas e alunos que desejavam fazer medicina, odontologia, direito, caírem por terra.

Das e dos estudantes que aparecem na imagem 17, apenas dois de todo o grupo fizeram o vestibular, e foram aprovados, as e os demais, não conseguiram findar o curso. A procura para inscrição no cursinho, no início do ano, geralmente é grande, porém, conforme o ano vai passando, a desistência também vai aumentando. Não apenas em 2018, idem nos anos sucessivos, 2019 e 2020, poucos conseguiram concluir o curso e fazer o vestibular. Em 2018, por exemplo, ano de início do cursinho, começamos com 27 cursistas, e mais uma média de dez que entraram depois, no decorrer do curso, mas a maioria logo saiu, permaneceram em torno de seis estudantes, e grande parte quase não frequentava as aulas.

O perfil das e dos estudantes, em 2018, como se pode notar pela figura 17, em sua maioria era de pele negra, majoritariamente jovens, com idade entre 20 e 27 anos. Portanto, algumas e alguns estavam longe da sala de aula um tempo considerado longo. Dentre esses, três tinham um emprego mais qualificado, os outros ou estavam desempregados ou em subempregos, sem horário fixo de trabalho, e mal conseguiam se sustentar, entretanto tinham de ajudar suas famílias.

Na imagem 17 estão também os dois professores do grupo mais assíduos em 2018: a professora Cloris de redação e o professor Everton de matemática. Sempre que um professor não podia dar aula, o que ocorria com bastante frequência, bastava colocar no grupo de professores que tinha aula descoberta e lá estavam eles para substituir. Algumas vezes o professor de filosofia também cobria as aulas vagas, mas nem sempre, porque ou ele ou eu tínhamos de permanecer em casa.

Essas substituições eram frequentes, pois como o cursinho depende de voluntários e era o seu início, não havia professores para todas as disciplinas. A consequência disso foi que a professora de redação e os professores de matemática, filosofia e, quando possível, de literatura, eram os mais assíduos. Isso possibilitou que esses professores voluntários desenvolvessem uma relação muito afetiva com o grupo, confesso que eu também, pois, como já assinali, eu estava quase sempre presente nas aulas, não apenas nas de redação.

Em 2019, o cursinho iniciou com um grupo maior, de quase 60 (sessenta) alunos, porém a desistência também foi grande. Entretanto, o perfil das e dos estudantes modificou-se bastante; a maioria era branca, e mais jovens do que o grupo de 2018. A maioria habitava com os pais e cursavam o ensino médio regular. O poder aquisitivo da maior parte deles também havia se modificado, dado que muitos deles saíam, por exemplo, para almoçar fora da instituição privada, acolhedora do cursinho. Em contrapartida, os frequentadores do cursinho em 2018 permaneciam na sala de aula, e comiam o que sobrava do café da manhã: presenciei muitas e muitas vezes esse fato.

Em 2020, foi feito um grande trabalho de divulgação, em vários locais, inclusive em escolas, por isso, a quantidade de alunas e alunos aumentou consideravelmente, chegando a um número de quase 100 (cem) estudantes. Foram ocupadas 2 (duas) salas de aula da instituição onde o cursinho estava alocado. E o perfil da maioria dos cursistas também era de estudantes brancos, cursando o ensino médio, havia uma minoria de pessoas que já haviam concluído o ensino médio.

Com a pandemia, as aulas foram interrompidas até o mês de outubro. Após esse período, em meados de setembro de 2020, foi feita uma convocação, com a inserção de novos estudantes, e deu-se início a aulas online.

#### **4.7 O convívio mútuo**

Um outro ponto, pertinente, peculiar em 2018, e de que fala bell hooks (2017), era a convivência mútua entre algumas e alguns professores que participavam das aulas uns dos outros, contribuindo para a ampliação de conhecimento mútuo, como uma comunidade que aprende em conjunto, partilham experiências. Em 2019, tal característica foi sendo modificada foi, digamos, sendo compartimentalizada, tornando-se mais semelhante a uma escola tradicional. E no terceiro ano de curso tal peculiaridade foi eliminada totalmente, passando a uma característica mais enrijecida, sem a possibilidade de outros professores permanecerem presentes nas aulas das e dos colegas.

A primeira modificação ocorreu em relação à entrada de estudantes no cursinho. Por exemplo, no início, o cursinho era um espaço aberto para acolher todas e todos que estivessem interessadas/os em estudar, em qualquer momento durante o ano. Um dos pontos negativos, era a dificuldade de se manter o controle da maioria do público que frequentava o cursinho; tinha aluno que vinha duas semanas e depois desaparecia, ou aparecia apenas um sábado, passava um

mês ou dois sem retornar; outros, por sua vez, ou vinham apenas de manhã ou somente à tarde, ou podiam participar apenas de quinze em quinze dias e, geralmente, o motivo era o trabalho, ou a falta dele.

O ponto positivo, era que havia aquelas e aqueles estudantes que não tinham feito inscrição no início do curso, ou por falta de informação sobre o cursinho ou porque tiveram outro problema qualquer, chegaram depois do início das aulas, mas permaneceram até o final do ano letivo. É o caso do Matheus, um dos co-participantes desta *escrevivência*. Rodrigo, por outro lado, frequentou o curso não mais que dois meses e teve de sair. Ou seja, infelizmente teve de abandonar o cursinho e, conseqüentemente, seus sonhos de cursar a faculdade de medicina, devido a problemas familiares.

No ano de 2018, apenas um dos estudantes participou de praticamente todas as aulas do cursinho, desde o início até o final, o Ari. Hoje ele cursa engenharia Elétrica na UTFPR. Sendo assim, a procura, no início do ano letivo, é grande, mas são pouquíssimos aqueles e aquelas que conseguem chegar ao final, como eu já apontei na apresentação inicial.

A mudança mais significativa para mim e para as professoras e os professores com quem conversei, está relacionada à interação, à troca que ocorria entre elas e eles, no início do cursinho e que, com o passar do tempo foi se perdendo. Ou seja, às e aos voluntários/as professoras/as do cursinho, que desejavam acompanhar a aula da ou do colega, tinha total liberdade para fazê-lo. Essa particularidade foi aceita no cursinho até o final de 2019, a partir daí, buscou-se uma nova configuração, mais tradicional, não permitindo mais que as professoras/os professores voluntárias/os participassem das aulas das e dos colegas. Lembrome de que as aulas que tinham professoras/es de outras disciplinas eram momentos de interação muito enriquecedores, com muita troca de conhecimento, aprendizado e reflexão para todas e todos ali presentes. Confesso que eu aprendi muito naqueles encontros.

Diria que foram momentos que colaboraram para que eu pensasse aqueles encontros como um espaço de *intersubjetivação*, em termos de Castiano (2010, p. 191), mais do que “a luta pela liberdade e auto-reconhecimento do EU-negro”, coletivo — expressada pelo afrocentrismo, a negritude e ubuntuismo — era o NÓS que se destacava, *a vivência do nós*, para utilizar um termo caro a Volóchinov. Isto é, a perspectiva era “centrada no OUTRO em uma posição culturalmente diferente”, e o que esse outro trazia de conhecimento para enriquecer e ampliar nossos conhecimentos. Nesta reflexão de Castiano, vejo muita proximidade com a visão expressa pelo Círculo de Bakhtin, de sujeitos responsivos e dialógicos que falam de ângulos diferentes e enriquecem, no caso da interação no cursinho, o diálogo na relação intersubjetiva.

#### 4.8 As interações no cursinho em 2018: laços, afetos na ciranda...

Bem, como eu já sinalizei, eu considero o cursinho como um cronotopo, no qual o espaçotempo tem uma característica muito peculiar. É um espaço dedicado ao ensino/aprendizagem, voltado para os exames do ENEM e vestibular da Universidade Federal. Porém, para além desse objetivo, a marca do cursinho, falo mais especificamente de 2018, era o acolhimento, um lugar de afetos, mas também de aquilombamento (de resistência). Portanto, o tempo, era um tempo mais dedicado ao talento construído na coletividade, que ao destaque à individualidade, como o demonstra os cartazes que vemos nos corredores da instituição católica onde está alocado o cursinho. Também é o espaçotempo do resgate da autoestima, de partilhar nossos conhecimentos, nossas dores, vivências e resistência ao racismo. Assim, o tempo transcorria veloz, e todas e todos ficavam ansiosos para o próximo encontro, principalmente nós professoras e professores que estávamos no cursinho com mais frequência, aprendendo com o grupo de estudantes.

Durante os intervalos das aulas, eu e quem estava ali presentes notávamos que as rodas de conversas, em geral, giravam em torno das temáticas que envolviam as relações étnico-raciais. Algumas e alguns falavam das provas do Enem e dos Vestibulares. Porém, os assuntos dominantes eram sobre a estética negra, mais precisamente do cabelo e as dificuldades de se encontrar trabalho, tantas vezes devido à cor de pele ou pelo cabelo blackpower, dreads, etc. Vale dizer que os conflitos na relação com o branco também aconteciam em momentos de lazer.

Bem, durante as aulas, esses assuntos geralmente retornavam na maioria das disciplinas, como, por exemplo, história, sociologia, filosofia, literatura, cidadania e física. Em outras, as professoras e professores voluntários eram extremamente técnicos, passavam o conteúdo a que tinham proposto e fim. Embora eu notasse e me interessasse pelo argumento discutido pelas e pelos alunos, sobre as relações raciais plenas de conflitos, que eles vivenciavam em seu dia a dia, eu, de fato, não tinha consciência de que aquilo poderia ser conteúdo para uma reflexão mais aprofundada.

O meu ser pesquisadora estava ainda muito envolto pela razão ocidental eurocentrada de ciência. Isto é, a divisão entre vivência social prática e vivência acadêmica como algo que não se imbricavam. Mas, a convivência no cursinho foi me modificando de forma profunda, até chegar à reflexão de que: se as e os estudantes querem informações relevantes, que não sejam desvinculadas de “sua experiência global de vida.” (hooks, 2017, p.33), por que também não fazer um estudo que privilegie essa dimensão? Melhor dizendo, na interação que acontecia no cursinho nas aulas de matemática, filosofia, literatura e sociologia, mas principalmente nas

aulas de redação com a professora Cloris, fui aprendendo que trazer a minha vivência social, junto com minhas e meus co-participantes desta *escrevivência*, sem dicotomizar mente, corpo e espírito (2017, p.26-27), como exigia/exige o pensamento eurocentrado ocidental, é um movimento de resistência e transgressão.

Antes de discorrer sobre o que ocorria nas aulas de redação, destaco neste excerto o relato do professor Everton, que narra sua relação com uma sociedade racista e suas estratégias, por exemplo o uso eloquente e requintado da linguagem formal, como fenda possível através da qual ele contesta tal sociedade. Everton era um dos poucos professores voluntários negros no cursinho, e fez parte do mesmo, desde a sua criação em 2018 até o último ano escolar, em 2021, atuando como professor da disciplina de física, e quando era necessário ensinava matemática também. Ele está em pé na figura 17, próximo à professora Clóris de redação. Como se pode notar pela imagem, é um professor negro, militante do movimento negro e poeta (sempre que pode, participa das batalhas de Slam<sup>69</sup>, nas praças públicas de Curitiba). E continuamente relatava aspectos de sua vida de negro, baiano, em meio ao racismo curitibano. Aludia também à sua condição de negro como Doutorando do curso de Engenharia Ambiental na UFPR, em um espaço dominado por brancos.

Ele dizia que, constantemente, era parado pela polícia, e o que o salvava era seu poder de eloquência; afirmava ele, que era nítido o espanto que essa demonstrava pelo seu vocabulário culto. Everton, já entrou e saiu do doutorado, no mínimo duas vezes, devido a dificuldades financeiras. Em 2021, ele voltou a cursar seu doutorado e assim segue... Ele vivia de “bicos”, como professor de reforço escolar. Isso quando não se deparava com algum pai racista, que o dispensava no início das aulas. Diz bell hooks que, o professor na sala de aula deve engajar-se com o outro, estar por inteiro, correr risco juntos com as e os estudantes (2017, p.35), com seus relatos, o professor Everton se colocava/coloca por inteiro, demonstrava/demonstra seu engajamento com o grupo. Além disso, apontava-lhe que as dificuldades são muitas, mas é possível encontrar as fendas, ressignificar sentidos construídos pela branquitude colonizadora.

Bem, como eu já havia me referido, em 2018 ele foi um dos professores que mais deu aula no cursinho. Seu perfil como professor é de intensa versatilidade, com uma compreensão profunda sobre a história negra no país. Além disso, é um excelente professor de física e

---

<sup>69</sup> Batalha de poesias entre poetas da periferia, que ocorre em locais abertos, “O *poetry slam*, [ou simplesmente *slam*], é uma batalha de poesia falada, cujas cinco regras principais, apesar de variarem de lugar para lugar, tendem a permanecer relativamente as mesmas: os competidores têm três minutos para apresentar sua poesia autoral e inédita naquele slam, sem o auxílio de adereços de cena ou acompanhamento musical.” (FREITAS, 2020). Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-40182020000100304#:~:text=O%20poetry%20slam%20%C3%A9%20uma,de%20cena%20ou%20acompanhamento%20musical](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182020000100304#:~:text=O%20poetry%20slam%20%C3%A9%20uma,de%20cena%20ou%20acompanhamento%20musical). Acesso em: jan 2020.

matemática. Suas aulas eram muito dinâmicas, iam das fórmulas de matemática e física às suas poesias. Quando ele vinha dar suas aulas, e em seguida havia aula de redação, ele sempre permanecia um pouco mais, às vezes concentrado em preparar alguma atividade para seus alunos particulares, outras para conversar um pouco e trocar saberes.

E o que dizer da professora de redação? Bem, a professora Cloris, por sua vez, como já sinalizei na apresentação inicial desta *escrivência*, se define como mulher negra. Mas como tem um tom de pele clara, ela não enfrenta o racismo cotidiano que, por exemplo, Everton, eu e a maioria das e dos estudantes que ali estavam enfrentamos. Portanto, seus relatos-confissões se diferem daqueles contados por nós (por mim, Everton e estudantes). No entanto, eles não são menos importantes, já que, devido ao racismo fenotípico impregnado em nossa sociedade, às vezes ela é considerada não negra, em determinados espaços de privilégios, mas em outros é tida como não branca.

Sendo assim, defendo que, de seu lugar, melhor dizendo, em termos bakhtinianos, a partir de seu ângulo de visão, ela tem muito a nos dizer também, no que diz respeito à percepção e compreensão que ela tem das situações de racismo com as quais se deparou. Pois, ao assumir sua identidade negra, como lugar militante, ela sofre uma dupla negação: por parte de uma determinada branquitude que não a vê como negra, negando sua autoidentificação, e por outro lado, por parte da militância negra, que não a aceita como membro do grupo devido à sua estética mais clara. São as peças que nos pregam a discriminação racial fenotípica, baseada na ‘geografia da pele e da cor’. (CARDOSO, 1986 apud LOPES, 2017, p. 155).

Quanto ao ensino da língua portuguesa/redação, a professora do grupo também tem muito a contribuir. Embora seu fazer pedagógico, como o de todas e todos nós, seja perpassado por uma formação acadêmica engessada e tradicional, a professora-pesquisadora procurava praticar um ensino na perspectiva decolonial, transgressora, nos moldes que nos aponta bell hooks (2017), que, resumidamente, aponta para uma prática pedagógica que deve “promover a consciência e o engajamento crítico” (p.26), tanto das e dos estudantes como da/do professor/a.

É necessário também, na visão de hooks, atentarmos-nos para uma prática na qual as/os estudantes sejam participantes ativos na sala de aula; promover a contemplação holística, mente e corpo, das e dos estudantes, sem dicotomias, é outro item defendido por bell hooks, isto é, contrapormos-nos ao pensamento eurocentrado ocidental (p.26-27). hooks reforça também que é imprescindível acolher as vivências, experiências da realidade vivida das e dos estudantes (p.27), e ao mesmo tempo engajar-se com eles, estar por inteira, correr risco juntos (p.35) com eles. Ou seja, não apenas motivar as/os alunas/os a partilharem suas experiências, mas também a professora/o professor deve contribuir com o grupo, expondo-se a partir de seu lugar. São

questões inerentes ao trabalho pedagógico, neste caso, com a língua viva, mas que, na maioria das vezes, se tenta ignorar.

bell hooks ainda salienta que é fundamental ouvir e praticar o mútuo respeito, o ponto de vista de cada um, sua visão de mundo, considerando que “minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula” (p. 34). Em uma atitude transgressora, em relação às atitudes colonizadoras em sala de aula, a pensadora considera importante dar espaço ao Eros, como “uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, [que] habilita tanto os professores quanto os alunos a usarem essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica.” (p.258) Porém, esse amor, de que fala hooks, deve estar atrelado às concepções que a professora/o professor acredita como forma de inspiração para o grupo.

## 5 O TRAÇADO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUNS APONTAMENTOS

Além de toda a discussão envolvendo a dinâmica da interação entre professor e estudante na sala de aula, hooks faz alusão à posse da língua/linguagem inglesa pela comunidade negra dos Estados Unidos que a transforma, na linguagem do amor do afeto, em meio a uma sociedade eurobranca opressora (2017, p. 233). E também esse é um ato de transgressão, que muito me interessa nesta *escrevivência*.

Como nos lembra Bakhtin, a língua é produzida por sujeitos dialógicos com suas intenções e seus valores, tendo por finalidade agir sobre o outro partícipe da interação. Isto é, o falante apropria-se da *palavra alheia* não de um dicionário, mas de outro falante, dos “lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua.” (BAKHTIN, 2015, p. 69), reconfigurá-la, por assim dizer. Enfim, a professora de redação buscou vivenciar essas premissas expressas por bell hooks, na sala de aula, como se verá através dos relatos-confissões dispostos abaixo, em um ato transgressor, como apontado por bell hooks e *descolonial/decolonial* (SMITH, 2018; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2020), ela se posiciona a partir de uma perspectiva crítica de marginalizada, contestadora do discurso hegemônico legitimado, que quer silenciar a contribuição das sujeitas negras e dos sujeitos não brancas/os para esta sociedade.

Falo aqui da possibilidade do contradiscurso que está intrinsecamente atrelado à *bivocalidade* da palavra. Quando o Círculo de Bakhtin discorre sobre a formação ideológica da nossa consciência interior, ele assegura que fazemos “um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (ibidem, p.135), esse fato o remete à bivocalidade da palavra, isto é, “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, ou seja, tornam-se bivocais.” [...] (BAKHTIN, 2013, p.223). Essa bivocalidade suscita nos sujeitos, a possibilidade de respostas a partir de um outro ângulo, de outros valores, em um processo que o Círculo define como dialógico.

Nascimento (2019), em seu livro *Racismo Linguístico*, embora se proponha a romper com uma investigação que tome o Círculo de Bakhtin como ponto de referência, é imperativo ao discorrer sobre a noção de sujeito dialógico bakhtiniano. O autor reconhece a noção de sujeito dialógico apontada pelo Círculo, bem como, as contribuições dos autores quanto à relação entre linguagem interação e poder, a partir da noção de signo ideológico, cunhada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Sustenta Nascimento, referindo-se aos autores Voloshinov e Bakhtin (NASCIMENTO, 2019, p.68), que a língua em si não é neutra, mas é

constituída por sujeitos, que a contemplam como uma arena de luta e dessa forma, “podem modificar a língua num processo dialógico.” (NASCIMENTO, p.20). Primeiramente, o sujeito é dialógico porque é na relação com o outro que ele produz sua consciência, pois, como sustenta Volóchinov (2017, p. 95) “[...] Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social.”

Além disso, Nascimento argumenta que não há a possibilidade de os sujeitos serem apenas receptores da linguagem pronta, eles também são sujeitos da linguagem, nesse processo dialógico, devido à composição do signo que reflete e refrata outras realidades. Isto é, a compreensão dos sentidos é múltipla, pois os sujeitos respondem a partir de ângulos diferentes. Assim, é importante ressaltar o conceito de signo no Círculo de Bakhtin, que amplia a noção de signo desenvolvida em Saussure.

Enquanto nos escritos do linguista suíço, o signo é conceituado como a unidade significativa menor da língua (composta pelo significante e significado) interior aos fenômenos da língua apenas, naquele, há a inserção da história e do sujeito, visto que, “Os signos são objetos únicos e materiais e [...] qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.93), [que] “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites” (ibidem p.91). Dessa forma, o Círculo o entende como um fenômeno amplo, que surge “no interior das relações sociais (FARACO, 2016, p.49) não como resultado de processos psíquicos e fisiológicos, como aponta Saussure (p.79), na perspectiva de um objetivismo científico.

Ao levantar a questão de que os signos refletem mas também refratam outra realidade, entendo que “não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo.” (FARACO, 2016, p.51) e, em tempos e espaços diferentes. Tais descrições e construções, comumente se fazem através da palavra, que é o mais representativo dos signos, já que penetra todas as esferas ideológicas da realidade humana, tais como a “científica, estética, moral, religiosa, etc [...bem como] a comunicação cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.99)

Embora Nascimento (2019) aponte as contribuições do Círculo de Bakhtin, ao sugerir que sujeito dialógico, linguagem são constituídos na interação em relações de poder na perspectiva sociohistórica, desenvolvida, mais especificamente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV & BAKHTIN, 2017), o autor entende que ele não dá conta de analisar a estrutura do signo, no caso raça, “num mundo colonizado”, sendo

raça um fenômeno construído na racialização enquanto enunciação, ela só pode ser enquadrada em um contexto de interação em que a linguagem produza signos, sujeitos e se refira (ainda que não de maneira marcada) a uma história de dores e tormentos, a um passado não resolvido, como é o caso do colonialismo, da escravidão e dizimação dos negros.(NASCIMENTO, 2019, p.69).

Entendo que a proposta do autor seja dialogar com autores, especificamente, negras e negros, sujeitas/os racializadas/os pelo colonialismo, e que podem dar conta de aspectos relativos aos efeitos da racialização e da vivência dessa dimensão na interação. Também nesta *escrivência*, o signo raça é fundamental. Entretanto, me distancio de Nascimento ao considerar relevante manter, junto com as discussões de estudiosas negras e estudiosos negros, também alguns conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin, dentre os quais dialogismo, heterodiscurso, bivocalidade da palavra, dentre outros.

Por exemplo, a noção de sujeito *responsivo dialógico* possibilita-me apontar que o cronotopo cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu nasceu da compreensão de que há no espaço de Curitiba a exclusão racial. Por isso, como disse José Roberto, um de seus coordenadores em 2018, o cursinho foi pensado *para que os negros e negras de periferia e os que não tinham condições financeiras pudessem ser contemplados*. Isto é, como sujeitos *responsivos dialógicos*, que compreendem as relações raciais e de exclusão que ocorrem no espaço curitibano, aproveitando a oportunidade de fazer uma parceria com a Educafro, os coordenadores do cursinho fazem o gesto de abri-lo, como uma fenda, uma contra resposta à branquitude privilegiada. Isto é, em Curitiba há negras e negros que foram colocados à margem, mas fazem parte desse espaço. E, como parte dele, tem o direito de o ocuparem.

Essa reflexão nos conduz à noção de *heterodiscurso dialogizado* (BAKHTIN, 2015, p.30), que pode ser entendido como os ângulos diferentes, as diferentes posições dos sujeitos e de onde expressam seus discursos. Ângulos dos quais nos permitem construir sentidos diferentes sobre um mesmo enunciado, neste caso, diferentemente da ideia de que Curitiba é uma cidade composta por eurobrancos. Recordando que tal realidade *heterodiscursiva* é construída junto ao movimento centralizador, às denominadas *forças centrípetas*, nesta perspectiva, colonizadoras eurocentradas, em detrimento das denominadas *forças centrífugas* (BAKHTIN, 2015, p. 4.1-43), que são, por sua vez, vinculadas ao movimento dialógico de atrito com tais forças centralizadoras. E é nesse movimento de contestação, problematização, de luta contra a palavra única, que posiciono a formação do cursinho pré-vestibular popular Ubuntu.

Além disso, focalizo como contradiscurso, especificamente e sobretudo, a contribuição das aulas de redação, ali ministradas.

Outro ponto a ser destacado, que está implícito na ação de abertura do cursinho e será possível notar também nos enunciados das e dos co-participantes desta *escrevivência*, diz respeito a “um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (ibidem, p.135), remetendo à bivocalidade da palavra. Melhor dizendo, “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] (BAKHTIN, 2013, p.223). É exatamente nesse ato bivocal da *palavra alheia* que se encontra a possibilidade de resposta, de ressignificação à palavra do outro.

Entretanto, vale lembrar que as e os sujeitos são posicionados em ângulos diferentes e, portanto, podem assimilar de modo diferente a *palavra alheia*, como se poderá observar nas interações entre os co-participantes desta *escrevivência*. Disso decorre que as respostas e ações também podem ser diferentes. Segundo Bakhtin

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2013, p.223).

Isto é, o modo como essa palavra é proferida por nós, as nuances valorativas que colocamos nela, se mais *autoritária* ou mais *persuasiva* (BAKHTIN, 2015, p. 140) está inteiramente relacionada a como é reformulada em nós a palavra do outro. Volóchinov alude essas nuances da assimilação da palavra alheia à ‘vivência do nós’: se temos experiências variadas em uma coletividade unida, a nossa palavra interior será mais plural, independente, isto é, nas palavras do autor

A diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diferentemente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social. Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior. (2017, p.208).

Portanto, o sujeito pode problematizar e confrontar a palavra única, transformando-a, colocando ali o seu colorido. Penso, por exemplo, nas ações da coordenação do cursinho e nos relatos-confissões das e dos co-participantes desta *escrevivência*, ou seja, as possíveis respostas que damos a uma determinada branquitude privilegiada, que podem constituir-se fendas. Respondemos apoiadas/os em nossa coletividade, e a partir da leitura que fazemos do contexto onde estamos inseridos. Além disso, em um contexto de colonização, no qual as diferenças ocorrem a partir da classificação racial superior (branca) e inferior (não branca), o aspecto coletividade é de fundamental importância.

### 5.1 Outras vozes entram na ciranda...

Fanon se aproxima das ideias do Círculo quando também defende que o grau de consciência das sujeitas e dos sujeitos negros são diferentes, e aqui o fator classificação racial é fundamental, quanto ao (não) reconhecimento da *imposição cultural* eurocentrada branca imposto sobre o sujeito negro. Seu foco são as famílias antilhanas, mas entendo que é também muito pertinente para esta *escrevivência*. Ele aponta que ter uma posição, digamos crítica, no que se refere à *imposição cultural*, que a branquitude colonizadora exerce sobre o negro, passa pelo grau de consciência que tal sujeito tem sobre sua realidade social. Para ele, como médico psicanalista, firme e convicto da sua orientação social, (VOLÓCHINOV, 2017, p.208), sua função é ajudar seu paciente negro a sair do dilema de “branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir.” (FANON, 2008, p.95). Dessa forma, continua Fanon,

meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais racistas (2008, p.95-96, grifos da autora).

Portanto, Fanon explica a questão do inconsciente a partir das relações sociais raciais, da realidade social na qual está inserido o negro, sem perder de vista aspectos individuais, subjetivos a cada um. É possível verificar tal posição quando o autor revela que seu paciente pode escolher entre a passividade e o ser pró-ativo, diante da revelação dos motivos de suas neuroses.

Volóchinov, por sua vez, traz o exemplo da fome para se referir ao modo como o sujeito interpreta tal enunciado, também tendo em vista seu entorno social. Sustenta ele que

Se tomarmos o enunciado no processo da sua constituição ‘ainda dentro da alma’, a essência da questão não será alterada, pois a estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social. (2017, p.207).

E o grau de consciência que é expresso em relação a um determinado enunciado, uma determinada palavra, está atrelado a um elemento chave, à questão valorativa, ao que é valor na sociedade em que está inserido. Diz ele,

é claro que essa orientação social da vivência pode possuir diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação, porém não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa. [...] A vivência da fome pode possuir tons de apelo ou de propaganda, a experiência pode se direcionar para um possível apelo, para um argumento de propaganda, ser concebida como um protesto e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p.207).

Portanto, a expressão dos sujeitos toma coloração diferenciada porque foi assimilada em uma sociedade prenhe de valores diferentes, aliada à subjetividade de cada indivíduo, ao modo como ele assimila, remodela de dentro, isto é internamente, o enunciado alheio. Volóchinov é bem específico a esse respeito:

É claro que uma tomada de consciência simples e imprecisa de alguma sensação, por exemplo, da fome, não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica. Toda tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, uma vez que é possível tomar consciência da própria fome de modo suplicante, aflito, irritado, inconformado. (2017, p.207).

Ao assumir que o cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu coloca-se em um ângulo de oposição e questionamento à palavra única, disseminada na sociedade curitibana — referente à defesa de uma identidade eurocentrada e, conseqüentemente, sem a contribuição negra — defendo que seus coordenadores têm uma consciência profunda e ampla de tal *imposição cultural*. Sendo assim, colocam-se em uma posição de questionamento e enfrentamento a ela. Tal postura está apoiada em uma luta histórica, desde a escravidão da população negra, para que suas reivindicações sejam acolhidas e, por conseguinte, para que a branquitude curitibana, que ocupa determinadas posições privilegiadas, assumam, ou ao menos percebam, que há outros discursos válidos e representativos desta sociedade.

Nesse processo contradiscursivo, uma outra voz que não pode ser ignorada é a de González (1988b). Intelectual que lutou contra a *imposição cultural*, que impôs, digamos, uma

segregação velada contra os negros e indígenas no Brasil. A autora evoca Fanon, ao discorrer sobre os efeitos da dominação eurocêntrica sobre o sujeito não branco colonizado. Sustenta a filósofa/antropóloga que “os textos de um Fanon e de um Memmi<sup>70</sup> demonstram os efeitos de alienação que a eficácia da dominação colonial exerceria sobre os colonizados.” (1988b, p.71). Em sua luta para explicitar tal *imposição cultural* racista, que categoriza o sujeito negro como inferior e o sujeito branco se assume como superior, Lélia González (1988b, p.76) convoca todos os negros de toda as Américas do “Sul, Central, Norte e Insular” para uma ação conjunta, em prol de uma identidade étnica que tem suas raízes fincadas na África, como meio de enfrentamento ao racismo, iniciado com o colonizador eurocentrado. Este movimento proposto pela autora giraria em torno da categoria, formulada por ela, *Amefricanidade (Amefricanity)*.

Tal categoria “identifica na Diáspora uma experiência histórica comum” (ibidem, p. 77), de sangue, sofrimento, mas também de muita resistência. Além disso, como Fanon, a autora também enxerga a linguagem como uma ferramenta de fundamental importância, embora não totalmente pelos mesmos motivos de Fanon. Ele busca mostrar que a violência imposta ao homem negro passa pelo cancelamento de sua língua natal, que o autoidentifica em prol da língua do colonizador, no caso a língua francesa. Essa tomada de posição é uma tentativa de alcançar a humanidade, a civilidade universal europeia, exigida pelo branco.

Na esteira de Fanon, González, em seu texto *A categoria político-cultural de Amefricanidade* (1988b), discute em chave psicanalítica a formação histórico-cultural do Brasil. A antropóloga-filósofa reivindica para o Brasil e América Latina, colocando seu olhar sobre a questão da linguagem, uma identidade brasileira, que também se entrelaça com a África e não apenas com a Europa. Em suas palavras a formação identitária histórico-cultural do Brasil

Não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o “t” pelo “d” para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (não é por acaso que a *neurose cultural* brasileira tem no *racismo* o seu sintoma por excelência). (GONZÁLEZ, 1988b, p.69/01pdf).

Sua ideia é que toda a América, principalmente Latina negra, se una em um grande bloco para reivindicar um direito a toda comunidade negra, pautada na contribuição que essa, juntamente com a comunidade indígena, deu à formação do continente. Para tanto, a autora foca

---

<sup>70</sup> Albert Memmi (1920-2020) foi escritor e ensaísta francês, nascido na Tunísia, autor de vários livros, dentre os quais *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, cuja temática gira em torno dos efeitos que a opressão colonial causa no oprimido.

seu olhar sobre a linguagem, e traz exemplos da influência africana nas línguas tanto brasileira quanto de outras partes da América Latina, em movimento pró-ativo das comunidades negras, cuja característica ela vai denominar de *pretoguês*.

Argumenta ela,

é certo que a presença negra na região caribenha (aqui entendida como a América Insular, mas incluindo a costa atlântica da América Central e o norte da América do Sul) modificou o espanhol, o inglês e o francês falados na região [...]. Ou seja, aquilo que chamo de ‘pretoguês’ e que nada mais é do que a marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de ‘pretos’ e de ‘crioulos’, os nascidos no Brasil), é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. (ibidem, p.70/02pdf).

bell hooks se aproxima de González, ao apontar para esse processo pró-ativo do negro escravizado sobre a língua inglesa, ao inventarem o *vernáculo dos negros*. A escritora sustenta que “Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação.” (2017, p.226) Essa língua modificada, era uma “contralíngua [...] no uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência.” (ibidem, p.227)

Além da língua, Lélia González traz também a contribuição que os africanos deram, por exemplo, aos ritmos musicais. Mas a antropóloga enfatiza a imensa contribuição vocabular e também fonética/fonológica que as línguas dos povos africanos, que aqui foram forçosamente trazidos, tiveram na formação da língua portuguesa brasileira (LPB).<sup>71</sup>

Em suma, como sujeita negra dialógica, a autora coloca-se em oposição à *imposição cultural eurocêntrica legitimada* que tenta silenciar a contribuição que a população negra deu, por exemplo, à língua portuguesa brasileira (LPB). Silêncio esse que se pode notar, por exemplo, na escola e na universidade. Seguindo nessa lógica de problematizar o discurso hegemônico, a voz de Lélia se projeta em oposição a alguns estudiosos que tentaram reduzir a

---

<sup>71</sup> Para ver em detalhes toda essa contribuição a que se refere González, recomendo a obra de Petter (2015) *Introdução à Linguística Africana*, principalmente o capítulo intitulado *Línguas Africanas no Brasil*, no qual a autora traz a voz de vários estudiosos tanto daqueles que defendem quanto daqueles que refutam a contribuição efetiva das línguas africanas para a formação de nosso português brasileiro (PB). É pertinente notar que a autora salienta a contribuição de línguas africanas no PB, nos campos da fonologia, morfologia e sintaxe, e destaca também a necessidade de pesquisa que possam contribuir na investigação sobre a influência dessas línguas na estrutura sintática do PB.

contribuição que as línguas africanas deram ao português brasileiro (PB) como meras ‘cicatrices de tosca aprendizagem’.<sup>72</sup>

Diante disso, a voz dessa pensadora é de extrema importância, pois, com um olhar a partir de um ângulo outro, que não o *eurocentrado*, conclama à luta conjunta todos os negros das Américas, pelo resgate da contribuição do povo negro, bem como indígena, a esse continente, a partir da categoria *amefricanidade*. A referida categoria “engloba todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon.”<sup>73</sup>

Mas Lélia González não focou somente no plano do discurso sobre a contribuição africana no vocabular e na fonética do PB, ela trouxe a língua dos pretos, o *pretuguês*, também para a escrita, uma escrita de transgressão, de resistência, assim como o “vernáculo dos negros” (bell hooks, 2017, p. 229). Foi uma forma de contestação à escrita eurocentrada, escolar, colonizadora, que tem como característica uma língua portuguesa *normativa*, com a qual nós, a maioria absoluta do povo, não nos reconhecemos, não nos identificamos. González manifestasse com uma nova perspectiva, que eu chamaria de heterodiscursiva. Ou seja, a autora traz para a sua escrita uma outra língua social com a qual a maioria da população negra se identifica, e predominantemente a utiliza. E enuncia que essa sim é a linguagem brasileira, ou seja, essa língua tem história, tem vida sofrida, tem derramamento de sangue, mas também empoderamento de sujeitos de seu discurso, como podemos observar no texto *Cumé que a gente fica?*

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. [...]E a gente foi se sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu pra gente sentar junto com eles. [...]

Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na

---

<sup>72</sup> Silva Neto (1963, 1007-8 *apud* PETTER & CUNHA, 2015, p.240), uma das vozes a que se refere Petter, que reconheceu as línguas crioulas existentes no Brasil, porém as relaciona a línguas inferiores em relação ao português europeu.

<sup>73</sup> Famílias de línguas africanas que influenciaram a constituição do PB.

festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. (GONZÁLEZ, 1980).<sup>74</sup>

Ela nos provoca em dois sentidos: primeiramente com um repertório que é associado à linguagem oral, dito muito próximo do nosso dia a dia, e comumente ligado às pessoas semianalfabetas, “sem cultura”, sinônimo de negras marginalizadas. Segundo, ao mesmo tempo, a autora nos convoca ao deslocamento, a sair do lugar que nos foi imposto pelo colonizador branco, o *OUTRO-europeu* (CASTIANO, 2010). Ela propõe a não nos submeter à posição de inferioridade a qual o branco, “civilizado”, “fino” tenta nos colocar, ao nos dizer, sem, no entanto, possibilitar que nós mesmas/os possamos nos dizer. E é a partir desse lugar de contestação que procuro construir este meu percurso.

Essa posição na qual tentam nos colocar é uma inferioridade tanto de cor quanto de classe. O branco constrói uma identidade para o negro de “oprimido, discriminado, explorado” (GONZÁLEZ, 1980) enquanto ele, rico-eurocentrado se apresenta como o bom samaritano, defensor desse oprimido, que nem falar por si mesmo sabe: não tem o conhecimento, nem a razão para isso, visto que é um ser inferior. Ele já estipulou tanto o seu lugar quanto o do negro nessa realidade social. Mas, o negro desliza e aí “está feita a quizomba”, a *negrada* atrevidamente desequilibra a pirâmide, então o branco perde a razão, perde a sua altivez e ataca...

Saliento que a autora utiliza essa língua social (BAKHTIN, 2015), não porque não saiba e não conheça a língua portuguesa *legitimada, normatizada* ao modo eurocentrado. Mas sua intenção está atrelada a uma escolha política, de contestação, *transgressão* e reivindicação, como já apontado acima, em favor de um *heterodiscurso dialogizado* (BAKHTIN, 2015), assentado também nas raízes negra e indígena, que compõem a identidade linguística nacional brasileira e também a diversidade de povos que o constitui, de acordo com Bakhtin (2015), a língua nacional. Dessa forma, ela se posiciona, por outro lado, contra a língua única, na realidade, ela vivencia o *heterodiscurso dialogizado* que é o nosso percurso natural como sujeitos dialógicos que somos.

Neste sentido, a autora contrapõe-se também a uma colonialidade linguística, dialogando com o conceito cunhado por Veronelli (2016), cujo ponto central é o privilégio da

---

<sup>74</sup> Texto apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 29 a 31 de outubro de 1980. Publicado como epígrafe do seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. Disponível em: [http://www.afirma.inf.br/htm/negra/especial\\_lg\\_cumequeagentefica.htm](http://www.afirma.inf.br/htm/negra/especial_lg_cumequeagentefica.htm). Acesso em: mar. 2019.

superioridade da língua do colonizador, sua branquitude, o desejo de pureza, em detrimento da linguagem do colonizado e não branco. As posições aqui apontadas em relação à palavra única do colonizador, outorga a defesa do Círculo de Bakhtin de que na realidade vivida não há como olhar para a linguagem (verbal e não verbal) apenas como um sistema de formas normativas e idênticas, abstraída da vida social (VOLÓCHINOV, 2011, p.199), mas como elemento que produz sentidos na relação com o outro.

Além desses autores contra hegemônicos, bell hooks me permite olhar para a dinâmica da sala de aula, como já sinalizei anteriormente, com foco nas relações e interações ali construídas entre a professora de redação do grupo, estudantes e demais pessoas que participavam das aulas, incluindo eu, a partir de uma perspectiva transgressora. Vale notar que, embora meu foco não seja discorrer sobre as interações entre nós, participantes das aulas de redação em 2018, tais interações são pertinentes porque foram delas que surgiram os relatos-confissões expressos e apresentados nesta *escrivência*.

Junto com algumas ideias, melhor dizendo conceitos, do Círculo de Bakhtin, de Fanon, de bell hooks e de Lélia González, Grada Kilomba (2019), me é inspiração para refletir sobre as percepções e compreensões dialógicas que nós participantes temos, quando relatamos as situações de racismo às quais somos forçados a enfrentar em nosso dia a dia.

Outro ponto a ser destacado é que utilizo a noção de sujeito *dialógico responsivo* sociohistoricamente contextualizado, definida pelo Círculo de Bakhtin. Kilomba, por sua vez, olha para o sujeito a parte de uma perspectiva da psicanálise, considerando, assim como o fazem os autores do Círculo, a subjetividade das sujeitas e dos sujeitos. Porém, a autora amplia essa noção ao apontar para sua dimensão política, aspecto que considero de grande importância nesta *escrivência*. Sustenta ela que

ter um status de sujeito significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e as agendas das sociedades em que vivem. em outras palavras, elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade — o status absoluto de sujeito.(p.74-75).

Ou seja, a autora indica que ser sujeito é incorporar “três níveis diferentes: o político, o social e o individual.” (ibidem). Fato que o racismo ignora. Isto é, os estereótipos pejorativos construídos pela branquitude colonizadora exclui a sujeita negra e o sujeito negro desta constituição, além de silenciar sua subjetividade. Portanto, em diálogo com a autora, bem como

com bell hooks (2017), considero de extrema importância individualizar as sujeitas e os sujeitos desta *escrevivência*, autoras negras e autores negros de seus discursos, de sua história.

Pondero que todo o processo que apresento nesta *escrevivência*, bem como a atitude das e dos co-participantes (desde os coordenadores do cursinho, passando pela professora de redação do grupo, bem como as e os estudantes) estão atrelados a uma perspectiva descolonial/decolonial. Especificando melhor, destaco a expressão descolonizar, utilizada pela estudiosa indígena Linda Smith (2018) como um sinônimo de “decolonialidade”. Isto significa que dialogo com a noção de *decolonialidade* que agrega as vozes negras diaspóricas, como defendem Maldonado-Torres, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2020).

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 9) sustentam que o fator que une as categorias de análise *descolonialidade* e a *decolonialidade* é a preocupação com a questão que envolve o “conhecimento”. Isto é, quem o produz, de que forma e para quem é produzido tal conhecimento. Entretanto, embora os autores afirmem que há esse ponto de intersecção entre as duas formulações e que no livro *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico* (2020) utilizam uma noção de *decolonialidade* mais ampla que a defendida por estudiosos do grupo modernidade/colonialidade (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2020 apud ESCOBAR, 2003) — dentro do qual o termo *decolonialidade* foi cunhado — eles buscam separar tais categorias de análise, afirmando que o conceito de *descolonialidade* é mais restrito em comparação à *decolonialidade*; mesmo sendo eles ligados à uma perspectiva de estudiosos que falam da periferia. A esse argumento busco me opor apontando que o conceito de *deseconialidade* pode ser adotado como sinônimo de *decolonialidade*.

Grosfoguel e Castro-Gómez apontam que muitos intelectuais e políticos vinculam o termo *descolonialidade* à liberdade dos povos colonizados, que após a retirada das administrações coloniais de suas colônias e com o início da formação dos novos Estados-nação, o povo da periferia tornou-se “independente” e, conseqüentemente, estaríamos em “um mundo descolonizado e pós moderno (2007, 13/11pdf). Maldonado-Torres, por sua vez, inspirado na obra de Fanon, mais especificamente em *Os condenados da Terra*, explica que a libertação dessas nações estaria vinculada à noção de agenciamento do colonizado frente às amarras do colonizador. Isto é, quem luta pela sua liberdade, pela sua independência “política e financeira”, é o próprio colonizado, a partir da sua perspectiva . (2020, p.28)

Entretanto, para esses pesquisadores e do grupo de estudo modernidade/colonialidade, não houve realmente uma independência total dos povos da periferia, as relações de controle e poder da metrópole sobre a periferia continuam sob nova roupagem. Isso é possível de se ver,

por exemplo, na divisão internacional do trabalho, bem como em várias hierarquizações relacionados à raça/etnia, gênero e mesmo na ação de controle que determinadas agências do norte global atuam para regular as ações dos agentes periféricos. Nas palavras de Grosfoguel e Castro-Gómez,

la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (GROSFOGUEL & CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 13/11pdf).

Os autores valem-se desse argumento para justificarem sua decisão de assumirem o conceito de *decolonialidade*, que em sua opinião complementa a noção de *descolonialidade*, visto que algumas “lógicas coloniais e representações” (ibidem) não findaram com a independência das nações colonizadas. Na realidade, elas permanecem atuantes no presente, tentando homogeneizar a sociedade e, conseqüentemente, gerando exclusões. Exemplo disso, são os discursos que giram em torno da falácia de que Curitiba é uma capital fundada por imigrantes europeus, logo, é a capital mais europeia branca do país, conclusão, os negros não fizeram e não fazem parte da formação dessa identidade. Em outros termos, “é um salto” bem pequeno para fazer a ligação entre: negro é sinônimo de retrocesso, é indesejado, é inferior, portanto, deve ser banido da sociedade. E, assim sendo, não há espaço para o cursinho Ubuntu atuar no centro da cidade. O lugar dele, se é que deve existir, é na periferia, às escondidas da sociedade do futuro. Quer dizer, tudo está entrelaçado ao discurso formulado pela branquitude colonizadora, e que continua produzindo seus ecos no presente.

E para refletir junto com Maldonado-Torres, o objetivo do olhar decolonial é justamente ponderar sobre

o senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados racializados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. (MALDONADO-TORRES, 2020, p.29).

Ou seja, a decolonialidade é um modo de contestar, problematizar questões naturalizadas pelo olhar eurocentrado, e ao mesmo tempo colocar em evidências outras narrativas, outras visões de mundo, outros modos de fazer ciência, por exemplo, ignoradas pela narrativa colonial ao largo de séculos.

No que se refere ao conceito de *descolonização*, é ampliado por Smith (2018) e, por isso, a meu ver, se aproxima da definição de *decolonialidade*, descrita por Maldonado-Torres.. Em outras palavras, a autora indígena tem uma postura crítica frente a toda atrocidade que, em nome da ciência colonizadora, foi acometida sobre as populações indígenas, muitas delas dizimadas em nome da ciência. Nessa perspectiva, a autora vale-se do conceito de *descolonização* para se contrapor a uma metodologia ocidentalizada que dicotomiza o saber teórico em detrimento do saber da vida das populações originárias.

A sua posição como pesquisadora já é um ato de descolonização, pois, ao se apresentar como escritora, ela se identifica a partir de sua etnia “eu escrevo da perspectiva de uma mulher indígena maori da Nova Zelândia” (2018, p. 26). Além disso, Smith defende que sua escrita está posicionada em um ângulo contradiscursivo, já que, em suas palavras, seu livro “tenta fazer algo mais do que apenas desconstruir o conhecimento científico ocidental, recontando nossa própria história ou compartilhando histórias de horror dos povos indígenas a respeito das pesquisas, em um marco teórico descolonizador, a desconstrução é parte de um projeto maior.” (ibidem, p.14).

Descolonizar para ela é resistir à imposição do colonizador, questionar as hierarquias epistêmicas, é falar a partir da margem, com o marginalizado. Em suas palavras “resistir é limitarmo-nos às margens [que] podem ser espaços de marginalização, mas também se tornam espaços de resistência e esperança.”

A meu ver, a autora defende não dicotomizar o conhecimento acadêmico do vivido, (assim como notei no texto de bell hooks (2017<sup>75</sup>) para tanto ela discorre sobre projetos acadêmicos que são, muitas vezes, construídos a partir dos saberes da comunidade e, às vezes por pesquisadores da comunidade e que, de formas diferentes, voltam para ela.

Do exposto, é possível aferir que a ideia de *descolonialidade*, defendida por Linda Smith, assemelha-se à noção de *decolonialidade* de que falam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020). Sendo que, para esses autores, a *decolonialidade*, é um termo utilizado pelo grupo de estudo ‘Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad’ (ESCOBAR, 2004 apud MALDONADO-TORRES & GROSGOQUEL, 2007, p.9), que busca se expressar a partir de um lugar outro, também da periferia, de colonizado, cuja principal preocupação, como já apontei acima é com “a questão do conhecimento” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOQUEL, 2020, p.9). Melhor dizendo, o grupo

---

<sup>75</sup> As ideias de hooks partem da perspectiva do questionamento a essa rede global colonizadora, que quer definir homogeneizar o modo de se fazer e pensar a ciência.

tem como finalidade questionar “as hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade instituídas pela modernidade/colonialidade.” (GROSFOGUEL & CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.14/12 pdf).

É ainda necessário dizer que tomo o termo decolonialidade em “sentido mais” amplo que aquela circunscrita ao conjunto de autores que participam do grupo modernidad/colonialidad, acompanhando os estudiosos Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel. Para eles, a expressão decolonialidade em sentido mais amplo abrange

a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon (2005 apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p.9) nomeou como condenados da terra. [...] Nesse sentido, ao argumentarmos em favor da decolonialidade como um projeto-político-acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas (NDLOVU-GATSHENI; ZONDI, 2016 apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p.10) e das populações afrodiaspóricas, é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais [...] (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p.10).

Como se pode notar, mais uma vez, o termo *descolonizar*, apontado por Smith se assemelha ao termo *decolonialidade*. Por exemplo, Smith, não apenas se posiciona a partir da periferia, mas dialoga com a população indígena de forma direta, bem como com intelectuais indígenas e também negros. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020), por sua vez, demonstram o respeito pelas comunidades tradicionais, quilombolas, e se propõem, em seus textos, dialogar proximamente com várias vozes negras, dentre as quais Fanon, citado por Smith, um dos autores de referência nesta *escrevivência*. Sua voz é contundente nesse processo de questionamento à *imposição cultural* colonizadora sobre o colonizado não branco, de modo geral.

## 5.2 Algumas notas sobre a abordagem metodológica

A escolha em fazer meu percurso nesta *escrevivência* sob o viés da Etnografia da Linguagem, e uma perspectiva descolonizadora/decolonial e transgressora, condiz com a presente proposta, já que um de seus princípios é que se faça uma investigação tomando como protagonistas as e os co-participantes do estudo. E nesta *escrevivência* discorro sobre a nossa

perspectiva de sujeitas negras e sujeitos negros marginalizadas/os, silenciadas/os no campo da pesquisa, ou mesmo sendo objetificadas/os por uma ciência eurocentrada descontextualizada.

Portanto, a perspectiva da Etnografia da Linguagem permitiu-me trazer também para esta escrita a minha própria subjetividade, que do meu lugar de mulher negra, marginalizada, pesquisadora, dialoga com os relatos-confissões de minhas e meus semelhantes co-participantes, de modo bem próximo. Relação que ocorre devido ao fato de compartilharmos dores, sofrimentos comuns, enfrentamento ao racismo diário, mas, ao mesmo tempo, distanciarmos uns dos outros, por sermos perpassados por experiências pessoais, e algumas sociais, diferentes (cf. salienta MUNANGA, 2019, p.11)

Entretanto, a meu ver, um dos pontos fracos que a abordagem em Etnografia da Linguagem apresenta, falo dos textos com os quais contatei, diz respeito ao silenciamento quanto à perspectiva das relações étnico-raciais. Isto é, as pesquisas com as quais tive contato não encaram o contexto considerando o conceito de raça superior branca e inferior não branca, cunhado na colonialidade<sup>76</sup>, como elemento primordial. E para a presente escrita, esse aspecto é de fundamental relevância, tendo em vista o espaço geográfico simbólico onde nos situamos, e já que dialogamos com sujeitas negras e sujeitos negros marginalizadas/os.

Segundo, essa abordagem toma como ponto de referência para suas análises a noção de heteroglossia dialogizada, cunhado pelo círculo de Bakhtin. Por exemplo, autoras como Angela Creese utilizam a noção de *heteroglossia dialogizada*, buscando entender aspectos da linguagem que giram em torno do multilinguismo em escolas étnicas na Europa. Ou seja, sua perspectiva de análise considera muito mais as formas linguísticas pronunciadas pelas e pelos co-participantes da pesquisa, observando como elas indexam lugares sociais, ao mesmo tempo que mudam seu repertório a depender do contexto. Sua preocupação é concentrada mais na mudança do repertório dos participantes da interação do que com os efeitos de sentido expressos das enunciações na relação com o Outro.

Por outro lado, nesta proposta busco pensar sobre que compreensões temos (participantes desta *escrevivência*) das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) de uma visão eurocentrada branca sobre o nosso ser negro; e entender de que forma o espaço do cursinho, mais precisamente as aulas de redação, pode contribuir para a construção de tais compreensões. Foi dialogando com esse objetivo que tomei a noção de *heterodiscurso dialogizado*, cunhada na tradução de Bezerra (2015), para fazer

---

<sup>76</sup> Vale ressaltar que a Etnografia da Linguagem a que me refiro tem sua força motora na Europa, mais precisamente na Inglaterra. Nesta *escrevivência*, por outro lado, o fator raça (branca e não branca) é fundamental.

minhas reflexões. Tal conceito está relacionado diretamente aos ângulos diferentes, às diferentes posições, dos quais falam os sujeitos, e nos permite observar as diferentes percepções e compreensões que se tem sobre os enunciados, neste caso hegemônicos e estereotipados sobre nós negras e negros, aos quais somos expostos. Assim, a minha preocupação não está tanto nas formas linguísticas em contextos multilíngues, por exemplo, mas em interações em que as/os co-participantes do cursinho tensionam e confrontam posições valorativas do racismo dominante.

Foi possível observar essas posições quando discorri sobre a organização e os discursos difusos pela branquitude curitibana e brasileira que, no final do século XIX e início de XX, tanto propuseram ações para exclusão dos negros escravizados da sociedade, quanto exprimiram verbalmente, muitas vezes em documentos escritos, suas intenções. E no Paraná, com alguns intelectuais do movimento Paranista, a ideia foi eliminar totalmente a contribuição do negro na construção da identidade, neste caso curitibana. Os efeitos dessa posição estão presentes até hoje, na representação que se tem de Curitiba como a cidade que foi construída pelas mãos dos imigrantes europeus brancos. Por outro lado, a noção de *heterodiscurso dialogizado* me permitiu apresentar o cursinho como um cronotopo que se posiciona em um ângulo de contestação do discurso legitimado sobre Curitiba, melhor dizendo, se coloca em uma posição de resistência a essa palavra única.

Por outro lado, tecnicamente, a Etnografia da Linguagem lança mão de um aparato estruturalmente rigoroso para a geração de dados, tais como as técnicas de observação e entrevista, nesta *escrevivência* foram conversas espontâneas. E no que se refere aos instrumentos técnicos para o registro dos dados gerados, segundo Copland e Creese (2015), não há um consenso a esse respeito dentro da Etnografia da Linguagem: as entrevistas podem ser registradas em aparelhos eletrônicos (em áudio e/ou vídeo) e, geralmente, se usam anotações de campo, enquanto se faz a observação. As escolhas são feitas a partir do interesse/intenções e da área de pesquisa dos estudiosos.

Alguns pontos a serem considerados no processo metodológico que percorri nesta *escrevivência* são: a) primeiramente, durante a pesquisa em campo, não fiz entrevistas formais e nem mesmo informais com os e as participantes. Utilizei os registros feitos (em áudio e quando foi possível em vídeo) da conversa espontânea das e dos estudantes, da professora e, às vezes, outras e outros voluntárias/os presentes nas aulas de redação registradas; b) o tempo que passei junto às e aos participantes foi considerado longo, se comparado ao período que os/as etnógrafos/as linguistas de que falam Copland e Creese conseguiram permanecer no seu espaço empírico de pesquisa; c) ao fazer tais registros, eu ainda não sabia como os dados gerados

seriam utilizados nesta *escrevivência*. Foi no decorrer do processo de escuta das gravações, aliado a todas as leituras, recordações das interações com os e as participantes, em geral, do cursinho, as escolhas feitas pelas/pelos co-participantes nas aulas de redação, enfim, as aulas em diálogo com as minhas experiências e leituras, que conduziram-me no percurso teórico-metodológico que trilho nesta *escrevivência*.

Enfim, quando fui a campo eu tinha uma ideia da temática a ser investigada<sup>77</sup>. Mas foi apenas durante o processo de escuta dos registros que veio à tona a temática deste estudo. Isto faz parte do processo de uma investigação sob o viés etnográfico, quando nos propomos a investigar algo “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002).

### 5.3.1 Observação: pormenores

Uma das premissas dos estudos em Etnografia da Linguagem é que a observação é um dos procedimentos técnicos que não se pode desprezar. Uma pesquisa em Etnografia da Linguagem inicia-se pela observação (COPLAND e CREESE, 2015, 38), do ambiente e das pessoas que se deseja partícipes da investigação; e, neste caso específico, refiro-me às e aos participantes desta *escrevivência*, que participaram das aulas de redação no cursinho, em 2018. E tal observação deve ser abrangente, no sentido macro, para capturar a complexidade dos eventos sociais a serem investigados e micro, contemplando os pormenores que se revelam na interação entre as sujeitas e os sujeitos envolvidos na situação, sem desconsiderar o contexto social mais próximo no qual ocorreram/ocorrem os fatos observados.

Blommaert (2007a *apud* COPLAND e CREESE, 2015, p.38), em consonância com Hymes salienta que “a Etnografia, ao contrário de muitas outras abordagens, não procura reduzir a complexidade dos eventos sociais, concentrando-se a priori em uma gama selecionada de características relevantes, mas tenta descrever e analisar a complexidade dos eventos sociais de forma abrangente”.<sup>78</sup> Como esse é o momento de geração dos dados, a pesquisadora/o pesquisador se vale de múltiplos instrumentos, as chamadas notas de campo para auxiliá-la/o no momento posterior de reflexão sobre os dados. Dentre esses estão: ‘diário/diário do pesquisador’, ‘notas de cabeça’ e autoetnografia’, ferramentas típicas do etnógrafo de um modo geral (SANJECK, 1990; EMERSON et al., 1995 *apud* COPLAND e CREESE, 2015, p. 40).

<sup>77</sup> Discorro mais especificamente sobre o assunto no item 5.4.2.

<sup>78</sup> Ethnography ‘does not, unlike many other approaches, try to reduce the complexity of social events by focusing a priori on a selected range of relevant features, but it tries to describe and analyse the complexity of social events comprehensively’.

Copland e Creese destacam em sua escrita as notas de campo que, em sua opinião, seriam demasiadamente importantes para a análise posterior dos dados, e sua eventual modificação. Exemplo disso são as notas iniciais, às quais são passíveis de envolver as emoções do/da pesquisador/a sobre o evento, e que podem se modificar em um segundo momento, em prol de uma descrição a mais “do mundo e da rotina” dos participantes. Por outro lado, sobre o diário, as autoras sinalizam que vários autores os apontam como organizados, compilados, no processo de investigação, sem estarem relacionados a um espaço-tempo preciso como as notas de campo.

Essa distinção é muito pertinente para mim, pois, nesta *escrevivência*, optei pelo diário, em detrimento das notas de campo. Primeiro, porque como voluntária do projeto, eu tinha, muitas vezes, de atender às necessidades das/dos participantes: responder questionamentos sobre, por exemplo, horário das disciplinas, contactar as/os professoras/professores voluntárias/es para saber se iriam dar aula, e outros assuntos referentes às necessidades básicas deles, além de acompanhar as/os estudantes em outras disciplinas para além das aulas de redação. Portanto, não sobrava tempo para as notas de campo.

Segundo, muitas vezes, eu me envolvia tanto com os argumentos tratados, com os relatos-confissões das e dos participantes das aulas de redação, com os questionamentos que as e os estudantes faziam, que a lembrança das anotações de campo eram apagadas de minha memória. E isso se justifica também pelo fato de que, inicialmente, meu interesse era observar seus repertórios linguísticos em relação à linguagem escolar do Enem e do Vestibular da UFPR. Eu não havia me atentado ainda para o fato de que aquilo que mais se fazia proeminente eram, justamente, os relatos-confissões que elas e eles expressavam. Melhor dizendo, eu não notara que ao falar da relação com o Outro, lembrando situações de racismo, vivenciadas na interação com a branquitude racista curitibana, as e os estudantes estavam produzindo efeitos de sentidos outros, a partir de fendas abertas em contraposição aos efeitos de sentidos, como por exemplo a desvalorização da nossa autoestima, provocados pelo racismo estrutural. Assim, fui levada a optar pelo diário de memória. Disso decorreu a descrição das aulas registradas, que disponho abaixo, bem como o processo de gestação do cursinho, as dificuldades em se encontrar um local para ministrar as aulas, em seguida a adaptação dos horários, organização e estruturação das disciplinas, alimentação para as e os estudantes, dentre outros pormenores.

O tempo de permanência em campo, também difere das propostas de estudos apresentadas por Copland e Creese (*ibidem*), embora as autoras afirmem que essa questão é bastante flexível, pois depende da finalidade da/do pesquisador. Geralmente, esse tempo varia de um mês a quatro meses, somando as idas e vindas no local de investigação. Em contrapartida,

o tempo que passei junto às e aos co-participantes desta escrita, teve uma média de 5 meses, mas se se conta esse tempo em horas, foram aproximadamente 200 horas com o grupo<sup>79</sup>. Pois, eu estava presente em todas as aulas de redação, durante todo o ano de 2018. Apresento a média de 5 meses porque, por exemplo, Rodrigo começou a estudar no cursinho em abril, final de abril mais precisamente; Carla, por sua vez, em maio e Matheus iniciou na segunda quinzena de junho. Rodrigo esteve conosco até agosto, a Carla até final de outubro, mas continuamos mantendo contato, pois ela iria fazer o Enem, e o Matheus também se manteve até o final do ano letivo.

### 5.3.2 Por que 2018?

Dentro desta perspectiva teórica-metodológica proposta pela Etnografia da Linguagem, de descrição do processo de investigação, apresento as motivações que me levaram a tomar o ano de 2018 como referência para desenvolvimento da presente escrita. Não foi uma escolha aleatória. Coincide com o ano inicial do cursinho e com o desabafo de Frei Davi — à época coordenador da entidade Educafro, parceira inicial do Cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu — ao nos visitar. Ele fez uma provocação às e aos presentes com o seguinte questionamento: “Por que as e os negros não ocupavam as vagas conquistadas através da lei de cotas?”

Essa preocupação, diria até mesmo angústia, de Frei Davi, foi a mola propulsora para que a professora (Clóris) do grupo propusesse trabalhar com artigos da Internet (para posterior escrita de redação nos moldes do Enem), cujas e cujos protagonistas fossem pessoas negras. A finalidade de tal proposta pedagógica era produzir uma resposta objetiva e eficaz aos questionamentos feitos por Frei Davi, mas sem desfocar do Enem. Considerei a proposta ousada e inovadora. Pois, para além de trabalhar publicações escritas por sujeitas e sujeitos negos/as, elas apresentavam argumentos que diziam respeito às nossas vivências, como, por exemplo, o enfrentamento ao racismo, questionamentos sobre o lugar periférico a que a branquitude tenta, a todo momento, nos impor; além de abordar aspectos relativos às dificuldades de ser negro no

---

<sup>79</sup> No primeiro local em que o cursinho foi acolhido, nós permanecemos por aproximadamente um mês, com 4 horas de aula por sábado, das 8h30 às 12h30, um total aproximado de 24 horas de aula. No SISMUC, segundo local onde o cursinho funcionou, permanecemos em torno de dois meses, com 7h30 de aula por sábado, das 8h30 às 16h com intervalo de 1h para almoço, totalizando cerca de 115 de horas aula. Por fim, na instituição particular onde o cursinho permaneceu até o início da pandemia, em 2018 foram cerca de dois meses de aula, como 8h45 aula por sábado, das 8h30 às 17h45 com intervalo de 1h para almoço, ao final tivemos um total de horas de aula acima de 130 horas.

Brasil e ao mesmo tempo manter a autoestima; discorre também sobre a relevância das Cotas Raciais, para se entrar em um curso na universidade pública, como um instrumento que visa à representativa negra em espaços que historicamente nos foram negados.

Enfim, visto que naquele momento da visita de Frei Davi, em final de junho, havia apenas estudantes negras e negros no grupo, — muitas e muitos outros tantos negras/os como as/os poucos brancas/os já haviam desistido do curso — os argumentos propostos provocaram discussões acaloradas. E, ao mesmo tempo, eles contribuíram para que as e os estudantes trouxessem para as interações relatos de sua própria vivência com a branquitude, mais especificamente curitibana, tanto nos ambientes de trabalho, escolar, públicos em geral, quanto na vida privada, familiar.

E, de minha parte, eu aguardava ansiosamente cada uma daquelas aulas, pois as questões ali apresentadas, discutidas, compartilhadas, os exemplos de relatados pelas/pelos estudantes — para complementarem a defesa dos argumentos defendidos pelas autoras e pelos autores dos textos, ou mesmo para se distanciarem de alguma posição das e dos colegas interlocutores — também me perpassavam/perpassam. Vale lembrar que quem mais falava eram os três estudantes que se apresentaram no início desta *escrevivência*. As e os outros mais ouviam, eu observava que concordavam com as questões levantadas através de sua linguagem corporal, da qual transpareciam suas emoções: um aceno positivo (poucos negativos) de curiosidade, um sorriso, uma tristeza no olhar, indignação...

Foram ao todo quatro encontros, apenas na leitura e discussão dos textos. Cada qual com duas horas de duração. Mas fiz a transcrição de não mais que três horas de transcrição, pois, como os registros (alguns em vídeos e outros apenas em áudio) foram em celular, alguns problemas técnicos ocorreram, como, por exemplo, a falta de bateria ou mesmo de um cabo para carregá-lo. E para esta *escrevivência*, como já sinalizei na primeira seção, utilizo apenas a transcrição que fiz antes de a professora entrar de fato nos textos a serem interpretados.

Ao final dessas quatro aulas, esgotadas, momentaneamente, as discussões sobre os temas dos textos, como tarefa, a professora do grupo pediu que as e os estudantes fizessem uma escrita, nos moldes da escrita exigida pelo Enem. Isto é, a partir da proposta apresentada, *Por que os negros não aproveitam as oportunidades que lhes são ofertadas?* as e os estudantes foram convidados a formularem um texto *dissertativo-argumentativo*, que sustentasse uma *tese* dos motivos de os negros não aproveitarem as oportunidades que lhes eram oferecidas, e que tivesse uma *proposta de intervenção*, formulada com a seguinte questão, *Que estratégias você sugere para que os negros assumam essas vagas, conquistadas pelas cotas?*

Assim, como a proposta didático-pedagógica, de trabalhar redação, era bastante inovadora, descolonial/decolonial, por assim dizer, nós, a professora do grupo e eu, após conversarmos sobre a temática, decidimos gravar tais aulas. O passo seguinte foi pedir a permissão da coordenadora, Cris, e do coordenador à época, José Roberto e das/dos cursistas, todos maiores de idade. Obtida a permissão, começamos a gravar as aulas, de modo muito “caseiro”. Pois, como é possível notar, o objetivo primeiro desse registro foi apenas para posterior reflexão, com foco no trabalho didático-pedagógico, por exemplo, verificar se foi relevante ou não a proposta; se contribuiu para a escrita das e dos estudantes. Melhor dizendo, a intenção primeira não foi utilizar tais dados para esta *escrevivência*.

Entretanto, ao sentar-me para ouvir os dados, notei a riqueza de relatos-confissões que eclodiam à minha frente. Relatos esses que, como já salientei, também me perpassavam e perpassam. Foi dali, dessa escuta, que me foi despertando a vontade, e porque não dizer, a necessidade de usar tais informações como dados empíricos para esta escrita.

### **5.3.3 Os registros**

Como já apontei no item acima, fiz registros em vídeo, quando possível, e algumas aulas específicas de redação, em 2018, sendo a maioria em áudio. Somando todas as aulas registradas para esta escrita, cheguei a um total em torno de no máximo 3h42min02, embora os encontros fossem de 2h00 cada um, o período registrado foi menor. Portanto, os encontros não foram registrados plenamente e como já sinalizei foram feitos pelo celular (alguns em vídeos e outros apenas em áudio), por isso ocorriam alguns imprevistos como a falta de bateria. Além disso, essas adversidades ocorreram também porque, como eu era e sou voluntária no cursinho, às vezes surgiam alguns episódios casuais como, por exemplo, conversar com algum/a cursista nova/o ou ter de sair para fazer xerox para uma ou outro professor, nesses momentos, ocorria algum problema. Porém, defendendo o argumento de que isso não prejudicou as gravações. Pois, meu processo de observação participativa no cursinho foi intenso em todo o ano de 2018 e 2019. Embora aqui eu traga apenas as reflexões obtidas em 2018.

## **5.4 Influência de meu processo acadêmico sobre a construção desta escrita coletiva**

Como já venho apontando, o processo desta escrita, a que chamo de *escrevivência*, é um processo de *memória*, tanto de recordar quanto de relatar acontecimentos passados, tanto

meus quanto das e dos co-participantes. Nesse exercício de reminiscência, assim como na criação estética, de que fala Bakhtin, também como pesquisadora, me é exigido um olhar *exotópico*, um “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011, 21-23).

Esse movimento exotópico me possibilita olhar para os relatos-confissões, tanto meus quanto das e dos co-participantes desta *escrevivência*, *axiologicamente* de fora, a partir de tempo-espço (cronotopo) diferente dos acontecimentos relatados, vivenciados. Isso me possibilita enxergar aspectos que as personagens que vivenciaram os fatos naquele momento não puderam entrever.

Ao se referir à escrita autobiográfica, por exemplo, Bakhtin aponta que

o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro. (2011, p.13)

Isto é, o exercício exotópico não só diz respeito a outro sujeito que não sejamos nós mesmos, mas tal olhar de fora pode ser sobre os nossos próprios acontecimentos, que é o meu caso nesta *escrevivência*. Aliás, Bakhtin afirma que no dia a dia fazemos muito esse tipo de ação, “avaliamos a nós mesmos com o olhar do ponto de vista dos outros” (ibidem). Destaco também que nesta escrita, o meu *excedente de visão* está intrinsecamente ligado a um exercício de memória, isto é, como mulher negra e pesquisadora, estou posicionada em um tempo-espço diferente do meu eu-menina negra estudante — adolescente negra e empregada doméstica, mulher negra empregada doméstica e graduanda, mulher negra graduanda e professora de italiano, mulher negra professora pós-graduanda e pesquisadora, mulher negra professora, pesquisadora e dona de casa e assim por diante... — que me possibilita fazer o acabamento de mim mesma como a outra.

Tal acabamento se estende às vivências relatadas pelas sujeitas negras e pelos sujeitos negros co-participantes desta *escrevivência*. Por exemplo, ao discorrer sobre o olhar do autor em relação à sua personagem, Bakhtin alega que

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida das outras pessoas — que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência — apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto.” (BAKHTIN, 2011, p.13).

Esse movimento aponta para a diferença entre o olhar de quem está posicionado de dentro, vivenciando o acontecimento com todos os valores ali envolvidos, e de quem o observa de fora, com outros valores, outras leituras, outras interações, outros saberes apreendidos: e pelo distanciamento, de outro ângulo, *meu excedente de visão* me possibilita perceber de modo mais abrangente os fatos ocorridos, visão que não tem quem está envolvido no evento, como já apontei acima.

É um processo de enquadramento do evento no tempo e no espaço. Entretanto, sustenta Amorim, que para Bakhtin, o acabamento “não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.” (AMORIM, 2006, p.97). Isto é, amplia a compreensão do fato.

Para completar esse gesto de solidariedade, ético, para com o pesquisado, em nosso caso, “condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade de meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2011, p.21),

urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo ser axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocarme no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (ibidem, p. 23).

Essa citação resume o olhar a que me proponho nesta *escrevivência*, um olhar de fora sim, pois não há como e nem o desejo de fundir minha vivência com a das e dos co-participantes (e nem comigo mesma) com os quais dialogo — já que somos sujeitas e sujeitos singulares mesmo que compartilhemos vivências semelhantes de racismo, discriminação e sofrimento — mas com muita empatia.

Um outro aspecto desse olhar exotópico, que se relaciona ao exercício de interpretação das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural*, expressas dos dados gerados, é um triplo movimento a que me proponho fazer. Explico: por um lado, em um exercício de memória, busco revisitar os acontecimentos de racismo que eu, menina, adolescente, mulher negra, vivenciei na relação, principalmente com uma determinada branquitude curitibana e as compreensões que apresento desses episódios. Sem deixar, por outro lado, de contemplar, quando necessário, eventos passados em minha infância, destaco primordialmente, a relação com a academia e na sala de aula como professora de italiano.

Há também meu exercício de reflexão, interpretação, daqueles momentos registrados, nos quais estive junto às e aos co-participantes desta *escrevivência*. Acrescento a essa reflexão,

o exercício de interpretação das situações nas quais as próprias e os próprios co-participantes, envolvidas/os nas aulas de redação do cursinho, registradas em 2018, dão aos eventos que notaram a tentativa de *imposição cultural*, quando na interação principalmente com uma branquitude curitibana privilegiada. A minha preocupação é conseguir olhar os acontecimentos através de seus olhares, incluindo o meu, para em seguida, buscar interpretar tais compreensões e resistências.

#### 5.4.1 Um movimento dialógico...

Meu primeiro exercício de exotopia está aqui relatado como o processo que vivenciei para chegar à conclusão de que esta é uma escrita dialógica, coletiva, de sujeitas e sujeitos negros responsivas/os. Busco refletir, na medida do possível, como a imposição cultural engendrada pela branquitude com a qual convivi/convivo, principalmente como graduanda de Letras e professora de língua italiana, em Curitiba.

-“Mãe, passei no vestibular!!!!”

-“Pra que???”

- Qual a sua reação em um momento como esse?

‘ Eu não tinha o hábito de responder mal à minha mãe, então, silencie-me... Aliás, o silêncio faz parte de minha trajetória escolar e profissional.

- “Mas, pensando bem, ela é que tinha razão... que ousadia mesmo à minha, não?” Uma preta, pobre, doméstica, naquela época de 1995, querendo entrar em um espaço de branco, da elite paranaense? Era realmente muita ousadia... Aquele “mundo não me pertencia”, era o mundo das patroas e dos patrões... Elas e eles sim, foram criadas e criados para aquilo... Então, a minha mãe é que tinha razão.

Hoje, questiono, o que diria bell hooks se me ouvisse fazer esse relato-confissão? E Lélia González?

Bem, quando li o livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks, em pdf — com toda a dificuldade que tenho em ler livros na forma digital — a minha maior surpresa foi ouvi-la contar de sua experiência de vida escolar, nas escolas negras, segregadas, dos Estados Unidos. Eu fiquei MARAVILHADA de ela ter tido uma professora negra, que incentivava as e os estudantes a se dedicarem aos estudos, a pensarem criticamente e a se posicionarem em defesa de sua subjetividade. Nossa, para mim

foi como se eu tivesse descoberto um tesouro. E isso, eu vim a saber depois dos 50 anos de vida...

Lembrei-me da minha época de escola, na zona rural de um pequeno município do Norte do Paraná, naquelas classes multisseriadas: a professora branca, as e os colegas brancas/os, somente eu e meu irmão de negros. Meu irmão ia junto comigo para me acompanhar, pois era mais novo, ainda não tinha a idade exata para iniciar o estudo formal. A recomendação de meus pais, principalmente de minha mãe, era: “faça tudo o que a professora mandar, não desobedeça, se eu souber que você respondeu ela, você vai apanhar quando chegar em casa.” Minha mãe era muito mais severa do que meu pai, e eu quase morria de medo dela. Assim, passei todo o período da escola a reproduzir silenciosamente...

Lélia González é outra referência para mim, embora eu tenha conhecido seus escritos há muito pouco tempo, cerca de três anos. Sua posição de enfrentamento ao racismo, de explicitar as mazelas que nós negras e negros enfrentamos em nosso dia a dia, faz dela um ícone para mim.

Certo, o que quero dizer com essa explicitação inicial?

Quero apontar como foi a academia para mim. Primeiro, eu não tinha nenhuma noção do que significava a expressão *imposição cultural* e *alienação*, em termos fanonianos. Eu passei a minha vida fazendo o que me mandavam fazer, reproduzindo. Portanto, por que seria diferente na universidade? Eu reproduzi, para dizer o mínimo, irrepreensivelmente, nos mínimos detalhes, tudo que me era exigido, sem nenhum questionamento. Afinal, como eu iria questionar a “verdade”? Eu, ignorante, nunca tinha ouvido falar em linguística. Reflexão textual, gramática gerativa, semântica, sintaxe, fonologia/fonética, morfologia, que bicho era aquilo? As várias escolas literárias, Machado de Assis, era mulato? “Não se sabe?” “Alguns dizem que sim... Mas isso não é importante, o importante é que ele era um gênio...” Ahh, uffa, não vão me questionar se sei alguma coisa sobre Machado de Assis... Na realidade, “eu espero que eles nem me vejam aqui. O que vou fazer se me perguntarem alguma coisa? Meu Deus, só de pensar já some tudo da minha cabeça, branco total...” “Ops, apagamento total.”

Em suma, como eu era a aluna “modelo”, eu não questionava, não falava, fazia todas as atividades que me pediam, e ainda tirava notas boas. Eu era invisível... Eu não tive e não causei nenhum “problema” na universidade.

E quantas vezes, durante o meu percurso na universidade, aquela voz enfática, forte, da minha mãe, não me retornou à memória, cortante como uma espada, ou melhor, como uma navalha? Pois, a espada é coisa da nobreza, néh? É a navalha que corta a nossa carne preta...

Bem, e por que aquela voz cortante me perpassava o tempo todo?

Quando iniciei a universidade, eu já não era lá tão novinha, e, para piorar, ver aquelas disciplinas todas: morfologia, latim, sintaxe, literatura portuguesa, literatura grega, teoria da literatura, para nominar algumas disciplinas da licenciatura em Português. E no italiano aquelas repetições de frases feitas, do livro Katarina Katerinof, pois ainda era forte a abordagem estruturalista na universidade, digo, na área de italiano. A minha luta para entender todos aqueles aspectos da gramática... Socorro! Meu Deus!... O QUE EU ESTOU FAZENDO AQUI? Como esse pessoal consegue entender tudo isso e ainda fazer pergunta?” Gente, para mim era um transtorno tudo aquilo?

E como as aulas aconteciam de manhã, eu estava mais preocupada em voltar para casa... Casa... eu morava no emprego, portanto, dizer casa, era sinônimo de trabalho, doméstico, Eu tinha de correr para chegar e preparar o almoço do patrão... Afinal, era dali que vinha o meu sustento, e eu ainda tinha de enviar dinheiro para minha mãe, para contribuir com o aluguel. Pois, minha mãe é viúva. Meus dois irmãos trabalhavam, mas todos ganhavam um salário infame. Todos nós tínhamos de contribuir em casa, com o pouquinho que recebíamos...

Bom, retornando, como já disse, na faculdade, eu não falava, não abria a minha boca, NUNCA, não tinha coragem... Além do mais, o que diriam de meu “sotaque caipira” e das palavras “erradas”, aff. Assim, eu apenas ia recebendo aquele caminhão de informações e pensava, “nossa, será que eu vou conseguir aprender tudo isso?”

Mas, como o meu objetivo principal de ter escolhido o curso de Letras era para “aprender o português direito”, eu me esforçava muito, sem questionar. Na realidade, eu nem tinha o que questionar, era tudo novidade... Sim, pois “dominar a língua” para mim era central, visto que eu a considerava o maior motivo de tantas vezes ter sido discriminada pela minha linguagem caipira, principalmente no trabalho como empregada doméstica. Eu não tinha nenhuma consciência crítica de que atrelado a isso estava imbuído o racismo contra o meu ser negro.

Lembro-me de que quando vim morar em Curitiba, na segunda metade da década de 1986, com uma família, na casa da qual eu já trabalhava em minha cidade, sempre que eu abria a boca para falar alguma coisa no trabalho, surgia o embaraço, o nó da língua. Às vezes eu estava narrando algo importante, e no meio da narrativa, ou quando me perguntavam alguma coisa, meu “patrãozinho”, estudante branco saindo da adolescência dizia, esbravejava “fale direito” ou “não é assim que se diz isso”. Eu engolia o choro. Naquele contexto, a minha língua era motivo de sofrimento, da minha baixa autoestima, pois, como nos lembra Volóchinov, “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante.” (2017, p.181).

Portanto, se eu compreendia aquele enunciado como uma verdade, considerando que a língua que fazia parte de mim me fazia mal, o que fazer? Qual seria a atitude a tomar? Eu não tinha outra alternativa a não ser aprender a língua “certa”, “verdadeira”, do meu patrão e do grupo dele, já que eles tinham o conhecimento, o prestígio, além de serem brancos, obviamente. E a mim, de minha parte, empregada “caipira”, só restava obedecer, refletindo com Fanon, “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (2008, p.34), bem isso.

Como “é necessário considerar ainda o peso psicológico que tem no dia a dia aquilo que os outros dizem de nós e a importância que tem para nós o modo de compreender e interpretar essas palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p.131), quando tive a possibilidade de fazer faculdade, o primeiro curso que me veio à mente foi Letras: queria “aprendê/ a falá/ bem o português”. E é importante ressaltar que, até aquele momento, de entrada na universidade, tudo que eu tinha aprendido, na vida social e escolar, sobre a língua(gem) estava relacionado a apenas um modo predominante de se expressar verbalmente, dentro de uma norma culta padrão, que se impõe como verdade única, centralizadora. Logo, o que está em jogo aqui não é a questão apenas das formas da língua, são os valores que elas carregam (prestígio ou depreciação) nesta sociedade, que envolve a ideologia da linguagem. Falo, portanto, de posições sociohistóricas, de pontos de vista ideológicos dos sujeitos racializados, que expressam seus enunciados a partir de ângulos diferentes, atrelados a determinados discursos homogeneizantes.

Esse modo de pensar hegemônico, se estende também à dicotomia entre objeto de pesquisa e pesquisador como um modo de fazer ciência (cf. nos lembra González, 2020, p.31-32), o qual vivenciei na maior parte do meu percurso acadêmico, a começar pela graduação (1996 e 2001) e depois na minha vida profissional, Graduada em Letras, Licenciatura em Português/Italiano e bacharelado em Linguística e Língua Portuguesa. O currículo ao qual fui exposta era altamente tradicional: dividido entre Literatura e aspectos da linguística formal.

Na licenciatura em Português, no que diz respeito à Literatura, as reflexões versaram sobre os cânones literários portugueses, brasileiros e Literatura grega clássica, em sua maioria absoluta homens brancos, incluindo Machado de Assis, visto que o ser negro dele era silenciado. Ou seja, mesmo nas aulas de literatura, que buscavam contextualizar a obra, apresentando uma análise sociohistórica da sociedade na qual o autor vivia, no caso de Machado de Assis, o fator raça não era importante, visto que o que contava era a erudição de seus escritos.

Quanto à linguística, o currículo era dominado pela linguística formal, autônoma, desvinculada das e dos sujeitos (cujas ideias em destaque versavam sobre os linguistas Saussure e Chomsky, embora sejam de épocas diferentes e apresentem ideias um pouco distintas sobre a

língua(gem)). Tal ênfase linguística versava sobre aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. Também havia uma disciplina direcionada à análise textual, denominada linguística textual.

E, daquilo que minha memória fixou, tive pouco contato, na área de linguística, com disciplinas nas quais se podia vislumbrar a relação língua e sociedade, refiro-me especificamente à sociolinguística, reduzida a um semestre apenas. Era a denominada sociolinguística variacionista laboviana, resumidamente, que tinha o objetivo de fazer uma breve introdução à disciplina que abordava o fenômeno variacional das línguas no tempo, no espaço geográfico e entre as diferentes gerações pertencentes a uma sociedade.

Quando fui para a área de Educação, para fazer as disciplinas de Metodologia e Didática do Ensino de Línguas, também tive a possibilidade, um semestre apenas, de me aproximar de textos e reflexões acerca da linguagem e sociedade, a língua viva, como algo valorativo, na perspectiva bakhtiniana. Porém, foi apenas por um semestre, mas ficou uma sementinha. À época eu já estava em sala de aula, reproduzindo, com maestria, e confesso que gostava, o que havia aprendido nas disciplinas de linguística formal — isso sem perder de vista, obviamente, todo o percurso escolar, no ensino/aprendizagem da língua portuguesa padrão que eu havia percorrido.

Esse percurso tanto escolar quanto acadêmico estava refletido no material didático com o qual eu tinha contato, especificamente o livro didático de língua italiana, totalmente voltado para a forma padrão da língua, e baseado no método tecnicista de ensino, como já sinalizei anteriormente: com repetições e mais repetições de frases. Eu gostava do método, admito agora, pois eu não precisava conversar, interagir, com as e os alunos, sobre assuntos do cotidiano, que não tinham relação com o conteúdo a ser aprendido nas aulas. Era muito difícil para mim falar do cotidiano com eles, pois, muitas vezes, eu tinha de usar o português para argumentar, e era uma tortura para mim.

Depois de formada, foi mais fácil falar de outros argumentos, embora de modo muito rápido, pois eu aproveitava esses momentos para falar de minha experiência na Itália, reforçando os estereótipos de como a Itália é linda, plena de monumentos belíssimos, sem tocar nos problemas sociais, conflitos com os imigrantes (em sua maioria negras e negros) que eu percebia no dia a dia, pelos quase 4 meses que ali estive, na casa de uma família italiana. Certamente, foi uma experiência única, fiz amigos maravilhosos, mas também presenciei muito racismo. Bem, voltei da Itália, terminei meu bacharelado, com o qual me aprofundei ainda mais nos estudos da fonética e fonologia, ou seja, olhando a língua totalmente abstraída do contexto vivo. Assim, eu ia me constituindo como profissional da área e também como pessoa.

Retornando um pouco, devo dizer que eu encontrei configuração semelhante à apresentada no curso de Letras Português, eu encontrei na formação em língua italiana, mas mais tradicional que o currículo de Português. E foi possível perceber esse perfil tradicional pelo fato de que — como eu não tinha praticamente nenhum conhecimento da língua, nem sobre seu ensino — nos dois primeiros anos as aulas dividiam-se em dois blocos nítidos referentes ao ensino da gramática e o aprendizado da língua. De um lado, o ensino da língua italiana era focado em estruturas frasais, aos moldes da abordagem estruturalista, com repetições infundáveis para serem memorizadas, além da escuta de mini-diálogos artificialmente elaborados e transcrição dos mesmos, pois o objetivo final era que eu falasse "perfeitamente" a língua italiana. Por outro lado, eu era exposta à aprendizagem da gramática normativa, com uma série infinita de exercícios de várias categorias gramaticais. Devo dizer que nada diferente do meu aprendizado no ensino fundamental.

Com isso, diferentemente de bell hooks, que teve uma formação escolar infantil transgressora (2017, p.10-11), que contribuiu para que ela transgredisse em sua prática pedagógica, eu — mulher negra que havia apenas deixado meu trabalho de empregada doméstica, de anos, para ser uma professora de uma língua estrangeira e vinda de um sistema de ensino engessado e racista — apenas dei continuidade a um esquema que me havia projetado, forjado para ser professora de língua. É essa a palavra/o discurso que me perpassava, que eu assimilava, de modo mais proeminentemente, a palavra *autoritária* não a *persuasiva* (BAKHTIN, 2015, p.136). Uma palavra hegemônica e excludente, que me foi passada por autoridades, estudiosos da linguagem de uma *academia ocidentalizada* (GROSFOGUEL, 2016)<sup>80</sup>.

Eu não tive, no curso de licenciatura em língua italiana, nenhuma disciplina específica sobre fonética e fonologia, morfologia e sintaxe, mas a abstração estava ali presente. Reflexões sobre variação linguística na Itália, nem “em sonho”, embora seja um país que considero como um mosaico linguístico, por apresentar inúmeras línguas locais. Não que isso não seja comum em qualquer país do globo terrestre, hoje eu tenho consciência disso.

Sendo assim, quando entrei na sala de aula para atuar como professora de língua italiana, o foco das aulas era a língua, desconectada dos sujeitos. Em suma, toda essa descrição, para dizer que, aquilo que me perpassava e, devo dizer, que ainda me perpassa mas com menos ênfase, no estudo da língua, em termos bakhtinianos, é a bifurcação língua vs sujeito, objeto de pesquisa vs pesquisador/a, e acrescento, mente vs corpo, Isto é, a minha formação tanto como

---

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 22 set 2021.

pesquisadora, quanto de professora, parte da mesma visão ocidentalizada dicotômica, que bell hooks (2017, p.31) tanto combateu como professora e escritora.

Lembro-me de um fato ocorrido no âmbito acadêmico, que diz respeito à ideia de separação, que algumas e alguns professores tinham, entre o que seria um objeto de estudo da linguística formal e aquilo que deveria ser o objeto de estudo da Linguística Aplicada, de onde falo nesta *escrevivência*. Em 2003, eu entrei no Mestrado em Fonética e Fonologia, na área de Linguística, e um dia conversando com uma professora, responsável por uma das disciplinas da pós-graduação, eu lhe confessei a minha angústia sobre o teor da minha pesquisa, disse-lhe que não via função para aquilo que eu estava investigando.

Ou seja, eu fazia um estudo fonético sobre o tamanho das vogais, chamadas reduzidas, em final de palavras paroxítonas — porém para além de ser pesquisadora eu era também professora atuante na sala de aula — e eu estava com dificuldade de perceber como essa pesquisa contribuiria para melhorar meu trabalho pedagógico com a língua viva que eu ensinava, pois nessa época eu já tinha notado que o ensino da língua viva abrange muito mais que ensino da forma. A sua resposta foi contundente: para mim, foi também surpreendente e chocante ao mesmo tempo. Ela me respondeu: “você está fazendo uma pesquisa em linguística teórica, *hard*, deixe a aplicação disso para a Linguística Aplicada”.

Eu apenas fiquei ali parada, atônita; aquela resposta me chocou profundamente. Não quero me alongar no relato, devo dizer que, certamente, o tipo de investigação que eu estava fazendo era e é muito pertinente para a ciência, para a inteligência artificial por exemplo. Ou seja, tem suas finalidades outras que não ao ensino de línguas, mas aquele não era meu interesse primeiro. Eu não sabia em que eu desejava me aprofundar, mas certamente não era sobre aquele argumento.

Eu já havia percebido, por exemplo, que, nas interações em sala de aula, o contexto no qual vivemos está sempre presente, já que nos perpassa. E mesmo eu tentando me agarrar às formas da língua, na visão estereotipada da Itália, ignorando a Itália viva, com todas as dificuldades das relações sociais, econômicas, políticas que ali existem, as sombras do racismo me rondavam. Notei que não conseguia escapar das nossas (minha e das/dos estudantes) vivências diferenciadas, em uma sociedade marcada pelas tensões étnico-raciais. Uma sociedade que se quer descendente direta de uma Europa branca, superior.

Tais conflitos faziam-se presentes a todo momento, confrontando-me através da interação entre mim e as/os cursistas. E isso era/é mais nítido sempre que eu iniciava/inicio as aulas com um grupo novo de estudantes de italiano. Sendo assim, a tensão iniciava/inicia-se bem antes de eu entrar na sala de aula. Isso devido ao fato de que, muitas vezes, eu vivenciei

situações comportamentais, e muitas delas verbalizadas, de alguma ou algum estudante para comigo, que iam muito além do ensino-aprendizagem da forma linguística, da língua italiana. Imbricavam o contexto, a classe social, as relações étnico-raciais e os nossos valores, meu e das/dos estudantes

Os questionamentos que eu mais ouvia/ouço eram/são: “mas por que você escolheu dar aula de italiano? Você é descendente de italianos?” Esse era/é o modo de me “colocar[em] para fora” (KILOMBA, 2019, 179) do grupo branco privilegiado. Por longos anos, direi, eu não consegui detectar que aquelas atitudes fossem relacionadas diretamente à questão da diferença racial, mesmo me sentindo incomodada e desconfortável com tais situações.

Eu me restringia a pensar que essas perguntas diziam respeito à diferença de classe social, que nos separava/separa. Embora elas/eles não soubessem nada sobre minha vida particular, que, por exemplo, eu trabalhava como empregada doméstica e dava aula de italiano. pois permaneci nesta situação até o início do terceiro ano da faculdade. Isto é, até eu conseguir pagar minha parte do aluguel, onde fui morar, dividindo um pequeno apartamento.

Fui me conscientizando, refletindo, com o passar dos anos, de que mesmo me agarrando à questão da classe social como vetor principal dos estranhamentos, eu internamente tinha uma noção de que era o meu ser negro, em meio a um grupo de alunos brancos, que gerava todo o estranhamento. Pois eu me sentia diminuída, diante da cobrança de minhas e meus interlocutores.

Eu era tocada por aqueles enunciados, não somente pelo enunciado que expressavam verbalmente, mas também pela linguagem não verbal de seus e meu corpos. Pois, não eram/são somente palavras expressadas (verbal e não verbal), eram/são, na realidade, juízos de valor, já que “todo enunciado [toda palavra] é antes de tudo uma orientação avaliativa. [...] apenas um elemento abstrato, percebido no sistema da língua e não na estrutura do enunciado, aparece privado de avaliação. (VOLÓCHINOV, 2017, p.236), Ou seja, eram palavras que me tocavam, lembrando hooks (2017, p.233), causavam efeitos em minha autoestima. Pois, eram/são expressões produzidas em meio a uma determinada coletividade racializada, historicamente perpassada, em nosso caso, por um discurso eurocentrado, que tem o imigrante europeu, mais especificamente italiano, como sinal de progresso e salvador do Brasil. Falo aqui, precisamente, de Curitiba, da *cidade mais branca do Brasil*.

Quando li o relato do grande professor pesquisador Lynn Mario Menezes de Souza<sup>81</sup> de que, ao iniciar sua carreira de professor na USP, uma sua colega negra, veterana, o chamou em um canto, quase às escondidas, para lhe dar um papel com palavras raras em inglês, para o salvar, esse relato me tocou profundamente, uma vez que, cursistas me faziam, antes era mais recorrente, atualmente menos, perguntas apenas para testarem meu conhecimento da língua. Antes era mais recorrente, atualmente menos. E eu podia perceber que não era uma simples pergunta ao acaso. Quero dizer que sim, sim professor, eu também tenho uma longa lista de palavras.

Quanto às interrogações de algumas e alguns cursistas, eu pensava que se eu fosse descendente, ou fosse casada com um italiano, eu diria logo ao iniciar quando iniciasse um novo grupo de alunos, como o fazem minhas e meus colegas que trabalham com a língua e são descentes. Elas e eles, como já presenciei, fazem questão de revelar tal identidade, visto que a maioria esmagadora das e dos estudantes frequentadores das aulas tem suas raízes fincadas na Itália. Essa é a chave: “eu também sou, eu também pertenço a esse grupo.” Não é o meu caso.

Compreendo agora que algumas e alguns daquelas/daqueles estudantes que me faziam/fazem tais perguntas, as faziam por mera curiosidade, pelo estranhamento de ver uma negra como professora de língua, já que raramente encontramos pessoas negras, digo em Curitiba, professoras de um outro idioma. Outras e outros, por sua vez, me interrogavam pelo fato de se sentirem donos daquele *capital simbólico* (BORDIEU, 2010), que é a língua italiana; estes não aceitavam que alguém não branco tivesse o domínio daquele produto.

O ponto de intersecção entre esses dois fatos é que em ambos, tanto no caso da curiosidade quanto no caso de se sentir proprietário da língua, a motivação primária do estranhamento é a mesma: o fato de eu ser negra, ensinando uma língua de prestígio dentro do grupo de imigrantes brancos italianos, que compõe majoritariamente a sociedade curitibana. É um fato que toca, sem dúvida, a noção de branquitude. Ou seja, toca uma “identidade racial branca” que ocupa um lugar de privilégio, de poder dentro da sociedade brasileira como um todo (SILVA, 2017, p. 19-31) e que tem o poder de decidir quem pode ou não ocupar determinados lugares sociais.

Neste caso, ao me questionarem sobre os motivos de eu ter escolhido a língua italiana para lecionar, era/é, na realidade, um questionamento sobre o motivo de eu não estar no lugar

---

<sup>81</sup> Preâmbulo do livro *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo* de Gabriel Nascimento (2019)

que a branquitude me destinou nesta sociedade: “como eu, negra, ousei ultrapassar a linha divisória a que me foi imposta?”

Essas questões estão atreladas ao racismo cotidiano, mas também estrutural de que fala Grada Kilomba (2019) e Silvio de Almeida (2020) respectivamente. Como racismo cotidiano, são ações, expressas verbalmente ou não, feitas dentro de um coletivo branco, no qual eu estava isolada. Lembrando Grada Kilomba (2019, p.136-137), ao relatar uma situação de racismo cotidiano, sofrido por uma das personagens de sua pesquisa, a autora aponta que o sujeito que tem uma atitude racista o faz de dentro de uma “coletividade branca” que o apoia, que ele sabe que não vai julgá-lo. Ele comete tal ato rodeado por uma “plateia branca”, na qual a sujeita negra/sujeito negro esteja sozinha/o, isolada/o.

Portanto, é possível notar que as ações racistas, cometidas no cotidiano, vão além de uma ação individual, ela é coletiva, atrelada a grupos que buscam ter controle sobre outros grupos, protegidos por uma estrutura social racista (ALMEIDA, 2020, 46-47), além disso, tocam enunciados já ditos sociohistoricamente, em um processo *dialógico*, como aponta o Círculo de Bakhtin. Em outras palavras, há uma ordem hierárquica social, piramidal, cujo topo da pirâmide é, principalmente no caso do Brasil, ocupado por grupos brancos, historicamente privilegiados, que controlam as instituições, lugares de prestígio. Por isso, também tais instituições são consideradas racistas. É sobre essa branquitude que discorremos aqui. E como nós sujeitas e sujeitos negras/os encontramos as fendas, refratamos discursivamente e ressignificamos sentidos hegemônicos e nos tornamos sujeitas e sujeitos de nosso próprio discurso?

Assim sendo, por detrás do estranhamento, das atitudes de algumas e alguns das/dos estudantes de italiano, que vivenciei/vivencio na interação com elas/eles, é possível pensar a ação desse racismo estrutural/*racismo cultural* como diz Lélia González (2020, p. 42). Racismo esse materializado no tipo de trabalho que aquelas pessoas estavam habituadas a ver os corpos das e dos negras/os realizarem; isto é, em serviços precários, desencadeados pelo *racismo cultural* disseminado em todo o Brasil, desde a escravidão (GONZÁLEZ, 2020, p. 42), nunca ocupando um lugar de privilégio, comumente ocupado pela branquitude, por exemplo, como professora de um produto privilegiado da branquitude e proibido para mim, no caso, a língua italiana.

Compreendo hoje outro fato que inconscientemente, por assim dizer, eu buscava fugir da minha dura realidade. Eu procurava, na língua italiana, uma fuga da minha condição de marginalizada nesta sociedade racista. Pois, trabalhando com uma língua estrangeira e abstraída do contexto, cria eu, que conseguiria escapar do racismo com o qual convivia/convivo no meu

dia a dia. Em uma espécie de *alienação*, como dizia o pensador negro e psicanalista Frantz Fanon ao pontuar que “Um homem que possui a linguagem possui, por conseguinte, o mundo expresso por essa linguagem e implicado por ela” (FANON, 2020, 31), e, com isso, chegar mais perto de ser um deles, um povo superior branco.

Fanon falava do homem antilhano em relação à língua francesa, quanto mais domínio sobre aquela língua padrão, mais próximo de ser um francês, uma francesa a pessoa estava. Melhor dizendo, mais europeia/europeu branca/o (superior) ela/ele seria. Eu não visava o embranquecimento através da língua, como aponta Fanon, mas fugir do racismo que o colonizador me impôs, sim. De qualquer forma, em ambas as situações, o fator raça branca (superior) e não branca (inferior), cunhado pelo branco colonizador, é a mola propulsora de tais (re)ações. Pois, esse signo “raça”, cuja materialização ocorre na linguagem (verbal e não verbal) racista, em situações que vivencio/vivenciamos no dia a dia; nas instituições, imagens, nos comportamentos das pessoas com as quais convivo/convivemos e nos espaços nos quais circulo/circulamos.

Esse episódio ao qual me referi, bem como aos outros apresentados pelos relatos-confissões das e dos co-participantes desta *escrevivência*, trazem à tona a formulação de Volóchinov, ao afirmar que “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Eu, como professora de italiano, formada por uma academia tradicional, que privilegiava o ensino das formas linguística descontextualizada do sujeito, estava preocupada em ensinar o sinal linguístico, da língua italiana. Um ensino que não envolvia as relações étnico-raciais, e eu acreditei na falácia de que estaria salva da minha cor. Pois, na faculdade, eu tinha a sensação de segurança, de que o meu conhecimento era mais importante que minha cor.

Óbvio, eu não questionava o conhecimento a que eu era exposta, simplesmente o aceitava. Assim, eu esperava que o mesmo ocorresse na sala de aula, eu acreditava que seria julgada apenas pelo meu bom conhecimento da língua, isto é, meu conhecimento técnico-acadêmico. Mas algumas das minhas e de meus alunos leem o mundo e as relações étnico-raciais de outro lugar, do lugar guardado à branquitude privilegiada e isso lhes permitiu/permite me questionar, não aceitar que eu esteja ocupando o lugar de professora delas e deles e a língua de seus antepassados. “Que ousadia a minha...”

A compreensão que me perpassava, do estudo em linguística na graduação e como mestranda de Fonética e Fonologia, era essa: a língua é neutra, ela não tem cor, não é *racializada* (NASCIMENTO, 2019). Certo, a língua como sistema abstrato, objeto da linguística formal não tem cor, mas a língua viva, materializada na boca das sujeitas e dos

sujeitos, sociohistoricamente posicionadas/os, essa, sim, tem cor, tem valores. É posicionada em ângulos diferentes e participa do grande diálogo na realidade da vida.

Somado ao equívoco da língua neutra, eu confiei que, como especialista, formada em língua italiana, em uma das instituições mais renomadas do país, a Universidade Federal do Paraná — com professoras e professores mestres e doutores da língua — isso fosse o passaporte carimbado, a permissão, para estar naquele lugar de prestígio da branquitude: respeitada como profissional especializada, que eu acreditava ser. Mas também sou parte de uma coletividade negra, de uma grupo que foi considerado subhumano, e descendente da escravidão, como me atrevia a estar naquele espaço? E como pensar na linguagem como um objeto neutro, abstraído do contexto?

Passados, obviamente, a desconfiança da minha capacidade profissional e o estranhamento inicial, apresentados por algumas e alguns estudantes, meu profissionalismo e conhecimento me rendiam/rendem também muitos elogios, presentes ao final do semestre. O que responder diante dessa situação? “Obrigada?” Afinal eu tinha vencido a barreira, havia recebido, finalmente, a chave de entrada naquele lugar que inicialmente me foi negado.

Será? Com o passar dos anos todas aquelas situações foram me incomodando cada vez mais... Eu sabia que muitos que ali estavam me vigiavam, observavam, se eu realmente conhecia o idioma, se eu era realmente capaz... Tanto isso é fato que, certa vez, em meados de 2016, ao final do semestre, um senhor, advogado, com o qual eu tivera um atrito no início do semestre, pois ele queria mostrar que conhecia a língua melhor do que eu e contestava minha explicação sempre que tinha uma oportunidade, ao final veio até mim e disse: “Parabéns professora, você é uma excelente professora. No começo eu confesso que fiquei meio desconfiado...”

Desconfiado, de quê? Da minha cor? Foi meu questionamento silencioso... Lembrome muito da escritora Jhumpa Lahiri (2015), ao confessar que mesmo apaixonada pela língua italiana, e falando muito bem a língua, constantemente era confrontada pela política do (não) pertencimento identitário, devido à sua cor/raça. Em meu caso, eu tinha ainda a ousadia de querer ensinar a língua para aquelas e aqueles que se julgam herdeiras/os diretas/os dela. Ousadia sim, pois, em meus anos de ensino da língua italiana, raramente eu me deparei com um negro, indígena ou mesmo oriental (com essas duas últimas etnias nunca) tanto como estudantes como professoras/es de italiano.

Em suma, convivi, e convivo, com essa situação complexa desde o tempo da graduação, para me ater ao percurso acadêmico e profissional. Quero dizer, como estudante da graduação e em seguida no Mestrado em Fonética e Fonologia, quanto em sala de aula como

professora, eu estive exposta ao ensino da língua formal, posso dizer, quase que totalmente separada dos sujeitos. Por outro lado, principalmente como professora negra de uma língua, que sociohistoricamente pertence a uma determinada branquitude que ocupa um lugar de poder na sociedade paranaense, é inevitável que surjam alguns atritos.

Atritos que foram surgindo ao longo do tempo, à medida que fui lendo, ouvindo as discussões, os discursos, principalmente sobre as cotas raciais na universidade<sup>82</sup>... E já que “toda compreensão é dialógica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.232), exige uma resposta, que pode ser expressa verbalmente ou não, tais embates exigiam de mim uma tomada de posição: se sucumbir às exigências que me eram impostas, silenciando o meu ser negro, se é que é possível, ou se me posicionar a partir de um outro lugar, a partir de uma coletividade negra.

#### 5.4.2 Mudanças à vista...

Bem, para começar, acabei abandonando o mestrado em Fonética e Fonologia. E continuei/continuo em sala de aula, trabalhando com a língua italiana, afinal devo sobreviver, economicamente falando. Mas, busco trazer os embates, as discussões de uma Itália real, bela, mas cheia de problemas socioculturais, como qualquer outro país. E, durante o período que transcorreu, desde minha entrada e abandono do Mestrado em 2003, até 2012, quando fui fazer o Mestrado em Educação, busquei ampliar meus conhecimentos, em relação aos estudos e ao ensino da língua viva. Fui exposta a mais textos, particularmente relacionados à vertente bakhtiniana, que visam o estudo da linguagem na prática viva — em disciplinas na pós-graduação, tanto na Linguística como na Educação.

Confesso que foi minha melhor escolha acadêmica, fazer o Mestrado em Educação. Pois, meu Mestrado versou sobre a noção de cultura no ensino-aprendizagem da língua italiana no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin) e Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem). Porém, para além dessa pesquisa, quero destacar em particular as descobertas que fiz quanto às investigações sobre as relações étnico-raciais no Brasil, mais especificamente sobre a ideologia do branqueamento. Em minha busca bibliográfica, deparei-me com a obra de Andreas Hofbauer (2006), *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*, cujo objetivo é indicar historicamente que a ideologia do branqueamento não se iniciou

---

<sup>82</sup> De início eu me posicionei contra as cotas, e meu marido (branco) professor de filosofia, me questionou severamente, “onde você está buscando informações sobre essa discussão? Quem é privilegiado neste Brasil?”, foi o seu questionamento. Isso me fez sentir culpada por tomar uma posição tão rápida, sobre um assunto tão relevante, sem mesmo buscar mais informações sobre o assunto.

com uma elite intelectual brasileira, ela já perpassava discursos de inclusão e exclusão de povos em determinadas sociedades anteriormente organizadas, até chegar à discriminação racial moderna.

Na época de minha pesquisa, esse assunto me era pertinente especificamente para refletir e entender a busca, por parte do governo brasileiro, de imigrantes italianos do Norte da Itália e não do Sul para virem povoar o Brasil. Porém, meu choque maior foi perceber, lendo sobre a história da imigração italiana para o Brasil, o projeto de alguns intelectuais e políticos brasileiros para embranquecer o Brasil, em prol do desenvolvimento. A palavra estrangeira trazida para cá, como sinônimo de civilidade e de progresso, também trazia a distinção entre as raças. Aquilo que se considerava distinção no século XVI era “o pertencimento ou não à cristandade. Com o tempo, outros critérios (ou fatores diferenciadores), como a cor, começaram a ganhar importância.” (HOFBAUER, p. 88). Essas informações me atingiram como um tornado, pois nunca havia lido algo sobre isso na escola, ou mesmo nas mídias brasileiras, quanto menos na universidade...

Perceber essa dimensão de nossa história, que é silenciada em vários ambientes de nossa sociedade, ainda não me despertara para fazer algum estudo que envolvesse a linguagem, o contexto e as relações étnico-raciais. Entretanto, eu havia decidido que não daria continuidade a um estudo que envolvesse a língua italiana. Confesso que fui me distanciando dela, e mais uma vez, não é pela língua, mas porque a língua tem sujeitos que a anunciam e sujeitos racializados, que tocam o meu ser negro de forma negativa.

Portanto, dar continuidade a meus estudos só teria sentido se eu pudesse resgatar algo de mim, embora eu ainda não tivesse uma explicação verbalizada para isso. Mas teria de ser algo que, de qualquer modo me fizesse retornar à valorização das minhas origens, e às experiências e angústias que perpassam o povo negro. De certa maneira, tomar posse de uma palavra, de uma linguagem que faz parte da minha história, de meus antepassados.

Um dos efeitos dessas descobertas foi dentro da sala de aula. Elas me possibilitaram elaborar respostas mais provocativas às indagações daquelas e daqueles estudantes que querem saber os motivos que me levaram a dar aulas de italiano, não sendo uma descendente daquela etnia. A minha resposta é: “Por que não?” “Por que eu não posso dar aula de italiano? Ou de qualquer outra língua, penso eu. Essa é a minha resposta, mesmo me sentindo ainda bastante inibida, constrangida, em meio a essa branquitude socialmente privilegiada, eu busco impor a minha voz.

Quanto ao meu movimento de estudo, indagação, sobre a linguagem indissociada do contexto e das relações étnico-raciais com sujeitos racializados, este está em processo de

construção. Pois, aquela dicotomia científica ocidentalizada (bell hooks, 2017; GONZÁLES (2020, p.31-32) de que falei, no início deste relato — isto é, a linguagem abstraída de um contexto e de um sujeito sociohistoricamente contextualizado, nesta *escrevivência*, especificamente racializado — ainda me assombra. Digo isso porque o processo formativo acadêmico, de que falei acima, refletiu muito quando iniciei esta *escrevivência*.

Na primeira ideia de fazer um estudo que envolvesse as interações entre sujeitas negras e sujeitos negros, eu não me incluí. Delimitei-me apenas às interações ocorridas entre as e os estudantes nas aulas de redação no cursinho Pré-vestibular Popular Itinerante Ubuntu. Eu tinha em mente uma investigação bastante técnica, ou melhor dicotômica, da qual eu não faria parte e quase que dissociada das e dos sujeitos. Mesmo defendendo a ideia que seria focado na sua interação. Ou seja, eu estava interessada em refletir sobre aspectos que focalizassem no modo como os sujeitos do cursinho se posicionavam em relação a seus repertórios linguísticos confrontando seu posicionamento com a linguagem escolar, dita padrão, do Enem e do Vestibular da UFPR.

Em seguida, observando as aulas de redação e ouvindo os relatos/as narrativas emergidos da interação com os textos, escritos por personagens negras, apresentados pela professora, fui também modificando a minha proposta, o meu objetivo de pesquisa, meu ser negra, subjetivamente, foi se modificando. Propus-me a focar nos sentidos que as e os estudantes davam aos relatos/às histórias produzidos/as na sala de aula de redação no cursinho, e que me possibilitassem apontar para engajamentos identitários raciais evocados. Porém, é pertinente apontar que meu foco era o recorte linguístico apenas. Ou seja, a proposta era contemplar seus repertórios linguísticos, atentando-me para as expressões que indicassem seus posicionamentos identitários, quase sem olhar para suas relações com o outro branco.

Além disso, embora eu tivesse como meta indagar as posições dialógicas das e dos sujeitos/as envolvidos/as nas as aulas de redação, e a contribuição do cursinho em sua ressignificação identitária, eu buscava manter um distanciamento científico, sem pensar no processo de empatia com a/o co-participante: dimensão encontrada no conceito de *exotopia*, cunhado por Bakhtin. Eu tinha em mente apenas o distanciamento científico, imposto pela “razão ocidental” (GONZÁLES, 2020, p. 31), de meu “objeto” de estudo, no caso a sujeita e o sujeito negro/a marginalizada/o.

Todo esse relato para dizer que o espaço, dedicado aos relatos pessoais das sujeitas e dos sujeitos, participantes desta *escrevivência*, bem como admitir que esta escrita é coletiva, está inserida dentro de todo um processo de amadurecimento, reflexão, mudanças,... Muitas delas doloridas e ao mesmo tempo apaixonantes.

Um processo de amadurecimento advindo, ao mesmo tempo, da convivência que tive com essas e esses co-participantes, com os quais aprendi muito sobre ser sujeita negra, durante o ano de 2018 e que perdura no tempo, bem como com interlocutoras/interlocutores teóricas/os estudiosas/os negras/os com as/os quais tive contato neste percurso.

Dessa forma, concluo esse meu relato dizendo que hoje é fácil: a) dizer que esta é uma *escrevivência* produzida por nós sujeitas e sujeitos negras/os, que estivemos presentes nas aulas de redação do cursinho Pré-Vestibular Itinerante Popular Ubuntu e b) assumir que a linguagem, o espaço (geográfico e simbólico)/contexto e as pessoas são racializadas. Portanto, defendo que para se fazer uma pesquisa, neste caso, que envolva a língua viva, é imprescindível considerar que as pessoas são racializadas e vivem em um determinado espaço físico e simbólico, conseqüentemente racializado.

A partir dessa perspectiva é possível, a meu ver, refletir, por exemplo, sobre que compreensões temos das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) de uma visão eurocentrada branca sobre o nosso ser negro, *na cidade mais branca do Brasil*, como busco fazer nesta *escrevivência*. Foi o que procurei fazer no meu relato-confissão disposto acima. Procurei expor um pouco de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, tentando apontar a percepção e compreensão daqueles acontecimentos que vivenciei e que, de certa forma, dialogam com os relatos-confissões das e dos co-participantes desta *escrevivência*, os quais apresentarei em seguida.

## 6 O QUE NARRAR? AS FENDAS POSSÍVEIS E OS EFEITOS DE SENTIDO

### 6.1 A dinâmica das aulas de redação: desencadeamento da escrevivência...

Figura 18 - Registro - visita de Frei Davi ao grupo/aula de redação (SISMUC/2018)



Fonte: Organizado pela autora

As aulas de redação, como eu já apontei, seguiam a mesma dinâmica de acolhimento, de que já discorri, como pode ser observado pela figura 18. Uma das preocupações da professora Cloris era ouvir as e os estudantes, acolher suas dificuldades e necessidades. Além disso, ela estava sempre atenta, não apenas para perceber se eles estavam compreendendo o conteúdo discutido, mas também focava sua atenção nos relatos que traziam da sua vida de estudantes, as dificuldades em estudar, principalmente de “aprender o português”, bem como, as dificuldades com a escrita.

Nessa aula estavam presentes dez pessoas: eu, a professora do grupo, o professor de matemática, o professor de filosofia, José Roberto representando a coordenação do cursinho, duas pessoas membros da Educafro acompanhavam o Frei Davi e apenas cinco estudantes. Essa foi uma aula particularmente marcante para mim e por isso reproduzi a imagem, foi daí que iniciou o processo de gestação desta *escrevivência*.

Considero que neste espaço tempo há o cronotopo aula, como o cronotopo encontro, de que fala Bakhtin, assim como os relatos trazidos para aqueles momentos na sala de aula, visto que foram produzidos em tempo e espaço outros, o cronotopo do *limiar*, unido ao cronotopo do *motivo*. Segundo Bakhtin cada *motivo*, cada intenção, produz seu próprio cronotopo (2018, p. 229), pois as motivações do encontro são imensas, “inclusive valorativo-emocionais (o encontro pode ser desejável ou indesejável, alegre ou triste, às vezes terrível, podendo ser ambivalente). [E a depender] do contexto, o motivo do encontro ganhará diferentes expressões verbalizadas.” (ibidem, p. 29) Já

o cronotopo do *limiar*, por sua vez, está ligado ao emocional, e é intimamente ligado ao cronotopo da *crise* e da *mudança* de vida (ibidem, p.224).

Há duas razões para interrelacionar esses dois cronotopos: primeiro, há uma motivação valorativa — que perpassa todas e todos as/os voluntárias/os professoras/es, colaboradoras/es pedagógicas e coordenadoras/es envolvidas/os com o cursinho — que é a ânsia de contribuir para que, principalmente, as estudantes negras e negros tenham a possibilidade de terem escolhas que melhorem sua vida socioeconômica, além disso, existe o desejo de que tenham uma formação crítica que contribua para a reflexão de que o lugar que lhes/nos é destinado, nesta sociedade, foi imposto pela colonialidade do ser e do poder (QUIJANO, 2005)<sup>83</sup>, materializado em forma de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), o qual impera em todo o Brasil.

Segundo, a provocação de Frei Davi, ou melhor, sua angústia em querer que a comunidade negra ocupasse/ocupe os lugares que lhes são destinados através das cotas, desencadeou na proposta da professora de fazer uma proposta pedagógica que culminasse em uma resposta para as angústias do Frei, que, por conseguinte, desembocou na gestação desta *escrevivência*. Além disso, cada relato apresentado nesta *escrevivência*, de modo geral, provocou uma reação emocional, mas também culminou marcadamente em um processo de tomada de posição, na busca de fendas e construção de novos sentidos, de sentidos contra hegemônicos, como se verá. Bem, a vinda de Frei Davi ao cursinho foi uma surpresa para a coordenação do cursinho, pois, o encontro não estava programado para aquela data. Porém, como coordenador geral da Educafro, ele é membro do movimento negro brasileiro; foi uma das pessoas que lutou/luta pela implementação e manutenção das Cotas para negros nas universidades brasileiras e no trabalho em geral.

Sua visita teve o objetivo de conversar com as e os estudantes, convidá-los para participarem, no dia seguinte, domingo, de uma reunião-balanço da Educafro, na qual foram expostas as contribuições que a instituição teve na inserção de pessoas negras nas universidades e em postos de trabalho, inclusive Marielle Franco foi cursista da Educafro/Rio. Sua visita também teve a finalidade de orientar as e os estudantes a se inscreverem no site da instituição para saberem das novidades; o Frei deu-lhes uma palavra de incentivo; e discorreu sobre a importância das Cotas como um ato de luta para que tenha representatividade negra em setores de privilégio, que sempre foram ocupados pelo branco. Mas, ele disse se sentir triste e cansado, pois já se havia passado 30 anos de luta, e os postos conquistados com tanta dificuldade e luta estavam ameaçados<sup>84</sup>, precisavam ser ocupados antes que a branquitude privilegiada retomasse novamente esses lugares para si.

---

<sup>83</sup> Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: dez. 2021.

<sup>84</sup> E atualmente continuam ameaçados.

Na ocasião, como já mencionei no início desta *escrevivência*, a questão feita por Frei Davi, e que motivou toda uma reflexão, discussão para uma escrita em resposta à indagação feita por ele, diria que, era mais que um questionamento, era uma preocupação angustiante com a pouca adesão das negras e dos negros às várias vagas destinadas à comunidade negra, tanto em cursos da graduação quanto em concursos públicos. Vagas que, segundo ele, estavam ociosas e sem ocupação poderiam ser eliminadas para sempre.

A ideia inicial era fazer uma espécie de concurso para ser divulgado em todas as sedes onde a Educafro atuava/atua. Porém, logo a ideia foi descartada, pois não havia tempo hábil, antes do ENEM para fazer um trabalho de divulgação do concurso, fazer um trabalho pedagógico visando, especificamente, a dar respostas alternativas para o Frei e ao mesmo tempo trabalhar com os excertos de textos das redações anteriores do ENEM. Tendo como finalidade conduzir as e os estudantes a comporem sua escrita. Além disso, havia todo o trabalho posterior de leitura e escolha dos temas mais pertinentes. Portanto, era uma excelente proposta, mas que demandava uma organização a longo prazo, para além de alguns poucos meses, que era o que tínhamos com o grupo.

Diante disso, o plano se restringiu ao grupo do cursinho Ubuntu, unindo a questão formulada por Frei Davi à proposta de redação do ENEM, tendo em vista que o propósito final do curso era a escrita de redação para o ENEM. Além disso, a professora já havia pedido algumas escritas para as e os estudantes e havia notado que elas/eles tinham muita dificuldade para produzirem um pequeno texto.

Assim, formulei uma atividade semelhante às propostas para a redação do ENEM, a qual disponho a seguir. Por outro lado, — para dialogar com o público frequentador do cursinho — a professora se encarregou de levar para a sala de aula textos, com protagonistas autoras/es negras/os, cujas temáticas diziam/dizem respeito a nós negras e negros, mais precisamente, mas também a toda a sociedade, com o objetivo de refletir sobre o racismo, *imposição cultural*, que nos perpassam e se evidenciam em nossas ações verbais e extraverbais .

#### **Proposta de redação que elaborei, inspirada na fala de Frei Davi**

Todos vocês sabem que Frei David foi um dos idealizadores das Cotas para negros no Brasil, e sempre que necessário intervém junto ao poder público em favor dos negros e brancos pobres do país. Quando esteve no cursinho solidário pré-vestibular Ubuntu, em 07 de julho, Frei David falou das conquistas obtidas pelo negro no Brasil, motivou cada estudante que ali estava a continuar estudando para assumir uma vaga na universidade, mas também fez vários questionamentos. Reproduzimos abaixo sua fala e colocamos seus questionamentos.

“Os negros brasileiros, de todos os grupos *minorizados* do mundo, têm mais portas abertas, mais conquistas do que qualquer outro grupo minorizado do mundo. Conquistas que ocorreram ao longo de mais de 30 anos de luta. Agora essas conquistas estão ameaçadas, pois muitas vagas conquistadas pelo processo de cotas não estão sendo ocupadas.”

Diante disso, o Frei colocou algumas questões, as quais apresentamos abaixo:

*Por que os negros não aproveitam essas oportunidades que lhes são ofertadas?*

*Por que a juventude negra não quer estudar, fazer vestibular, entrar na faculdade?*

*O que fazer para que eles se reconheçam como negros?*

*E, por fim, que estratégias você sugere para que os negros assumam essas vagas, conquistadas pelas cotas?*

A partir das leituras dos textos-base e do seu conhecimento de mundo, escreva um texto dissertativo-argumentativo, ao Frei David, falando sobre alguns dos problemas que fazem com que os negros não ocupem essas vagas e sugira estratégias para que as ocupem.

## 6.2 Primeira aula de Redação/leitura dos textos que têm como protagonista o negro

Para contextualizar, nas aulas anteriores a esta, a professora estava trabalhando com elas/eles as propostas de redação anteriores do ENEM. E, após fazer uma reflexão conjunta dos excertos apresentados nas propostas, ela sempre lhes pedia que produzissem um texto escrito. Porém, com a visita de Frei Davi e seu questionamento sobre os motivos pelos quais os negros não ocupavam as vagas destinadas a eles nas universidades. A professora apresentou ao grupo dois textos<sup>85</sup> escritos por pessoas, que tinham a intenção de destacar a presença da autoria negra na mídia brasileira, para discutir sobre os questionamentos do Frei. Ressalto que os argumentos desses textos apresentados renderam profundas reflexões e debates nas aulas de redação. Tais discussões, como já salientei, possibilitaram-me compor esta *escrevivência*. Além disso, ela discorreu sobre a lei 12.990/2014, e lhes entregou uma cópia explicativa sobre o texto.

Abaixo apresento alguns excertos das reflexões que ocorreram em sala de aula, nas quais se notam marcadamente as posições dos estudantes, sua compreensão na relação com o outro, melhor dizendo com a branquitude.

### 6.2.1 Primeira aula após a visita do Frei Davi (21/07/2018): introdução da proposta de redação: *A gente enche linguíça um pouquinho...* (risos)

<sup>85</sup> Disponível em: <https://medium.com/pirata-cultural/a-dif%C3%ADcil-arte-de-ser-negro-e-ter-autoestima-6546145f8bdd>; <https://blogueirasfeministas.com/2012/11/20/as-conquistas-do-povo-negro-e-a-valorizacao-de-sua-identidade/>; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm).

**Rodrigo**<sup>86</sup> – *Vai gravá/?*<sup>87</sup>

**Eu:** *Sim...*

**Profa** – *(recolhe os textos) Cê tá terminando neh?... Beleza... Táh... gente a::: [Zumbi – Tem que passá/a caneta? Não?] NÃO, nem esquentá, precisa, imagina... Nem esquentá, só intregá/ [Zumbi – intregá/, isso?] Sim, sim... Éh::: depois cêis passam, depois cê passa a limpo. Vamu tentá::.../fazê/junto esse percurso aqui? E aí, depois eu dô um tempinho pro cêis fazerem antes da da outra aula... ((incompreensível))*

*(silêncio)*

**Profa** – *Eh::... Gente, cêis lembram da visita do Frei, neh? Eh... da solicitação... que foi feita...(quadro branco/canetas) Cêis lembram da visita do Frei e da solicitação que ele fez? Cêis lembram... Bom... você não, mas... Cêis lembram que ele foi fazendo algumas perguntas... neh?: Ah::: (“Por que os negros não aproveitam, por que a juventude negra não quer estudá/..., o que fazê/ pra que se reconheçam como negros e por fim que estratégias vocês sugerem? Vamo/ dá/ uma lida geral na proposta? E a gente vai vê/ com’ê que a gente encaminha a resposta, táh?*

- *“Então, todos vocês sabem que Frei Davi foi um dos idealizadores das Cotas pra negros no Brasil e sempre que necessário intervém junto ao poder público em favor dos negros e brancos pobres do país. Quando estive no cursinho solidário pré-vestibular Ubuntu, em 07 de julho, Frei Davi falô/ das conquistas obtidas pelos negros no Brasil, motivou cada estudante que ali estava a continuar estudando para assumir uma vaga na universidade, mas também fez vários questionamentos. Reproduzimos abaixo sua fala e colocamos seus questionamentos.”*

*Então essa é a fala do Frei neh? “Os negros brasileiros, de todos os grupos minorizados do mundo, têm mais portas abertas, mais conquistas do que qualquer outro grupo minorizado do mundo. Conquistas que ocorreram ao longo de mais de 30 anos de luta. Agora essas conquistas estão ameaçadas, pois muitas vagas conquistadas pelas cotas não estão sendo ocupadas. Diante disso, o Frei colocou algumas questões”, que eu já li neh? Então, “a partir da leitura dos textos base e do seu conhecimento de mundo, escreva um texto dissertativo-argumentativo para o Frei Davi sobre alguns dos problemas que fazem com que os negros não ocupem essas vagas, e sugira estratégias pra que ocupem as vagas conquistadas pelas cotas.”*

**Ari:** *É pra escrevê/ já?*

<sup>86</sup> Utilizo o nome real de quem eu consegui contactar para assinarem termo de consentimento, expedido pelo Conselho de Ética da UFPR. Quem, infelizmente, eu não consegui encontrar, utilizo, conforme a necessidade, o nome de algum personagem negro da nossa história, da ciência ou cultura, como: Tereza de Benguela, Marielle, Zumbi, Milton Santos, etc.

<sup>87</sup> Como eu já apontei ao falar dos procedimentos metodológicos utilizados, até o momento de iniciar o trabalho pedagógico com os textos com protagonistas negras/os, eu fazia apenas observação e nenhum tipo de registro em áudio, pois eu estava fixada em analisar o repertório linguístico das e dos estudantes em relação à língua normativa exigida no ENEM e no Vestibular da UFPR, mais especificamente, como elas e eles definiam seu repertório linguístico em comparação à língua normativa. Entretanto, decidimos registrar as aulas por dois fatores. Primeiro, a temática proposta pela professora era inovadora, pois, ela deixara de lado as propostas de redação do Enem, para refletir sobre textos que envolviam a temática étnico-racial. Segundo, lembrando, como eu buscava responder à minha pergunta de pesquisa da época “como as e os estudantes viam sua própria língua em relação à língua legitimada, única do Enem e do Vestibular do Paraná”, e como não havia obtido sucesso até aquele momento, em minhas observações, — pois, eles falavam de tudo, menos da linguagem escolar do Enem e da Universidade Federal — resolvemos registrar a nova proposta didático-pedagógica.

**Profa:** Não não não, vamo:: vamos juntos construí/ o percurso...

**Alunas/os:** (conversa incompreensível)

**Profa:** Tem que respondê/ cada questão, vamos ver assim oh...

**Rodrigo:** Eu acho que a gente tem que iniciá/ primero falano que a gente vai tá/ lá, explicá/ (na universidade)

**Professora** – Do que que cêis tem que falá/?

**Rodrigo:** - Sobre a:: defasagem no ensino superior de negros nas faculdades. (aluno sintetiza todo o enunciado, a questão da compreensão explicitada no enunciado)

**Profa:** Isso... Então vamo/ lá. Ahh... Então a primeira coisa... [vou colocar aqui, depois eu apago...o resto] (a professora anota no quadro as sugestões que as e os alunos vão apontando)

[...]

**Profa:** Vamo de novo lê/ o enunciado. Então, a gente vai falá/ da defasagem dos negros...[escreve no quadro] que mais?

**Rodrigo** – Depois a gente entra no contexto neh, por que que esses negros não ficam na universidade... Aí responde a pergunta.

**Profa:** Tá:::, então... alguns dos problemas que fazem com que eles não fiquem... então, por que não ficam? E depois?

**Rodrigo:** A gente enche linguiça um pouquinho... (risos)

**Profa.:** (risos) Não dá tempo vai tê/ poco espaço...(risos) não dá tempo é poco espaço... depois a gente tem que sugerir estratégias pra ocupar, certo? Então, tem que apresentar sugestão e estratégias.

- Vejam, ah..., eu ainda não entreguei os textos base pra gente ler. O que que acontece? Essas questões aqui, a gente precisa discuti/. Mas se a gente se concentra no que o enunciado tá pedindo... o enunciado tá pedindo pra gente definir os problemas e a gente apontá/ estratégias neh? Então, tem um número, a gente pode perdê/ as vagas, porque as pessoas não estão ocupando, isso é uma defasagem de negros na universidade... menos negros do que o número de cotas... tah? Por que que eles não ficam na universidade? Quais são os problemas que fazem com que os negros não ocupem essas vagas? E sugestão estratégia pra ocupá/, basicamente é isso, tah?

#### a.Encaminhamento didático-pedagógico da proposta de redação: a pressa

**Ari:** – É pra escrevê/ já?

**Profa:** Não não não, vamo:: vamos juntos construí/ o percurso...

**Profa:** Vamo de novo lê/ o enunciado. (a professora retoma o enunciado). *Então, a gente vai falá/ da defasagem dos negros...[escreve no quadro] que mais?*

**Rodrigo** – Depois a gente entra no contexto neh, por que que esses negros não ficam na universidade... Ai responde a pergunta.

**Profa:** Tá:::, então... alguns dos problemas que fazem com que eles não fiquem... então, por que não ficam? E depois?

[...]

**Rodrigo:** – A gente enche linguiça um pouquinho

**Profa.:** (risos) *Não dá tempo vai tê/ poco espaço...(risos) não dá tempo é poco espaço... depois a gente tem que sugerir estratégias pra ocupar, certo? Então, tem que apresentar sugestão e estratégias.*

Coloco esses enunciados em evidência por três motivos: a postura dos estudantes frente ao enunciado proposto pela professora, a postura da professora em relação ao caminho a ser percorrido até a realização da produção textual.

É possível notar a relação dialógica que tanto Ari quanto Rodrigo fazem com os procedimentos didático-metodológicos que perpassam a sua formação escolar. Geralmente, a/o professor/a dita as coordenadas para a produção de um texto, apresentando uma proposta, mas não constrói um percurso juntos aos estudantes, conforme propõe Cloris a Ari. E se o aluno não tem uma compreensão ampla sobre o assunto, o que ele faz? *Enché/ linguiça*. Essa é uma resposta comum entre as e os alunos, pois não há tempo hábil, falo da escola pública de modo geral, de fazer um trabalho de reflexão mais aprofundado com os alunos para que eles ampliem seus conhecimentos sobre um determinado assunto proposto; neste caso, uma resposta à questão apresentada por Frei Davi, com possíveis soluções para o problema.

Fazer o percurso que a professora propôs era de extrema importância, primeiro porque o Ari estava inscrito em um curso de grande concorrência, engenharia elétrica, e Rodrigo desejava fazer o vestibular para medicina. E ambos já me haviam confessado que tinham muita dificuldade para escreverem, elaborarem um texto escrito em norma culta. Rodrigo ainda me confidenciou que adorava falar, mas escrever, ele odiava, não tinha afinidade com o português escrito... Ou, lembrando González, aquele português escolar não perpassava o cotidiano deles. Portanto, construir um percurso junto com eles se fazia necessário

Destaco também a postura da professora, diante da pressa dos alunos em findar com aquela “chatices”. Ela traz seu *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011, p.22-23), junto com todo

o conhecimento de seu público, revelado através de escritas anteriores, que ela lhes havia pedido. Ela sabia de suas dificuldades, assim, para eles fazerem um texto com mais detalhes e com maior aprofundamento do tema, ela haveria, primeiramente, de construir com eles um trajeto. Por isso sua resposta, ao ser interpelada, foi contundente “*Não não, vamos construí/juntos o percurso*”.

Fazer o trajeto juntos significava se aprofundar mais na temática proposta. Por outro lado — embora não seja o foco desta *escrevivência* — a professora, ao terminar de ler a proposta de Frei Davi, não pergunta às e aos cursistas “o que eles compreenderam do enunciado”. Ou seja, ela, imediatamente, propõe ler todo o enunciado novamente, *Vamo de novo lê/ o enunciado*, sem abrir espaço para que as e os cursistas expressassem o que haviam compreendido do enunciado apresentado. A proposta dela era fazer um trabalho pedagógico sob o viés de hooks (2017) que defende um ensino “como prática libertadora” através do qual se valoriza o “partilhamento de conhecimento”.

Porém, parece que a professora cai no equívoco, provocado pelo hábito professoral tradicional, ou em termos de Volóchinov (2017, p. 215), ela fala tendo por base uma “ideologia oficial organizada”, uma *voz autoritária*. Melhor dizendo, o *discurso autoritário* (BAKHTIN, 2015, p.136), que diz que aquelas/aqueles estudantes ali presentes, carentes, necessitam que as informações que lhes chegam sejam reformuladas didaticamente, e compassadamente para que elas e eles as compreendam. Dessa forma, ao propor a releitura do enunciado, a professora não lhes dá tempo para que elas/eles pensem, construam sua compreensão sobre o que acabaram de ouvir. Mais do que isso, não explora seus saberes, sobre um argumento que os perpassa proximamente, que está relacionado ao racismo.

Entretanto, é notável o movimento transgressor, contradiscursivo, que a professora faz, como especialista no ensino da língua viva, que reflete sobre a ideologia que é atrelada à *norma* linguística escolar, considerada como o único modo de se expressar. Cloris sabe que ao se expressar oralmente, utilizando uma norma padrão, símbolo de exclusão, ela levantaria uma barreira comunicativa entre si e as e os cursistas. Isto é, haveria uma dicotomia professor vs aluno.

Por isso, a professora vale-se de um modo de se expressar, que também a perpassa em seu dia a dia mais próximo da linguagem das e dos estudantes, já que através da língua “nós tocamos uns nos outros” (cf. hooks, 2017, p.233). Essa tomada de posição vem de encontro à “interpretação ativa” (BAKHTIN, 2015, p.55) da situação real na qual está inserida, em diálogo com suas e seus interlocutores, jovens negras e negros marginalizadas/os. Tal estratégia é uma forma de aproximação à realidade delas/deles. E é também um modo de mostrar que há

diferença entre a escrita escolar à qual as/os cursistas devem praticar para os exames do ENEM e vestibular da Universidade e a oralidade.

O terceiro ponto que destaco, e que considero ser o mais produtivo para esta *escrevivência*, diz respeito aos sentidos evocados, relacionados às relações étnico-raciais e os deslocamentos provocados, pela proposta de redação enunciada pela professora. Principalmente para Rodrigo, a impressão que se tem é que o tema racial não tem importância para ele. Ou que ele já sabe a resposta sobre os motivos de os negros não ocuparem os espaços promovidos pelas Cotas. Parece ser um assunto que não lhe perpassa, ou seja, o importante é “se livrar logo daquele incômodo”. Ele é um homem pardo — vivido, muito eloquente, com uma visão de mundo ampla e crítica — que ao início das discussões parecia estar posicionado em um lugar de privilégio, devido ao seu tipo fenótipo, tom de pele mais clara.

Contudo, me parece que, no processo de escuta dos relatos das e dos colegas, sua posição vai se modificando criticamente, no que diz respeito às relações étnico-raciais. Eles vão provocando outros efeitos de sentido em Rodrigo para além do privilégio, até o momento em que ele expressa a Matheus aquilo que estava lá no fundo de seu interior, *bem-vindo a esse lugar terrível*. Sendo esse lugar terrível Curitiba, *a cidade mais branca do Brasil*. Considero que Rodrigo seja um dos cursistas que mais vai se deixando envolver pelo espaço *intersubjectivo* no qual está inserido. Ou seja, de impaciência, incômodo, com a discussão sobre as relações raciais que se iniciava, à escuta das e dos colegas, passando por revelar o racismo que já havia sofrido. E quando, em 2021, eu disponibilizei as transcrições prontas para que cada uma e cada um as lessem, para dizerem se aceitavam assinar o termo de consentimento, ele me disse: *Nossa, se fosse hoje, mais maduro, eu teria compreendido melhor os meus colegas, eu teria sido mais paciente*.

**b. As diferentes visões sobre o questionamento feito: *Por que os negros não querem estudar? Por que não ocupam os postos conquistados pela política de cotas?***

**Profa - (continuação do diálogo 1):** *A gente precisa mobilizar os textos base e o conhecimento de mundo. Os textos base são um pouco maiores do que a gente costuma tê/ no Enem, tah? Eu fiz uma seleção de textos pra gente lê/ aqui. Eh::, eles são um pouco mais longos, mas eu acho que vão dar um pouco mais de subsídio, neh, um pouco mais de base pra gente. O que que são essas questões? Essas questões são algumas PROBLEMATIZAÇÕES do Frei. Mas elas NÃO necessariamente encaminham a gente pra resolvê/ aquilo ali (as questões do Frei), tah? Por exemplo, o que que ele vai problematizar? Talvez a problematização ajude a perceber quais são os problemas... então, ele diz assim oh... “Por que os negros não aproveitam as*

*oportunidades”?* Quando ele diz “por que os negros não aproveitam as oportunidades” do que que ele tá falando? O que que é isso dentro daquele conjunto ali (das colocações do Frei)?

**Rodrigo:** – A defasagem.

**Profa** – (repete) A defasagem. E também pode ser lido como o problema. Por que que eles não ficam? Por que que eles não entram na universidade? O problema é não aproveitar as oportunidades, tudo bem?

**Rodrigo** – Meio pesado isso, neh...

**Profa** - Tão bem? Ceis tão me olhando com uma carinha assim neh?

**Rodrigo** - Essa pergunta é meio PESADA, neh, tipo...

**Profa** - Essa pergunta é MEIO pesada...

**Rodrigo** - Tá...

**Profa** - Na verdade...

**Rodrigo** - Eu queria respondê/ logo assim...com meu conhecimento pá...[de mundo] (riso)

**Profa** - ...de mundo?!? Na verdade pressupõe que não aproveita, certo? Então, essa pergunta do jeito que ela tá feita, ela já pressupõe que nós negros não estamos aproveitando as vagas...

**Matheus** – É...

**Profa** – Não é? A gente vai lê/ alguns textos que dizem que tão aproveitando. Não como poderiam, mas tão aproveitando... Então isso aqui já merece uma discussão. Mas pode ser um problema levantado. O problema é, a gente não tá aproveitando o que as políticas conquistaram, essa é uma coisa.

-Depois a próxima pergunta é ainda mais forte. “Por que a juventude negra não quê/ estudá/, fazê/ vestibular e entrar na universidade?” O que cêis acham dessa pergunta?

**Rodrigo** – É... meio errado neh, eu acho...

**Profa** – Por quê?

**Rodrigo** – Em que base ele tem essa certeza pra fazê/ uma pergunta dessa?

**Profa** – De onde vem essa certeza?

**Matheus** – Olha professora, eh... essa pergunta que ele fez (Frei David), me fez lembrar, uma vez que eu tava conversando com umas amigas que são todas negras. E uma vez elas disse pra mim, duas delas falaram pra mim assim, que não iam fazê/ vestibulá/, que não iam entrá/ na faculdade, porque elas queriam fazê/ psicologia e... acho que elas ficavam com vergonha de

*dizê/ que não queriam fazê/ psicologia pelo fato de que elas eram negras. E eu acho que isso VAI MAIS de uma questão de sistema. Porque quando... eu estudava muito tempo atrás, é... eu não sabia que os personagens mais históricos e todos, a maioria deles eram negros. Como Cleópatra e muitos faraós que eles branqueavam. E também pelo fato de que você não aprende, que você sendo negro, você tem direitos... Isso eles tiraram um direito que a gente tem, então eles fizeram essa lavagem, essa lavagem sistemática que eles fazem até hoje pra você acreditá/ que você não pode, que você não deve. Que você não deve entrá/ na universidade porque você é preto e tudo, mas... todas essas coisas...*

**Profa** – Perfeito!

**Rodrigo** – Daí essa segunda mesmo que ele falô/, já respondeu a primeira questão já...

**Profa** - Já. EXATAMENTE... e as duas estão amarradas na verdade...

**Carla** – Professora? É... o embasamento que ele (Frei David) teve, domingo ele mostrô/ pra gente. Todos os gráficos e as tabelas mostrando é... todas as universidades que faltaram pessoas negras. Que tinham vagas para pessoas negras. Então ele mostrou pra gente tudo que a gente tava, os programas que a gente tava perdendo, através dos gráficos no domingo...

**Rodrigo** – Tá, mas esse aí que é o problema... daí ele apresenta gráficos prá nós que já conhecemos essas vaga, mas eu conheci essa vaga... nossa... eu tenho o que?... já vô/ fazê/ 28 anos, eu nem sabia que tinha, tipo CURSINHO pra gente negra, tá ligado...várias coisas... não tenho informação. Essas informações não chega nas favela, não chega nas favela... [Carla concorda – não] onde tem maior número de gente negra... sem contar que quando a gente começa a estudá, a gente vai tirá/ dinheiro DA ONDE pra tê/ que/, fica/ ali, mantê/ os estudos, não tem, é... injustificável uma pergunta dessa.

**Profa** – Tem uma justificativa, mas tem uma coisa aqui que eu acho que é MUITO bacana que a gente tá levantando meio que.. assim...neh... comendo, tomando o mingal pela berada...que é assim oh. Quando a gente diz, a gente já sabe, mas a gente já tá aqui... tem um monte de gente que não sabe... quando ele diz “por que A::: juventude negra não quer fazer ou por que os negros não querem fazê”, o que ele tá fazendo é G-E-N-E-R-A-L-I-Z-A-N-D-O.

E o que é interessante da resposta de vocês é mostrar que não dá pra fazer essa generalização desse jeito. Que vocês tão observando que..., se por um lado, assim, tem uma série de vagas, ainda em aberto, que não está sendo ocupadas, por outro lado a gente sabe que tem vaga. A questão é que tem gente que não sabe... Então, é preciso, tratá/ no texto de parcelas da população negra, neh. Grupos que conhecem, grupos que não conhecem, grupos que conhecem e têm condição de í/ à luta, grupos que conhecem mas não tem condição de í/ à luta, neh? Então, a gente vai precisar aqui de construir uma argumentação que NÃO É generalizante e que vai justamente apontá/ pra diferentes grupos. Essa é a primeira coisa que cêis tão mostrando aqui com as respostas de vocês. ([Rodrigo - (incômodo com um barulho de celular) Professora, licença um poquinho, de quem que é esse celular?])

**Profa** – Aí tem, o que fazer pra que eles se reconheçam como negros?

**Carla** – Eu acho que reconhecimento néh, é uma questão cultural já?

**Profa** – Que tem a ver com a tua (Matheus) resposta neh?

O questionamento de Rodrigo, à pergunta de Frei Davi, quando exprime *Meio pesado isso, neh?*, está pautada na generalização: como se pode assumir que os negros em geral não aproveitam as oportunidades que lhes são oferecidas, se eles, que também são negros, estavam ali? Para Rodrigo, aquele questionamento não tinha nexos. A professora concorda com seu questionamento, apontando que nos textos que seriam lidos, havia exemplos de que há negros ocupando seu lugar na universidade. E, ao ler a outra questão posta pelo Frei, sobre *quais seriam os motivos de a juventude negra não querer estudar*, Rodrigo também se coloca em oposição ao questionamento feito pelo Frei. E o faz sempre com base na sua percepção de que as/os estudantes ali presentes eram jovens, negros e queriam estudar, queriam ter a oportunidade de entrar na faculdade. Esse foi também um dos motivos que, para ele, discutir aquele assunto não tinha sentido, já estava posto como fato.

Porém, como os sentidos não são fixos, em outras palavras as refrações discursivas são diversificadas, já que os sujeitos são sociohistoricamente distintos, falam a partir de ângulos diferentes, como nos ensina o Círculo de Bakhtin, a posição de Matheus mostra que sua compreensão sobre o assunto é um pouco diferente da compreensão de Rodrigo, como se pode observar no excerto abaixo:

*Matheus – Olha professora, eh... essa pergunta que ele fez (Frei David), me fez lembrar, uma vez que eu tava conversando com umas amigas que são todas negras. E uma vez elas disse pra mim, duas delas falaram pra mim assim, que não iam fazê/ vestibulá/, que não iam entrá/ na faculdade, porque elas queriam fazê/ psicologia e... acho que elas ficavam com vergonha de dizê/ que não queriam fazê/ psicologia pelo fato de que elas eram negras. E eu acho que isso VAI MAIS de uma questão de sistema. Porque quando... eu estudava muito tempo atrás, é... eu não sabia que os personagens mais históricos e todos, a maioria deles eram negros. Como Cleópatra e muitos faraós que eles branqueavam. E também pelo fato de que você não aprende, que você sendo negro, você tem direitos... Isso eles tiraram um direito que a gente tem, então eles fizeram essa lavagem, essa sistemática que eles fazem até hoje pra você acreditá/ que você não pode, que você não deve. Que você não deve entrá/ na universidade porque você é preto e tudo, mas... todas essas coisas...*

**Profa:** – Perfeito!

**Rodrigo:** – Daí, nessa segunda mesmo que ele falô/, já respondeu a primeira questão já...

**Profa:** - Já. EXATAMENTE... e as duas estão amarradas na verdade..

Matheus, consciente de sua negritude, olha para o assunto de modo mais global, enxergando aspectos do *racismo estrutural*, que Rodrigo parece não ter percebido. Que sistema é esse de que fala Matheus? Qual o perfil mais comum de estudantes do curso de psicologia, para que suas amigas não tenham coragem de cursá-lo? O que há por trás da vergonha em

dizerem que desejam fazer o curso de psicologia? Essas são questões implícitas que permeiam a fala de Matheus. Ou seja, para ele há um efeito do *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2020, p. 50), decorrente de uma *imposição cultural* (FANON, 2020) na sociedade brasileira que impede suas amigas de cursarem psicologia, que as impede de serem independentes para escolherem a profissão que desejam.

E esse racismo estrutural já vem de longa data, desde a colonização. E além de nos impedir de fazermos nossas escolhas, a branquitude racista busca tomar para si, branquear, aqueles grandes personagens históricos que podem servir de referência para o povo negro diaspórico. Ou seja, para Matheus, sim, Frei Davi tinha razão em demonstrar tanta preocupação de os postos conquistados pela política de Cotas não estarem sendo ocupados. Pois, ele já sabia das artimanhas que a branquitude colonizadora engendrava para manter seu lugar de privilégio, mas há pessoas negras que não o sabem, e isso é um problema. Para tanto, ele apresenta como exemplo a história de suas amigas.

É possível destacar dois pontos pertinentes de sua fala, que contribuem para que as vagas não sejam ocupadas: i) a *imposição cultural* (FANON, 2020)/ o *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2020), que causa os efeitos da *racialização* (VERONELLI, 2014/15) imposta por uma branquitude privilegiada e ii) a falta de informação sobre o direitos às cotas.

Sobre a *imposição cultural* e os efeitos da *racialização*, Matheus leva-nos a refletir que isso produz o *racismo estrutural* e histórico que tenta apagar, como aponte, por exemplo, no processo histórico de construção do discurso sobre a identidade curitibana eurobranca, as identidades negras. Essa *imposição cultural* contribui, muitas vezes, para que o próprio negro se autossabote, se exclua, dos lugares de prestígio e, além disso, às vezes, ainda produz narrativas históricas brancocentradas.

Tais narrativas, conseqüentemente, vão produzindo seus efeitos de sentidos de modo diferentes sobre negros e brancos. Enquanto, de um lado, elas enaltecem o passado branco eurocentrado, por outro lado, tentam tirar o protagonismo do negro, apagar qualquer traço que lhe permita contemplar um passado de glória com raízes na África. E tudo isso, todo esse apagamento, reverbera no presente,

*you do not learn, that you being black, you have rights... They took a right that you have, so they did this washing, this systematic that they do until today for you to credit/ that you cannot, that you should not. That you should not enter/ in the university because you are black and everything, but... all these things...*

Conclui Matheus.

E quem são eles? Quem nos tirou o direito de sonhar? Os discursos de ontem, sobre o banimento do negro da sociedade continuam a ter seus efeitos. Sendo assim, o segundo motivo destacado por Matheus diz respeito à falta de informação sobre seus direitos. Isto está atrelado ao apagamento das nossas raízes, ao desejo que uma determinada branquitude tem de que o negro continue à margem. E um modo de manter essa hierarquia é através de um “conjunto de práticas materiais de discriminação” (GONZÁLEZ, 2020, p.34) que, neste caso específico, são expressas em discursos de ataques às cotas e às pessoas que concorrem através delas, dizendo que sua capacidade intelectual seja menor.

Entretanto, tal ataque serve para a branquitude, pois contribui para a manutenção de seus privilégios. Isto é, há as vagas, mas não há um trabalho de conscientização eficaz que esclareça a população negra, mais carente, de que a política de ação afirmativa relacionada às cotas é um mecanismo que surgiu, através da luta dos movimentos negros, e brancos conscientes, como forma de reparar as desigualdades e discriminações historicamente instituídas contra a comunidade negra na sociedade brasileira. Ela também tem a função de contribuir para que haja mais representatividades negras em postos que tradicionalmente são ocupados por brancos. Pois o racismo continua a produzir seus efeitos maléficos sobre nós negras/negros, devido aos efeitos da *racialização* que perpassa a nossa sociedade.

O depoimento de Matheus levou-me a refletir sobre a minha própria trajetória, quando ele aponta que suas amigas tinham vergonha porque ouviam vozes contrárias às cotas. Eu me recordei de que eu era uma dessas vozes desfavoráveis à política de cotas para negros na universidade. E, em 1999, quando se iniciaram essas discussões sobre as cotas, eu ouvi uma de minhas professoras da universidade dizer que se tivesse cotas para negros deveria também existir para japoneses e outros grupos étnicos. Lembro-me que, à época, eu fiquei envergonhada de ouvir falar em cotas e me posicionei contra. Eu pensava que a discriminação iria aumentar contra o negro, que os discursos pejorativos, já historicamente construídos, isto é, expressões como “não consegue porque é preguiçoso”, “não é inteligente”, e por aí afora, iriam ser mais frequentes.

Ou seja, a justificativa perfeita para “os grupos dominantes. Se o negro não ascendeu socialmente” (GONZÁLEZ, 2020, p.38), neste caso, se ele não conseguiu estudar e não consegue entrar na universidade, a culpa é única e exclusivamente dele. Somos julgados, “nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do sujeito branco que nos descreve: não são nossas palavras nem nossas vozes subjetivas” (KILOMBA, 2019, p.73) que são expressas a partir de nosso ângulo de nossa visão da situação. Ou seja, os efeitos do racismo são diários, cotidianos em nossa vida e não me permitiam enxergar o real motivo de as cotas existirem. Isto

é, as discussões, reflexões, sobre as relações étnico-raciais não me perpassavam, digamos, de modo crítico, embora eu sofresse/sofra os efeitos do racismo sobre meu corpo e meu psíquico o tempo todo. Nos ambientes nos quais eu circulava, esse assunto era silenciado.

Até que, passados alguns anos, conversando com meu marido sobre o assunto — ele, professor branco, fervoroso defensor das cotas — eu disse que não concordava com as políticas de cotas. Ele, de seu lugar exotópico crítico, foi incisivo: “você já teve um médico negro te atendendo? Quem da sua família já fez faculdade?” E ao final da minha resposta, ele disse: “e você nunca se perguntou o motivo de isso ocorrer? Por que as cotas são importantes? Não é para reparar o sofrimento e as injustiças que seus antepassados passaram e que hoje vocês ainda sofrem?” Eu fiquei “por terra...”

Com todo o racismo que eu sofria, nunca tinha feito tal reflexão. Ou seja, na realidade, eu fugia de mim mesma, de minha história de marginalizada. E um modo de fugir desses efeitos foi ir dar aula de italiano. Tremendo engodo. Isso para dizer que, sim, os efeitos do racismo são devastadores, mas na *interação* dialógica, tanto face a face quanto através da história, das leituras que fazemos sobre o argumento, há a possibilidade de se encontrar as brechas, a partir de contradiscursos já ditos, e assim construir sentidos outros, reformulados.

Se se toma o conceito de *alienação*, apontado por Fanon (2008, p.49), como um efeito psíquico, que diz respeito “[a]o Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, normatizadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas”, essa era eu. E concordo com Matheus, muito engajado na causa negra, consciente de todo o racismo que nos assola, de que sofreremos uma *lavagem cerebral*, desde que somos crianças, pois a *racialização* está em todos os cantos, principalmente na linguagem, nos discursos, não permitindo a muitos negros de se constituírem sujeitos críticos e *lutarem por seus direitos* e, nem mesmo enxergarem o quão excluídos são da sociedade.

Carla também traz sua contribuição sobre o questionamento que Frei Davi fez ao grupo:

*Carla – Professora? É... o embasamento que ele (Frei David) teve, domingo ele mostrou/ pra gente. Todos os gráficos e as tabelas mostrando é... todas as universidades que faltaram pessoas negras. Que tinham vagas para pessoas negras. Então ele mostrou pra gente tudo que a gente tava, os programas que a gente tava perdendo, através dos gráficos no domingo...*

Carla participou da reunião da Educafro, conduzida por Frei Davi, na qual ele expôs em gráficos as universidades em que as vagas de cotas ficaram ociosas por falta de pessoas

negras para as ocupassem. Eu também participei dessa reunião, e a argumentação de Frei Davi foi de que se poderia perder essas vagas ociosas. Ou seja, essas conquistas obtidas poderiam ser em vão, caso não fossem ocupadas as vagas. Sendo assim, Carla defende a posição de Frei Davi, de que havia jovens negros que não ocupavam os postos conquistados pelas Cotas, existiam dados que apontavam e justificavam a fala e a preocupação do Frei. Ela era testemunha disso: havia visto com “os próprios olhos”.

Porém, Rodrigo não aceita os relatos da e do colega, e é possível notar que a discordância diz respeito, na realidade, ao modo como foi colocada a questão. Como apontei, implicitamente há na fala de Matheus a necessidade de se ter estratégias de conscientização de muitas e muitos jovens negros de que as cotas são um direito; o discurso de Rodrigo segue nessa linha. Mesmo Carla dizendo a ele e às/aos demais colegas, que ali estavam, que, sim, Frei Davi tinha argumentos para fazer o questionamento que fez. Rodrigo não se deu por vencido e foi incisivo ao dizer:

**Rodrigo:** – *Tá, mas ESSE aí que é o problema... daí ele apresenta gráficos prá nós que já conhecemos essa vaga, mas eu conheci essa vaga... nossa... eu tenho o que?... já vô/ fazê/ 28 anos, eu nem sabia que tinha, tipo CURSINHO pra gente negra, tá ligado...várias coisas... não tenho informação. Essas informações não chega nas favela, não chega nas favela... [Carla concorda – não] onde tem maior número de gente negra... sem contar que quando a gente começa a estuda/, a gente vai tirá/ dinheiro DA ONDE pra tê/ que/, ficá/ ali, mantê/ os estudos, não tem, é... injustificável uma pergunta dessa.*

Já por si a fala de Rodrigo é muito forte, muito potente: quem tem acesso às informações sobre as cotas? O que é necessário fazer para que as informações, e eu diria, conscientização, dos direitos do negro, cheguem às comunidades negras mais carentes? Por que essas informações não chegam até essas comunidades? Ele se aproxima de Matheus ao apontar que o grau de consciência ou mesmo de *alienação* que os sujeitos negros têm sobre seus direitos e os motivos pelos quais as cotas existem são diferentes e, muitas vezes, as informações são totalmente equivocadas, a depender dos ambientes nos quais frequentamos, como já apontei.

Não basta apenas dizer que há cotas para negros, não basta apenas existir uma lei no papel. Os efeitos do racismo vêm desde a colonização, e “o colonialismo e o racismo cotidiano contêm uma imprevisibilidade que leva a efeitos prejudiciais” (KILOMBA, 2021, p. 214) à população negra de modo geral, e nos alienam. Por isso, é necessário um trabalho didático-pedagógico que desconstrua, ou mesmo amenize, os efeitos do racismo, e contribua para que as pessoas negras, que ainda não tem uma consciência crítica sobre os efeitos que o discurso

hegemônico contra as cotas provoca em nosso interior, como *palavra alheia autoritária*, entendam que as cotas não são um favor, mas, sim, um direito.

A indignação de Rodrigo vem ao encontro de outras questões, tais como: que estratégias podem ser pensadas para *desalienar* as pessoas e jovens negros/negras, que estão mais proeminentemente, digo, perpassadas pelas *vozes autoritárias*, pelo discurso hegemônico eurobranco colonizador, que afirmam que “as cotas existem porque o negro é incapaz de entrar na universidade pelo próprio mérito”, isto é, ele é realmente inferior ao branco? Ou que “o negro não gosta de estudar?” E como fazer para que, estando na universidade, ele permaneça lá? A crítica de Rodrigo envolve também os locais de circulação das informações sobre os cursinhos gratuitos, mais especificamente, o cursinho Ubuntu. Por que não *ir aonde o povo negro, em sua maioria está, nas favelas*? Eles, sim, necessitam dessas informações, necessitam ser conscientizados sobre o papel das cotas e conseqüentemente sobre seus direitos sobre elas.

Rodrigo também exprime muito de si nessa sua indignação: *já vô/fazê/ 28 anos, eu nem sabia que tinha, tipo CURSINHO pra gente negra, tá ligado...várias coisas... não tenho informação*. Ele demonstra que tem um conhecimento de mundo amplo, que sabe que as cotas são importantes. Porém, como fazer uma faculdade se não tem uma boa formação, e a maioria dos cursinhos são pagos? Mas a informação não chega. Um cursinho que visa gente negra então... É fundamental que a informação chegue nas favelas. É lá que vive a maioria da população negra.

Com relação a, especificamente, Curitiba, *a cidade mais branca do Brasil*, como foi possível notar no capítulo 2, pelo mapa geográfico, organizado por Nascimento (2020), o povo negro pobre, especificamente, está na periferia, à margem do centro da cidade. E essa é também uma justificativa da coordenação do cursinho Ubuntu, para que ele permaneça no centro, para dar a possibilidade de que a população negra das várias regiões periféricas de Curitiba e região metropolitana, acesse mais facilmente o cursinho. Por outro lado, Rodrigo, de certa forma, coloca em xeque a tática do cursinho. Isto é, ter um cursinho que vise à população negra, é importante, mas onde circula essa informação? Sua crítica vai em duas direções: primeiro, a informação não chega onde deveria chegar, não atinge quem deveria atingir. Segundo, ele responde à questão formulada por Frei Davi, não é verdade que “os jovens negros não querem estudar”, isso é uma falácia, e ele é prova disso. Há outras questões envolvidas como, por exemplo, problemas socioeconômicos e falta de informação, entendemos também a falta de formação aprofundada sobre o assunto Cotas.

Rodrigo não responde dialogicamente apenas ao enunciado de Frei Davi e a nós que estávamos ali presentes naquele momento. Ele traz presente toda uma história de exclusão

social da maioria dos negros do Brasil, desde a escravidão: educação precária, trabalho precário. Por isso, ele pontua ao final de seu discurso, *é inadmissível* dizer que o negro não quer estudar. *É inadmissível* não olhar para a segregação racial que existe no Brasil, e neste caso em particular, *na capital mais branca do Brasil*. *É inadmissível* julgar que todas e todos as/os jovens negras/os são iguais, que pensem igualmente, que aceitem igualmente essa *imposição cultural*, imposta pela branquitude colonizadora, sem contemplar nossa subjetividade.

Essa enunciação demonstra toda sua indignação e revolta, não somente por si, mas uma revolta que traz toda uma coletividade, toda uma população que vive à margem, que quer estudar, mas não consegue romper a barreira dos efeitos do *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2020; KILOMBA, 2019) ou *racismo cultural*, como diz Lélia González (2020, p.43). Mas ele não, ele estava ali, ele e todas/todos as/os colegas, buscando, abrindo e ampliando as fendas.

A partir de seu enunciado, é possível notar de qual ângulo ele fala. Ele deixa transparecer um pouco de sua identidade: alguém politicamente engajado, consciente de que o lugar de marginalizado que ele, e muitas e muitos outras/os ao seu redor, ocupa, que lhe foi imposto por uma sociedade racista. E é devido a essa exclusão que ele, particularmente, é impedido de cumprir seu desejo de fazer Medicina e ser médico. Sendo um curso de prestígio, ele precisaria de uma bolsa, uma ajuda de custo para se manter, visto que sua família não teria condições financeiras para mantê-lo na universidade, apenas estudando. Na realidade, ele precisava trabalhar também porque já tem uma família, mulher e duas filhas, como ele mesmo descreveu em sua escrita de si. Inclusive, ele, infelizmente, nem conseguiu chegar ao final do cursinho e fazer o vestibular.

Portanto, as condições socioeconômicas nas quais vivia/vive traçam, quase que por inteiro, sua vida acadêmica. Digo “quase”, porque, quando nos encontramos remotamente para conversarmos sobre a escrita de si, ele me disse que naquele momento estava se dedicando à formação das duas filhas, mas que não havia abandonado o sonho de cursar medicina. E o drama de Rodrigo coincidia/coincide com o de outras e outros colegas do grupo.

A professora retoma as questões levantadas pela e pelos estudantes, buscando sintetizar didaticamente suas colocações.

**Profa:** – *Tem uma justificativa, mas tem uma coisa aqui que eu acho que é MUITO bacana que a gente tá levantando meio que.. assim...neh... comendo, tomando o mingal pela berada...que é assim oh. Quando a gente diz, a gente já sabe, mas a gente já tá aqui... tem um monte de gente que não sabe... quando ele diz “por que A::: juventude negra não quer fazer ou por que os negros não querem fazê”, o que ele tá fazendo é G-E-N-E-R-A-L-I-Z-A-N-D-O. E o que é interessante da resposta de vocês é mostrar que não dá pra fazer essa GENERALIZAÇÃO desse jeito. Que vocês tão observando que..., se por um lado, assim, tem*

*uma série de vagas, ainda em aberto, que não está sendo ocupada, por outro lado a gente sabe que tem vaga. A questão é que tem gente que não sabe... Então, é preciso, tratá/ no texto de parcelas da população negra, neh? Grupos que conhecem, grupos que não conhecem, grupos que conhecem e têm condição de i/ à luta, grupos que conhecem mas não tem condição de i/ à luta, neh?*

Parece que, para além da generalização sobre a falta de informação, a crítica de Rodrigo, em relação à afirmação de que “todos os jovens negros não querem estudar”, indica que há grupos que tem consciência da *imposição cultural* que nos perpassa, e ele é um exemplo disso. Além disso, tal afirmação não considera outro fator importante que distanciam os seus desejos e suas aspirações do sonho de fazer medicina, que são as dificuldades socioeconômicas da vida diária. Também Matheus indica que há diferença de consciência entre os grupos negros, ao relatar o exemplo de suas amigas negras que desejavam cursar psicologia, mas não o faziam “por vergonha”.

As enunciações das e dos estudantes vão ao encontro de toda a discussão que fiz anteriormente, dialogando com Volóchinov (2017) e com Fanon (2008; 2020) acerca dos ângulos diferentes dos quais interagem/falam os sujeitos, que consequentemente estão relacionadas ao modo como assimilamos e reformulamos a *palavra alheia* e junto a qual coletividade estamos inseridos. Disso decorre que somos perpassados, em nosso interior, por vozes *autoritárias* (homogêneas) e *persuasivas* (descentralizadas), que vão ter mais força nas negociações de sentidos para os interlocutores em função das posições axiológicas que eles ocupam, a partir das quais falam/compreendem a *palavra alheia*. Elas implicam diretamente na nossa atitude (verbal ou não verbal) frente ao racismo que perpassa o nosso cotidiano.

Também Munanga (2019, p.11) nos lembra que as identidades culturais coletivas dos povos negros brasileiros são diversificadas e complexas, pois os contextos socioculturais de convivência são diferentes, diferenciando, assim, os graus de consciência sobre o racismo, por exemplo. Alguns vivem em comunidades religiosas (de matriz africana, católica ou evangélica), em espaços geográficos diferentes, zona urbana ou rural; há que se considerar também as relações de trabalho, lazer, convívio no cotidiano com a família, amigos, etc. Enfim, todas essas vozes sociais, em termos bakhtinianos, nos perpassam, sendo algumas de modo mais próximo e outras de modo mais distante, mas todas circunscritas sob a égide incontestável da raça (QUIJANO, 2005; VERONELLI (2014/15; FANON, 2008;2020; CASTIANO, 2010), forjada pelo colonizador branco.

### c. A percepção das e dos estudantes sobre o racismo e seus efeitos: no trabalho

**Profa** [- Cêis já se conhecem? Conjunto dos alunos – [não]!!

**Profa** – *Que coisa horrorosa::: deixa eu pará/ tudo, para tudo. Se apresente por favô/ e aí vocês se apresentam por favô/. Cê tá começando hoje??...*

**Matheus** – *Sô/ Matheus, tô começando hoje, sou da Bahia*

**Zumbi** – *Cê mora onde? Cê mora onde em Curitiba*

**Matheus** – *Aqui na São Francisco.*

**Rodrigo** - *Bem vindo a esse lugar terrível<sup>88</sup>. (risos geral)*

**Profa** - *Nossa...*

**Matheus** – *É terrível, é terrível. Ontem eu fui, tava voltando da UPA (unidade de Pronto Socorro e Atendimento) e... uma amiga chamô o Uber pra mim pra mim e o homem não queria deixá eu entrá, ele inventô uma desculpa de que ela tem que tá junto, ela sempre faz isso. E ele não queria deixá eu entrá/ por causa dos meus dreds, aí eu, ele falô/ começô/ a mi coloca/ desculpas, aí ele falô que eu não podia i/ disse que ia cancelá/ a corrida e foi embora. MAS NÃO FOI SÓ ISSO que eu passei aqui, quando eu cheguei aqui, mas eu já tava acostumado. Não é ACOSTUMADO, eu já sei o que acontece, então eu não me assusto. Mas foram muitas, é mutas, muitas questões que acontecem aqui (Curitiba).*

**Rodrigo** – *Aqui (Curitiba) e em Santa Catarina é os lugares mais racistas que você pode encontrá/ no Brasil. Em Santa Catarina é pior que aqui ainda.*

**Matheus** – *É bem chocante...*

**Profa** – *Com'ê que tá lá, você é mesmo de Salvador mesmo?*

**Matheus** – *Não, sou da Chapada Diamantina. Mas eu vivi em Salvador a maior parte da minha vida. Lá em Salvador, o problema de Salvador é porque não tem aquele reconhecimento sabe? Não tem isso não, como essa pergunta que ele fez agora, pra se fazê/ que eles se reconheçam negros... Eu reconheci que era negro da pior forma possível. Quando eu fui fazê/ uma seleção e... no lugar onde eu tava, trabalhava, onde eu fui fazê/ entrevista, tinham várias pessoas de cabelo liso, e ele olhou pra mim, perguntô/ assim “agora eu vou te contratá/, mas primeiro cê vai tê/ que cortá/ o cabelo”. Aí eu perguntei pra ele assim, ‘olha, meu cabelo não é liso, mas ele também é grande, da mesma forma que meu cabelo cai, o dele também cai, mas o meu cabelo tem menos chance de cair porque ele tá bem represado e costurado do que o dele, que tá solto... e pela norma ninguém aqui devia tê/ cabelo grande.’ Aí eu perguntei se era só isso e tal... Aí eu fui pra casa, aí nessa época eu morava com uma diretora de teatro, que ela faz espetáculos de pessoas indígenas, todas essas coisas de identidade cultural, sexualismo tudo isso... e ela me disse, aí foi nesse momento que a gente sentô/ e teve essa conversa e foi da pior maneira possível que eu descobri tudo isso. E não é fácil você... dizê/ pra uma pessoa que ela é NEGRA, sem você tentá/ mostrá/ a ela, todas as coisas que acontecem, tudo que aquela realidade, aquela realidade factível, não dá sem...sem dá um choque nela.*

**Profa** [- Cêis já se conhecem? Conjunto dos alunos – [não]!!

---

<sup>88</sup> Esse excerto, já o apresentei, quando da apresentação do espaço geográfico onde se situa o Cursinho Ubuntu, Portanto, não me detenho a ele, retomo apenas parte dele para dar continuidade à reflexão.

*Profa – Que coisa horrorosa::: deixa eu pará/ tudo, para tudo. Se apresente por favô/ e aí vocês se apresentam por favô/. Cê tá começando hoje??...*

Nesta *escrevivência* notei que, na interação em sala de aula, a voz da professora, para utilizar uma expressão cara a bell hooks (2017), não era a única presente. Por exemplo, enquanto ela se preocupava com a apresentação formal entre as e os cursistas, já havia entre nós um laço muito mais forte que nos ligava, que nos identificava: o racismo e seus efeitos. Naquele ambiente, naquele lugar, naquele momento, parece que a apresentação nominal não tinha importância, havia algo mais forte e profundo que ligavam aquelas sujeitas e aqueles sujeitos (nos unia), que era a vontade e a necessidade de darem continuidade a um argumento que perpassa o nosso dia a dia, e que diz respeito às relações raciais com as quais convivemos? Assim, as e os alunos dão continuidade a seus relatos.

Ou seja, pode se pensar à primeira vista que estão fugindo às interrogações formuladas por Frei Davi, como a resposta dada por Rodrigo ao tomar conhecimento do que tratava a redação, no início da aula, *Eu queria respondê/ logo assim...com meu conhecimento pá...[de mundo]*, mas logo se nota que mesmo ele já estava envolvido por todo aquele enunciado, pelo vínculo entre linguagem contextualizada no espaço-tempo e relações étnico-raciais, pois que também o perpassa, mesmo que em grau menor, devido à cor de sua pele mais clara.

A expressão de Rodrigo, *Bem vindo a esse lugar terrível (Curitiba)*, é o exemplo nítido dessa relação racial tensa que perpassa a sociedade na qual vivemos, nessa *cidade mais branca do Brasil*. É interessante notar que Rodrigo fala em tom de brincadeira, porém, esse tom descontraído era o seu modo de enfrentar a situação. Ou seja, não era porque o tom era de brincadeira que o enunciado expresso não fosse verdadeiro e profundo. Era/é tão verdadeiro que Matheus responde *É terrível, é terrível [...]. É bem chocante....* Ao que Rodrigo complementa: *Aqui (Curitiba) e em Santa Catarina é os lugares mais racistas que você pode encontrá/ no Brasil. Em Santa Catarina é pior que aqui ainda.*

Rodrigo e Matheus, de certa forma, continuam a responder à questão posta pelo Frei sobre os “motivos de a juventude negra não querer estudar ou não querer ocupar um lugar que lhe é de direito”. Melhor dizendo, continuam a falar dos efeitos do racismo e, conseqüentemente, da *imposição cultural*, relacionada à classificação racial formulada na colonialidade, que nos perpassam.

Matheus dá continuidade a seus relatos-confissões, mostrando que em Curitiba, a questão do racismo é *chocante*, e aponta diferenças para com seu estado de origem: a Bahia. Entretanto, mesmo havendo diferença, o racismo existe em todo o Brasil. Na Bahia, de onde ele vem, também ocorrem situações de racismo. Ele destaca o campo do trabalho como o lugar

no qual se descobriu negro devido à discriminação que sofreu. É nesse campo que as diferenças raciais mais se evidenciam, pois há “uma divisão racial do trabalho (GONZÁLEZ, 2020, p.348) no Brasil, e que é relatada por Matheus.

*Eu reconheci que era negro da pior forma possível. Quando eu fui fazê/ uma seleção e... no lugar onde eu tava, trabalhava, onde eu fui fazê/ entrevista, tinham várias pessoas de cabelo liso, e ele olhou pra mim, perguntô/ assim “agora eu vou te contratá/, mas primeiro cê vai tê/ que cortá/ o cabelo.*

A pesquisadora Grada Kilomba (2020, p.162) aponta que o racismo ocorre em um cenário no qual há uma triangulação de atores, e cada ator “tem seu papel bem específico”: o proprietário do estabelecimento que ofende Matheus, não aceitando sua estética negra, seu cabelo, símbolo de resistência, *agora eu vou te contratá/, mas primeiro cê vai tê/ que cortá/ o cabelo*; por outro lado, Matheus atingido em sua negritude *destacado, discriminado*; além disso, em outro ângulo as e os colegas que também concorriam à vaga, a plateia que observava tudo em silêncio.

Kilomba sustenta que o racismo é possível justamente devido à essa triangulação, ou seja, os personagens ocupam lugares bem determinados nessa encenação: “primeiro, a atriz [neste caso o ator] que performa o racismo; segundo, *o sujeito negro* que se torna *objeto* da agressão racista; e, finalmente, o consenso da plateia *branca*, que observa a performance.” (ibidem). Assim, o agressor duplamente ocupa um lugar de poder: é o chefe e está ancorado pela branquitude que exige que o outro seja igual a ela. Vale notar que Kilomba relata o racismo sofrido por uma mulher, neste caso, é um homem negro, isso nos leva a refletir que o racismo não escolhe gênero, pois este está atrelado ao signo raça.

Nesse desabafo de Matheus, é possível verificar que seu ressentimento não é o fato de ele ser negro. Ou seja, ele não toma para si a culpa do branco, sua mágoa é não ser aceito como é, por ser negro. O outro, branco, não lhe dá opção de escolher, ou aceita ser embranquecido, tirar as marcas de sua africanidade, no caso os dreads do cabelo, ou “você está excluído”.

Que valores estão sendo postos ali? O padrão está sendo guiado pela força da palavra única, eurocêntrica, o EU-eurocêntrico (CASTIANO, 2010), de que a raça branca é a humana “normal”, e o OUTRO-africano (ibidem), no caso o estilo do cabelo também deve se adaptar à norma, já que “é impossível mudar a cor da pele”. Tal palavra tem seus efeitos imediatos, o padrão essencialista que defende sua identidade branca. É uma diferença que não está relacionada à classe social, mas ao fenótipo diretamente, quem é branco como ele (padrão) e quem não o é, pela tonalidade da pele diferente. Sendo assim, a *norma* da colonialidade é ser

branco, e Matheus deveria sucumbir àquela *imposição cultural*, minimizando sua negritude, invisibilizando seu cabelo, se quisesse trabalhar ali.

Porém, Matheus não é um sujeito *alienado*, ignorante à situação do racismo que o cerca, pelo contrário, é um agente de sua história, tem a sua subjetividade bem definida, e a *palavra persuasiva* o perpassa com mais ênfase que a *palavra autoritária*, homogeneizante. Assim, reage de modo enfático àquele ataque que o branco tenta impor à sua dignidade. E, engajado nas vozes sociais que exaltam a *palavra descentralizadora* questiona, [...] *o meu cabelo tem menos chance de cair porque ele tá bem represado e costurado do que o dele, que tá solto... e pela norma ninguém aqui devia tê/ cabelo grande [...]*. No entanto, há uma relação de poder ali, que envolve o trabalho, a sobrevivência. E isso não lhe permite viver sua negritude, a sua identidade negra plenamente nesse contexto, sem se preocupar com a opinião do outro branco, pois, está em jogo a sua sobrevivência.

É relevante notar que em sua resposta, Matheus não deixa transparecer o efeito que aquele assédio tinha causado em sua autoestima, pois ele estava no espaço do branco, que estava acompanhado de uma plateia que apenas esperava o desfecho da história. Talvez, diferentemente da sujeita negra de que fala Kilomba, que residia na Alemanha, dentre a plateia que observava a cena ocorrida com Matheus, houvesse aquelas e aqueles que estavam imobilizadas/os pela surpresa, e não tenham dito nada porque também concorriam à vaga de trabalho. Por outro lado, poderia haver também as e os apoiadores do patrão, porque parte da branquitude racista. De qualquer forma, Matheus estava sozinho.

A reação de Matheus à atitude racista do possível patrão me comoveu, e ao mesmo tempo a tomei como um ato de resistência a tal tentativa de apagamento de sua identidade de homem negro. Essa situação, relatada por Matheus, fez-me refletir e me questionar, se eu, em seu lugar, teria me oposto à imposição do outro com tanta firmeza, se eu teria expressado em palavras a minha indignação.

Lembro-me de Volóchinov quando aponta que a nossa “orientação social da vivência” (2017, p.207) está atrelada a graus diferenciados de consciência, que, por sua vez, contribuirá para que tenhamos reações diferentes frente a uma determinada situação. Assim, cheguei à conclusão de que, considerando toda as minhas vivências, a minha história de vida, os lugares que frequentei, a pouca informação que tinha sobre autoras/autores/intelectuais negros e suas posições, eu não questionaria ao assédio, mas, sem dúvida, choraria em silêncio, assim como o fez Matheus, quando se sentiu em um espaço seguro.

Recordei-me também das muitas vezes em que fui interpelada e silenciada por um dos patrões que tive, que sempre corrigia o meu *pretoguês*, quando estava na frente dos amigos. Eu

não respondia, me calava, não em uma atitude de descolonização como aponta Kilomba (2019, p.234) e Smith (2018), mas de submissão ao outro. Eu sucumbia ao fetiche de poder que a palavra dele tinha sobre mim, aquilo me aprisionava, dilacerava a minha autoestima. E eu chorava... Mas olhando a partir de um ângulo exotópico, posso dizer que o choro era de sofrimento, de dor, mas também era de cura, como o de Matheus, pois ali eu revigorava minhas forças para continuar existindo e, de certa forma, resistindo.

Kilomba aponta outro ponto pertinente sobre esse relato de Matheus sobre o qual é válido refletir:

Por um lado, cenas coloniais (o passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) e, por outro lado, o racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado). A ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado. (KILOMBA, 2021, p. 158).

Essas encenações causam seus traumas, conforme nos relata Matheus, [...] *E não é fácil você... dizê/ pra uma pessoa que ela é NEGRA, sem você tentá/ mostrá/ a ela, todas as coisas que acontecem, tudo que aquela realidade, aquela realidade factível, não dá sem...sem dá um choque nela.*

Porém, as palavras são construídas, forjadas, em um trabalho de estratificação social e

como resultado de todas essas forças estratificadoras, não permanecem na língua quaisquer palavras e formas neutras, ‘de ninguém’: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada. A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. (BAKHTIN, 2015, p.69).

Ou seja, tendo em vista que a palavra, o discurso, é construído com determinadas intenções, como se pode verificar, por exemplo, sobre o discurso que remete à identidade curitibana a uma raiz europeia branca — desconsiderando, por outro lado, a participação negra em tal formação — ela é também passível de ser questionada, problematizada, ressignificada, devido à sua “bivocalidade”. “A palavra de uma língua é semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra.” (ibidem) Ou seja, o falante torna-se sujeito de seu discurso.

Por este motivo, após o trauma, é possível ouvir Matheus respondendo, não somente a Rodrigo e a nós que estávamos naquela aula de redação no cursinho Ubuntu, mas a toda a

sociedade racista, “eu sei o que vocês fizeram”: [...] *eles tiraram um direito que a gente tem, então eles fizeram essa lavagem, essa lavagem sistemática que eles fazem até hoje pra você acreditar/ que você não pode, que você não deve*. Melhor dizendo, ele aponta, eu caí uma vez na “lorota que vocês inventaram”, no discurso que vocês criaram para nos dominar, mas eu consegui me desvencilhar de tais amarras. [...] *mas eu já tava acostumado. Não é ACOSTUMADO, eu já sei o que acontece, então eu não me assusto. Mas foram muitas, é muitas, muitas questões que acontecem aqui (Curitiba)*. Matheus está consciente, sabe que junto às forças centralizadoras há também as forças descentralizadoras, isto é, ao mesmo tempo que o racista se apoia em seu grupo social, Matheus, por outro lado, igualmente, tem toda uma história de resistência que o alicerça.

**d. *É, eu também descobri mais ou menos assim...***

**Profa** – *Uhummm! O que que vocês acham?*

**Rodrigo** – *É, eu também descobri mais ou menos assim... (risos) ah mais... foi bem parecido. Foi procurano serviço também, mas, tipo... eu eles me tiraram e deixaram claro porque... eu tenho uma corzinha a mais... mais, eu nem ligo mais. E nem quero pensá/*

**Profa** - *Não, ao contrário, a gente tem que ligá/ e tem que pensá/ tem que...(incompreensível)*

Esse excerto “d” é a sequência do relato-confissão que Matheus narra sobre a situação de racismo que sofreu no ambiente de trabalho, excerto “c”.

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (à escola) - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2018, p.31). Neste caso, os saberes estão relacionados às fendas encontradas pelas sujeitas negras e pelos sujeitos negros, como forma de driblar as situações de racismos enfrentadas no cotidiano. E para acolher os saberes requer escuta, que exige um excedente de visão (BAKHTIN, 2011, p.23), fazer o movimento de colocar-se no lugar do outro, estando de fora, buscar compreender o outro a partir do seu lugar. E em uma sala de aula sob a perspectiva transgressora (hooks, 2017), a atitude da professora, após ouvir e compreender que aquele era o lugar da intersubjetivação, foi natural para ela dizer: *Uhummm! O que que vocês acham? O que pensam dos relatos que ouvimos até este momento?*

Rodrigo, que estava bastante resistente em fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o tema proposto, é o primeiro a falar: *É, eu também descobri mais ou menos assim... (risos) ah mais... foi bem parecido. Foi procurano serviço também, mas, tipo... eu eles me tiraram e*

*deixaram claro por quê... eu tenho uma corzinha a mais... mais, eu nem ligo mais. E nem quero pensá/*

A minha questão, naquele momento, foi: mas por que ele não quer falar sobre isso, não quer pensar no assunto? Ele realmente “não liga”, ou seja, aquelas palavras já não o feriam mais, pois ele tinha consciência de sua negritude, de sua beleza? Ou tinha medo de enfrentar o racismo, devido à palavra única, o discurso, forjada na colonialidade que o perpassava, de que “o negro é inferior pela sua cor”? Como ele mesmo disse, “eu tenho uma corzinha a mais”, ele marca o seu ser “pardo”, e parece, como ponto positivo, pois isso lhe dá um crédito a mais em relação ao outro negro com mais melanina.

Porém, na relação diária, principalmente no mundo do trabalho, com a branquitude, ele não está ileso do racismo, como ele mesmo demonstra. Nessa arena de luta que é a vida, a branquitude tem suas estratégias para manter seus privilégios, ela divide o negro, causa confusão, prega peças, já que “o nosso racismo é estruturalmente epidérmico, melanocrático, pigmentocrático, colorista, em que a aparência ‘mestiça-clara’ representa também valor de brancura.” (LOPES, 2017, p.156) Isto justifica o fato de Rodrigo, mesmo sofrendo racismo em determinados espaços, afirmar que não foi aceito no trabalho porque tem *uma corzinha a mais*. Vale dizer que Rodrigo é um sujeito engajado na luta em favor dos trabalhadores em geral, mas parece não notar que é a população negra majoritariamente que mais sofre os efeitos do capitalismo, é a “massa marginal” do país, que sofre pelo “desemprego aberto, ocupação ‘refúgio’ em serviços puros, trabalho ocasional ou biscate.” (GONZÁLEZ, 2020, p.32)

**e. *Eu ainda não... eu ainda me tô autorreconhecendo: os processos de autorreconhecimento do ser negra/o atrelados à palavra autoritária familiar***

**Carla** – *Eu ainda não... eu ainda me tô autorreconhecendo eu fiz neh, eu tive meu cabelo alisado durante muito tempo, eu só parei por causa da minha filha mesmo. Mas ainda tem umas coisas ainda assim que eu bato de frente mesmo.*

*Tipo... por que que só os brancos podem achá/ que podem ter cabelo liso? Eu só parei porque o meu caiu, porque senão eu tava alisando até hoje. Por que que eu não posso por uma lente de contato, tipo nossa...fica feia. você e eu? Porque é coisa, neh, de quem já tem olho claro? Eu ainda tô... eu tô APRENDENDO neh, o que que é a minha cultura porque eu não conhecia, não aceitava de jeito nenhum. É uma coisa assim cultural mesmo... Minha mãe sempre falô/ pra mim, “se você casá/ com negro, você não entra dentro de casa” e minha mãe é negra*

**Rodrigo** – *Ah, minha vó é racista também. E ela é negra...(incompreensível) (riso)*

**Carla** – *É ela diz “se você casá/ com negro você vai sofrê/ MUITO...” E ela me criou desse jeito e daí até eu aprendê/ que não era assim... demorô/.*

**Zumbi** – (Não quis comentar)

**Profa** – É interessante, neh, essa coisa da gente se reconhecer... Ahhh, meu avô é negro, neh, meu avô é negro e... na minha família todo mundo é racista. Especialmente os filhos desse meu avô, néh. O meu avô era muito racista e aí quando eu comecei a dizer que meu avô era negro “não, seu avô não era negro não, seu avô era um moreno claro” (riso) MORENO CLARO, eu dizia, tem moreno claro, moreno escuro, moreno não sei o que... e aí eu comecei a brigar com essa coisa de cor... E pra eu dizê/... ahhh... normalmente eu faço formação de professores, neh, pra trablhá/ com história e cultura africana eh, e aí os professores têm um negócio que é assim, eu já chego dizendo, então eu sou negra..., e aí a primeira coisa que eles fazem eh... “não professora você não é negra NÃO...” Mas é assim... não professora, você não é negra não, como se quisessem me defender de ser negra, assim, SABE, me LIBERTAR de ser negra... aí a primeira coisa é assim, ‘me deixem com a minha negritude porque eu tenho de briga/ por ela todo Santo dia’. Porque pra quem é NEGRO, do movimento negro, eu não sou negra, pra quem é branca, eu sou negra. Então eu já tenho de briGÁ/ o tempo todo pelo meu autorreconhecimento, neh... a minha autodeclaração não é suficiente, nem de um lado nem de outro. E isso é um problema, neh?

**Rodrigo** – Eu quero..., eu já, o estresse vai aqui (na garganta- ao extremo), eu já quero partir pra porrADA (faz o gesto de socar), sem discussão.

**Profa** – Não..., mas é uma questão de a gente se autodeclarar, mas a possibilidade de autodeclaração, ela vem do reconhecimento e ela vem, em grande parte, de uma das coisas que a gente vai lê/ ali, justamente, que é, O QUE É SER NEGRO, HOJE, NO BRASIL? QUAIS SÃO AS NOSSAS POSSIBILIDADES DE SERMOS NEGROS HOJE NO BRASIL? Ehhh, eu adoro quando eu fico um pouco mais negra, neh, porque Curitiba desbota a gente, quero te avisá/ (Matheus). (risos geral) Curitiba desBOTA a gente. É uma coisa terrível. Ehh..., mas quando eu consigo voltar à minha cor, neh, eu adoro, porque eu acho linda. E eu acho lindo o cabelo crespo, cheio...

**Carla** – Ah, mas é horrível andar na rua professora. Parece que que você é de outro mundo...

**Rodrigo** – AHÃÃÃ...

**Carla** – Principalmente quando você sai com ele tá solto... esses dias eu saí, eu me levantei e só saí, nem liguei pra nada, até minha filha falô/ assim “mãe, cê num vai prendê/”, eu falei ‘não, vai ficá/ assim mesmo’. EU ANDEI NA RUA, eu era, parecia, era muito fora do lugar... MEU, assim

**Rodrigo** – AberraÇÃO...

**Carla** – Olha, até eu ia mais pro cantinho assim, pra ter espaço pra podê passá de tão grande que ele tava..... Mas, tipo assim, eu me senti muito mal. Porque eu ainda tô me AUTORRECONHECENDO, então, tipo assim, aquela coisa, aquilo é um ser estranho que tá passando por ali.

**Profa** – Ehh, mas sabe o que que é estranho? É o autorreconhecimento, o estranho não é o seu cabelo. O estranho é você aceiTÁ/ e achá/ bonito o seu cabelo desse jeito e gostá/ dele desse jeito e saí/ com ele assim.

**Carla** – UHuhummm!

**Profa** – Isso é estranho, neh? É estranho pro otro, porque não é estranho quando você tá com o cabelo amarrado. Se você tivê/ com o cabelo preso, não tive/ aparecendo o seu cabelo... ninguém vai estranhá. O estranho é justamente, neh, deixa/ o cabelo, porque é “como assim, quem é essa mulhé/ que deixa esse cabelo desse jeito, que gosta desse cabelo desse jeito...?” isso é quase impossível...

**Carla** – Eu com esse cabelo minha mãe até choro/. Ela até choro/ professora... de ódio que ela ficô/ de mim. Porque eu tinha cabelo alisado, neh. Ela só não bateu em mim porque eu já tenho 24 anos, senão ela tinha me pegado na cinta.

**Professora** – Mas sabe que essa coisa do cabelo liso não é uma decisão da gente, neh...?

**Carla** – UHuhumm!

**Profa** - ...É uma decisão um tanto quanto possível. Eu tenho uma amiga que tem o cabelo bem crespo, bem cheio e eu adorava o cabelo dela, neh. E um dia eu... ela, eu fiquei muito tempo sem encontra/ porque ela mora em Goiânia e quando eu encontrei ela tava com o cabelo alisado, eu olhei e falei ‘meu Deus do céu o que você fez com os meus cachos? Eu, meus cachos... (risos tímidos ) O que você fez com os meus cachos?’ “Ahh alisei” ‘MAS COMO ASSIM VOCÊ ALISOU, por que você alisou meus cachos, VOCÊ SABE QUE EU GOSTO DO SEU CABELO ASSIM’, (mudança de tom – para menos entusiasmado) ela olhou pra mim e falou “você gosta, mas eu não conseguia achar um trabalho”.

**Rodrigo** – Nossa... Ehh, eu arranquei o meu por causa disso... porque o meu cabelo era desse tamanho e roxo (comprimento até o meio das costas)...

**Profa** – ... ‘Não conseguia achar um trabalho’...e aí ela... alisô/, neh?

E aí, quando a gente ouve um negócio desse, a gente também vai entendê porque que às vezes as pessoas alisam, neh, quais são os preços que são pagos por não alisá/ neh? Ehh, e quais são os preços de a gente assumí/ essa identidade, neh? Ainda que agora tá lindo, neh, a gente vê uma quantidade de pessoas na rua com o cabelo afro... neh. ALHEIAS CÊ tava com o cabelo solto agora pouco neh? (**Abdias** tem o cabelo crespo e grande)[não, eu ainda não arrumei]

**Carla** – Ehh, esses dias, uma mãe perguntô/ assim pra mim, professora, você não PEGA PIOLHO?

[**Ari** – (incompreensível)]

Esses dias uma mãe pergunto/ pra mim “professora, meu filho tem piolho, será que não é daqui?” Meu cabelo estava solto, e ela olho “será que não é daqui que ele tá/ pegano?” Daí eu falei ‘não, no meu cabelo não entra piolho se ele cai/ ele sufoca, de tanto cabelo que eu tenho, não é de mim “ahh, eu não sei da onde que é porque lá em casa todo mundo tem o cabelo liso e ninguém tem piolho.” Eu queria metê/ um soco na cara dela.

**Profa** – Cabelo liso não tem piolho. [...] Piolho é pra quem não tem cabelo liso. (incompreensível...todos ao mesmo tempo)

Oh, a gente tá falando justamente de..., não necessariamente o que fazê/ pra que se reconheçam, mas o que que tá envolvido em se reconhecer negro?. Nesse processo de a gente ir se identificando como negro e porque que é tão difícil? Por que que às vezes a gente raspa a cabeça e por que que às vezes a gente alisa o cabelo, por que que às vezes a gente perde o Uber, não é? E perder o Uber é o de menos [Todas/os – Concordam...]

Quando eu ouvi de Matheus que ele tinha se reconhecido negro da pior maneira possível, isto é, a partir do ataque racista que tinha sofrido, exigindo dele que se despojasse de uma sua característica pessoal para assumir uma vaga de emprego e de Carla dizendo *Eu ainda não... eu ainda me tô autorreconhecendo [...]*, que ainda estava no processo de se autorreconhecer negra, eu pensei, mas o que é se reconhecer negra/o? Já não nos reconhecemos como negros desde pequenos, na interrelação familiar, ou seja, na nossa vivência social de forma geral? No entanto, refletindo sobre o assunto, eu fui entendendo que o “reconhecer-se negra/o” de que falam não é apenas se identificar como negra/negro, devido à cor da pele, à estética negra de modo geral, por exemplo, aceitar o cabelo crespo, é, na verdade, se posicionar a partir de um lugar outro, confrontar a ideologia que quer impor a branquitude como único modo de estar no mundo, e que tenta aprisionar o negro em um determinado lugar, pré-estabelecido por e pela branquitude.

Carla está nesse processo de tomar a *palavra alheia* para si e a colorir com suas nuances, ser sujeita de seu discurso, colocando-se, por exemplo, em um processo de produzir novos efeitos, se posicionar em uma atitude de ressignificação da *palavra autoritária*, *Eu com esse cabelo [crespo] minha mãe até chorô/. Ela até chorô/ professora (Clóris)... de ódio que ela ficô/ de mim. Porque eu tinha cabelo alisado, neh. Ela só não bateu em mim porque eu já tenho 24 anos, senão ela tinha me pegado na cinta [...]*. Carla mostra que o autorreconhecimento como sujeita negra não é um processo fácil, é doloroso, é colocar-se, muitas vezes, contra quem se ama, já que a ideologia do branqueamento, como palavra hegemônica, centralizadora, historicamente está presente no cotidiano familiar. Está presente no tempo-espaço onde ela necessitaria de mais apoio para assumir seu ser negra.

Mas nem mesmo sua mãe, “que é negra”, não se aceitava: certamente, por todo o racismo que já havia sofrido e por não ter tido o apoio de seu grupo social mais próximo, como a própria Carla aponta – *É ela diz “se você casá/ com negro você vai sofrer MUITO...” E ela me criou desse jeito e daí até eu aprendê/ que não era assim... demorô/*. Rodrigo, por sua vez, concorda com o relato de Carla sobre o racismo, permeado pela ideologia do branqueamento, que atinge sua família e confessa: *Ah, minha vó é racista também. E ela é negra...* Ou seja, a *palavra alheia* que lhes reverbera de modo contundente era aquela *autoritária*, que a história hegemônica se encarregou de construir e fomentar: o branco é o ideal de cor/raça, estética, e é onde o negro deve chegar para ser considerado humano.

Mas Carla tem outros referenciais, outras interações, como uma boa leitora de mundo, uma educadora atenta, curiosa e que sonha em cursar Serviço Social, está encontrando

brechas. Está no processo da “negrinha atrevida” de que fala Lélia González, que cansa de ser tratada como um ser inferior, e começa a armar a quizumba (GONZÁLEZ, 2020, p.75)<sup>89</sup>, isto é, começa a tomar a palavra para si.

Esse processo no qual Carla está de compreensão de que vive em um contexto racializado, neste caso na *cidade mais branca do Brasil*, que tem como ponto de referência o branco europeu de cabelo liso — e que este, por sua vez, ataca várias partes de nosso esquema corporal (FANON, 2020, p.127) negro em nome de uma ciência eugenista — ela é obrigada a responder dialogicamente. O que fazer diante de um discurso racista da mãe de um aluno, por exemplo?  *você não PEGA PIOLHO? professora, meu filho tem piolho, será que não é daqui? Meu cabelo estava solto, e ela olho “será que não é daqui que ele tá/ pegano?*

Sua resposta é sarcástica e contundente: *“ Daí eu falei ‘não, no meu cabelo não entra piolho se ele cai/ aqui, ele sufoca, de tanto cabelo que eu tenho, não é de mim [...]’ Eu queria metê/ um soco na cara dela.*

Nota-se nesse excerto a força da ideologia do branqueamento, somos fortemente marcados por ela. Isto é, somos perpassados, constituídos por uma diversidade de vozes conflitantes entre si, porém, como se pode notar pelos exemplos apontados por mim, por Carla, por Rodrigo, por Matheus e por Cloris, e assim por diante, considerando a força da colonialidade, a ideologia do branqueamento permanece dominando. Carla procura dar um basta, a esse discurso estruturante que lhe havia tirado, por exemplo, a possibilidade de conhecer a história de seus/nossos antepassados negros, *Eu ainda tô... eu tô APRENDENDO neh, o que que é a minha cultura porque eu não conhecia, não aceitava de jeito nenhum.*

Não conhecia? Não aceitava? Essas duas expressões são intrínsecas aqui, como aceitar algo se não se tem a possibilidade de conhecer? Se a história eurocentrada preocupou-se em contar o seu lado da colonização? Como nos lembra Matheus [...]  *eles tiraram um direito que a gente tem, então eles fizeram essa lavagem, essa lavagem sistemática que eles fazem até hoje pra você acreditá/ que você não pode, que você não deve.* Isto é, tiraram o direito que temos de conhecer nossa história, silenciada para manter os privilégios, o *status quo* de uma determinada branquitude que lucra com a massa marginalizada (GONZÁLEZ, 2020. p. 32)?

---

<sup>89</sup> Este texto foi apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 29 a 31 de outubro de 1980. Publicado como epígrafe do seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. Disponível em: [http://www.afirma.inf.br/hm/negra/especial\\_lg\\_cumequeagentefica.htm](http://www.afirma.inf.br/hm/negra/especial_lg_cumequeagentefica.htm). Acesso em: mar 2019. Está disponível também no livro **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogo.** (2020, p.75)

A partir de uma *cadeia enunciativa* atrelada às *forças descentralizadoras*, Carla está se familiarizando com uma história que não pode ser contemplada sem expressões como esforço, luta pela sobrevivência e ressignificação de sentidos já anteriormente formulados pela branquitude. A posição de Carla, ao final, coloca em xeque a palavra tradicional legitimada europeia, que por séculos sustentou a falácia da inferioridade do povo negro (GONZÁLEZ, 1988b; 2004) e que ainda reverbera fortemente no espaço da capital paranaense. Além da tentativa de apagamento das contribuições que o povo negro deu/dá a esta sociedade. Apagamento esse que vai desde as estruturas oficiais organizadas até à ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p.215), produzindo seus efeitos, pois tenta enformar o negro, aprisioná-lo de tal forma, que ele não encontre fendas. E Carla questiona isso:

*Mas ainda tem umas coisas ainda assim que eu bato de frente mesmo. Tipo... por que que só os brancos podem achá/ que podem ter cabelo liso? Eu só parei porque o meu caiu, porque senão eu tava alisando até hoje. Por que que eu não posso por uma lente de contato, tipo nossa...fica feia em você? E eu? Por que é coisa, neh, de quem já tem olho claro?*

É um lugar ambíguo dentro do processo em que Carla se encontra: à primeira vista parece que ela expressa tal enunciado a partir de uma cadeia enunciativa estreitamente ligada à ideologia do branqueamento, aceitando toda imposição que esta impõe ao sujeito negro, no caso, à sujeita negra Carla, pois, questiona os motivos que a impedem de alisar o cabelo crespo, que, em outro momento da interação em alula ela alega, foi motivo de discriminação na escola, e questiona também *Por que que eu não posso por uma lente de contato, tipo nossa...fica feia. você e eu? Porque é coisa, neh, de quem já tem olho claro?*

Carla afirma, em sua escrita de si que *estava defendendo que poderia usar cabelos lisos e lentes verdes que não anularia minha cor, e eu não entendia do assunto, elas (eu Inês e a professora Cloris) respeitaram minha opinião e me trouxeram todo seu conhecimento, na hora eu achei estranho mas hoje entendo cada palavra dita naquela roda de conversa e quanto conhecimento*. Carla, como não abraçar as diferentes opiniões em uma sala de aula que se quer engajada? Afinal, você tinha e tem muito a nos ensinar sobre sua vivência de mulher negra, educadora em Curitiba, *a capital mais branca do Brasil*.

Por isso, entendo aquele momento de modo um pouco diferente da posição de Carla, parece-me que as perguntas que ela colocou, iam além do engajamento irrestrito à cadeia enunciativa que conduz ao enunciado ideologia do branqueamento. A meu ver havia também naquela indagação outra questão implícita: por que temos de ocupar apenas um lugar pré-determinado nesta sociedade? Por que não podemos ser independentes, fazermos as escolhas

que queremos? já que o branco é livre para escolher, por que ao negro não é permitido? Como diz Fanon, “Queria simplesmente ser um homem [no caso uma mulher] entre outros[as] homens[mulheres]” (2020, p. 128), nada mais que uma mulher.

E o que dizer do papel da professora como sujeita negra *responsiva*? Também se faz presente, pois como sugere bell hooks

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. [...] Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. [...] Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (2017, p.35).

Na realidade, como eu já apontei, as aulas de redação eram um espaço de acolhimento, de escuta, e isto pode ser notado pelos relatos apresentados até o momento, ali também era o lugar da confissão e da partilha. Os relatos da professora Cloris, como uma sujeita que busca praticar um ensino engajado, e que deseja se fortalecer, vieram para fortalecer o grupo e também reforçar o quão está enraizado dentro das famílias a ideologia do embranquecimento. Sendo assim, em um clima de confissão, ela revelou que também em sua família faz se presente a *ideologia do branqueamento*. Porém, ela, assim como Matheus, Carla, eu, bem como outros que ali estavam presentes, buscamos fendas, modos de construir novos sentidos a partir de uma posição outra. Cloris descreve como

*É interessante, neh, essa coisa da gente se reconhecer... Ahhh, meu avô é negro, neh, meu avô era negro e... na minha família todo mundo é racista. Especialmente os filhos desse meu avô, néh. O meu avô era muito racista e aí quando eu comecei a dizer que meu avô era negro “não, seu avô não era negro não, seu avô era um moreno claro” (riso) MORENO CLARO, eu dizia, tem moreno claro, moreno escuro, moreno não sei o que... e aí eu comecei a brigar com essa coisa de cor... E pra eu dizê/... ahhh... normalmente eu faço formação de professores, neh, pra trablhá/ com história e cultura africana eh, e aí os professores têm um negócio que é assim, eu já chego dizendo, então eu sou negra..., e aí a primeira coisa que eles fazem ehh... “não professora você não é negra NÃO...” Mas é assim... não professora, você não é negra não, como se quisessem me defender de ser negra, assim, SABE, me LIBERTAR de ser negra... aí a primeira coisa é assim, ‘me deixem com a minha negritude porque eu tenho de briga/ por ela todo Santo dia’. Porque pra quem é NEGRO, do movimento negro, eu não sou negra, pra quem é branca, eu sou negra. Então eu já tenho de briGÁ/ o tempo todo pelo meu autorreconhecimento, neh... a minha autodeclaração não é suficiente, nem de um lado nem de outro. E isso é um problema, neh?*

Cloris, como ela mesma aponta — posiciona-se como mulher negra, seja pela sua ascendência, *meu avô é negro*; seja pela sua consciência crítica, obtida a partir de sua militância; seja por sua luta, em favor de um ensino de língua transgressivo e inclusivo — não se identifica com a branquitude privilegiada. O problema de Cloris nesta sociedade é, como tem a pele clara, cabelos considerados lisos, ela está em uma posição dualista: de um lado, como ela mesmo aponta, há a posição de alguns membros do movimento negro que dizem que, *eu não sou negra*, minimizando com isso a sua militância. Mas para uma determinada branquitude, é inconcebível aceitar sua identidade negra, “*não professora você não é negra NÃO...*”. Em uma sociedade onde o racismo impõe uma “carga semântica e social negativa” (LOPES, 2017, p.165) sobre o sujeito negro, neste caso a sujeita negra, é impossível aceitar que a professora se identifique como negra, principalmente uma professora universitária, doutora, de pele clara.

Mas Cloris, na *arena* da vida vivida, onde o *signo ideológico* raça (superior branca) e (inferior não branca) é um elemento intrínseco, ela já escolheu seu ângulo dialógico, do qual enunciar. Ela faz parte, como todas e todos nós, neste caso, refiro-me especificamente a esta *escrivência*, da *cadeia enunciativa* que compõe o *heterodiscurso*, e, por isso, não se deixa envolver pelo discurso hegemoneizante, dicotômico, respondendo às professoras e aos professores que querem indexá-la na branquitude: *me deixem com a minha negritude*.

A professora não somente traz sua narrativa, como também aponta, em diálogo com o grupo e com Carla, que, muitas vezes, a sujeita negra/o sujeito negro é levada/o a negociar, em parte, sua negritude. Isso ocorre não porque o deseja, mas porque, em um contexto racializado, no mundo do trabalho, por exemplo, onde as relações raciais são permeadas também pelo poder, cujo privilégio é majoritariamente da branquitude, o negro, tem de ceder. Como ocorreu com sua amiga

**Professora** – *Mas sabe que essa coisa do cabelo liso não é uma decisão da gente, neh...?*

**Carla** – *UHuhumm!*

**Profa** - *...É uma decisão um tanto quanto possível. Eu tenho uma amiga que tem o cabelo bem crespo, bem cheio e eu adorava o cabelo dela, neh. E um dia eu... ela, eu fiquei muito tempo sem encontra/ porque ela mora em Goiânia e quando eu encontrei ela tava com o cabelo alisado, eu olhei e falei ‘meu Deus do céu o que você fez com os meus cachos? Eu, meus cachos... (risos tímidos ) O que você fez com os meus cachos?’ ‘Ahh alisei’ ‘MAS COMO ASSIM VOCÊ ALISOU, por que você alisou meus cachos, VOCÊ SABE QUE EU GOSTO DO SEU CABELO ASSIM’, (mudança de tom – para menos entusiasmado) ela olhou pra mim e falou “você gosta, mas eu não conseguia achar um trabalho”.*

**Rodrigo** – Nossa... Ehh, eu arranquei o meu por causa disso... porque o meu cabelo era desse tamanho e roxo (comprimento até o meio das costas)...

**Profa** – ... 'Não conseguia achar um trabalho'...e aí ela... aliso/ (gesto), neh? E aí, quando a gente ouve um negócio desse, a gente também vai entendê porque que às vezes as pessoas alisam, neh, quais são os preços que são pagos por não alisá/ neh? Ehh, e quais são os preços de a gente assumi/ essa identidade, neh? Ainda que agora tá lindo, neh, a gente vê uma quantidade de pessoas na rua com o cabelo afro... neh. ALHEAIS CÊ tava com o cabelo solto agora pouco neh? (Abdias tem o cabelo crespo e grande)[não, eu ainda não arrumei]

Ou seja, a realidade vivida é complexa, pois, é plena de sujeitos *responsivos*, dialógicos, neste caso também racializados, que expressam seu “ato discursivo, ou precisamente o seu produto” (VOLÓCHINOV, 2017, p.200) tendo por base a coletividade. Pois, como alega Volóchinov, “o enunciado é de natureza social” (ibidem), já que o formulamos na relação com o outro. E é justamente devido a essa responsividade de sujeitos sociais à *palavra alheia* que tal realidade é permeada pelo *heterodiscurso dialogizado*. Melhor dizendo, as pessoas exprimem seus enunciados a partir de sua compreensão e visão de mundo, permeada pelo grupo social ao qual pertencem e de suas intenções para com o outro.

Isto é, refletindo sobre a questão do cabelo crespo/liso, como um signo ideológico, ele é compreendido como parte de uma disputa identitária: enquanto para nós negras e negros ele pode ser símbolo de resistência, para determinada branquitude é sinal de sujeira, de selvageria e tantas outras expressões pejorativas. Isto é, a compreensão que temos sobre esse enunciado são diferentes para nós negras e negros em relação à branca/ao branco. A implicação disso ocorre, por exemplo, mas não somente, no campo do trabalho, como confessou Matheus, *Quando eu fui fazê/ uma seleção e... no lugar onde eu tava, trabalhava, onde eu fui fazê/ entrevista, tinham várias pessoas de cabelo liso, e ele olhou pra mim, perguntô/ assim “agora eu vou te contratá/, mas primeiro cê vai tê/ que cortá/ o cabelo; Rodrigo, Nossa... Ehh, eu arranquei o meu por causa disso... porque o meu cabelo era desse tamanho e roxo; Cloris, MAS COMO ASSIM VOCÊ ALISOU, por que você alisou meus cachos, VOCÊ SABE QUE EU GOSTO DO SEU CABELO ASSIM’, ela olhou pra mim e falou “você gosta, mas eu não conseguia achar um trabalho; Carla, Ehh, esses dias, uma mãe perguntô/ assim pra mim, professora, você não PEGA PIOLHO?*

A professora conclui sintetizando:

*A gente tá falando justamente de..., não necessariamente o que fazê/ pra que se reconheçam, mas o que que tá envolvido em se reconhecer negro?. Nesse processo de a gente ir se identificando como negro, e por que que é tão difícil? Por que que às vezes a gente raspa a cabeça e por que que às vezes a gente alisa o cabelo, por que que às vezes a gente perde o Uber, não é? E perder o Uber é o de menos...*

Todos que estavam ali presentes balançaram a cabeça num gesto de concordância. Isso me fez recordar de Bakhtin quando afirma que “Toda compreensão é, em maior ou menor grau, prenhe de reação responsiva quer em palavras, quer em ação.” (2016, p. 113/122) Assim como eu, muitos ali presentes estavam digerindo toda aquela riqueza de relatos, umas e uns porque nunca tinham parado para pensar, refletir sobre o assunto, portanto, as respostas eram, às vezes silenciosas, às vezes com aceno de concordância. Ari, por exemplo, confessou-nos, na aula posterior, que nunca tinha pensado nos motivos de em seu trabalho, uma empresa do ramo da engenharia na qual ele trabalhava como auxiliar administrativo, havia somente um engenheiro negro, e::: *hoje ele num tá mais lá, já diminuiu... os pocos que tinha na impresa [prof.: negros?] é mas graças a Deus tamém a empresa que dá::: oportunidade, não dá pra reclamá/ mas cê vê que são pocos mesmo nessa área [da engenharia]<sup>90</sup>*, curso ao qual Ari visava e foi aprovado no Enem para cursar Engenharia Elétrica na UTFPR.

Vale dizer que é difícil o processo de se reconhecer como negro em um país racista, em uma sociedade como a curitibana, na qual impera o discurso de uma branquitude como fenômeno hegemônico, impositor, que tenta impedir-nos de vivenciar nossa negritude. É possível notar também, como a palavra tem um papel fundamental na disseminação dessa ideologia da branquitude. Mas também é possível notar na voz das e dos co-participantes desta escrevivência as marcas da resistência, a desconstrução e a construção de novos sentidos em um processo dialógico com a palavra centralizadora.

#### **f. A história e a ciência como o lugar das contradições e construções discursivas de sentidos hegemônicos, ligado ao conceito de diferenciação entre as raças que reverberam no presente**

*Matheus – É, aí outra vez,... professora... aí outra vez, eu saí pra comprá/ um remédio à tarde, aí eu... chamei um taxi porque meu celular tava ruim e eu não tinha como chamá/ um Uber. E o taxista, ele, ficou muito nervoso... ele me passou o troco errado 3 vezes. Ele ficô/ muito nervoso, aí cada vez que eu me mexia, ele ficava nervoso, ele já tava arfano, sabe? Aí eu saí e falei assim, quando eu cheguei na farmácia ‘cê espera aí que eu vou comprá/ um remédio e volto’, daí ele esperô/, mas morrendo de medo. Ele ficou com medo da hora que ele me levô/ na farmácia até a hora que ele me trouxe em casa. Aí quando eu saí, aí ele ficou assim, meio assim, parecendo culpado, sabe? Ele achô/ que ia robá/ ele...*

*Profa – Huhumm...*

---

<sup>90</sup> excerto extraído do início da transcrição feita do segundo encontro da aula de redação, cujo tema estava inserido dentro da proposta de redação-resposta a Frei Davi.

**Matheus** – ... aí muito nervoso, aí, nem conseguiu me respondê/ direito, dá/ tchiao, sabe?

**Profa** – A gente tá falando dos preconceitos, neh, e é PRÉ-conceito mesmo.

**Carla** – Mas em alguma vez na história os negros foram assim ladrões:::?... muitos, sabe, corruptos? Ou acharam que... porque se você entrar na cadeia professora, cê só vê cabeça branca, cê não vê cabeça negra. Eu já tive essa experiência de achá/ que eu ia chegá/ lá na cadeia só ia tê/ preto, por causa que vem essa cultura. E eu cheguei lá, não tinha... era só

**Rodrigo** – Depende, depende da da cadeia que cê foi...

**Carla** –... Eu fiquei de cara... Eu entrei la na PCE, eu entrei na ...2 e entrei na delegacia...

**Rodrigo** – Ahh, é que é aqui no Paraná. Aqui no Paraná é...

**Carla** – Só tinha cabeça branca. Eu falei, oh, não era pra tê/ um monte de negro aqui? Porque passa pra mim, que eu vejo, neh, que roubam... é os negros que...mexe com o tráfico que... não sei o que...

**Matheus** – É porque é assim... Tem um livro chamado *Um defeito de cor*<sup>91</sup>, você leu? Ele é bem grosso, mas é uma história muito boa e... você vai entendê/ mais ou menos, a sua pergunta, cê vai entendê/ lá, por causa da carta de alforria, que era assim: se você fosse um negro livre... e não andasse com sua carta de alforria, qualquer branco te parasse no meio da rua, ele tinha o direito de mandá/ você de volta pra prisão. Ou mandá/ te prender ou fazê/ qualqué/ COISA que ele quisesse. E... qualqué/ momento que você, por exemplo, se você tivesse até TARDE da noite na rua, depois que... que naquele tempo não tinha luz, mas mesmo assim, depois que apagasse tudo, você ficasse na rua, cê.. e foi criado, tipo, um tipo de expressão que dizia isso... que “lugar de negro era na cadeia”. Essas coisas, o quilombo, tudo isso...Todas essas expressões foi tirada de lá. Mais ou menos aí que começou isso. Parte disso, dessa premissa.

**Profa** – Tem uma séria de... ahh... Quando a gente olha pra história e eu acho que, ahh... talvez a minha seleção de texto pudesse ter sido outra. Mas, quando a gente olha pra história, a gente vai observá/ que a população negra foi construída, predominantemente, como NÃO HUMANO, ou como SUB HUMANO. Esse olhar pra pra população negra, pra pra gente como quase animal, neh, promoveu atitudes como essa, neh, que é assim: “esse sujeito ele não pode fica/ solto por aí”, neh? Eh... Esse modo de í/ construindo o negro, ele foi inclusive baseado em ciência, eu não sei se vocês já leram sobre isso? Esse olhar é de quem nunca leu sobre isso, nunca discutiram isso na aula de história

**Rodrigo** – Na aula de história só discutia sobre o branco.

**Profa** – É verdade... é verdade. Mas é ah... o seguinte: ah... o que hoje a gente conhece como antropologia, esse campo de estudo que hoje é a antropologia, os primeiros trabalhos em antropologia, eles foram na verdade desenvolvidos pelos colonizadores nos países colonizados, predominantemente colonizadores europeus no continente africano. Esse estudo sobre quem era essa população que estava no continente africano, ehh..., se desenvolveu na linha da teoria evolucionista, ahh... do Darwin, neh? Então, a gente tem a evolução e a evolução das raças vai apontá/ pro primitivo e pra aquele que é mais desenvolvido, pra aquele que é mais forte, neh, que vai dominando, certo? Essa mesma perspectiva evolucionista, ela também era uma perspectiva de olhar pra cultura, então, a gente tem uma ideia, assim, de uma evolução na

<sup>91</sup> Autora Ana Maria Gonçalves. Um romance histórico que discorre sobre estupro, violência e a escravidão.

*cultura, neh? Que um povo primitivo, que era normalmente os africanos, por exemplo, eram primitivos e os desenvolvidos eram os colonizadores europeus. Assim como havia um grupo, neh,... que se desenvolveu mais e conseguiu dominá/, ahh... um grupo biológico também havia a crença de que ah, era possível um grupo ter se desenvolvido mais culturalmente por isso dominá/ aqueles que eram culturalmente primitivos. Além disso, a gente tinha uma relação muito íntima, neh era um modo de entendê/ o ser humano com a natureza porque a gente era estudado como parte da natureza mesmo neh... não é à toa que a gente vai falá/ que a gente é animal o que distingue a gente dos outros animais é a linguagem e a racionalidade, certo? Mas a gente é animal tanto quanto qualquer outro animal. Isso qué dizê/ que a gente é tão influenciado pelo meio em que a gente vive e aí não apenas o meio social, mas o meio o natural que a gente vive. Que que os nossos queridos colonizadores, lindos, maravilhosos fizeram? Começaram a descrevê/ a:: a população africana, predominantemente a população negra africana [é muito interessante quanto a gente fala de África, a gente imagina que só tem negro na África...]*

**Rodrigo** - *É:: isso aí é meio preconceito também, neh?*

**Profa** - *Isso não é nem preconceito é equívoco mesmo, neh... porque existem diferentes grupos étnicos raciais, étnico-raciais dentro do continente africano. Mas como a população escravizada era população negra, predominantemente quando se falava de África, se falava de negro neh? E aí começaram a descrevê/ o negro em relação ao seu meio ambiente, a sua natureza, mas vejam... “eles eram desenvolvidos, certo? Os colonizadores eram desenvolvidos” e aí eles olhavam pra os africanos como não desenvolvidos, como primitivos e todo o exercício foi pra mostrá/ cientificamente como os africanos eram primitivos... neh? como eles eram bárbaros, como eles não tinham conhecimento... Então, a gente normalmente vai olhá/ pras primeiras descrições eh:: da Antropologia e a gente vai ver descrições que são com base no desenho do crânio e são com base no desenho do rosto. O desenho do crânio pros cêis terem uma ideia era definitivo pra falá/ de quem tinha inteligência e quem não tinha inteligência e é claro que o crânio dos negros eram o que era menor e o que era menos inteligente, certo? Então, toda CIÊNCIA, TODA A CIÊNCIA era RACISTA. A gente trata da ciência como se a ciência fosse coisa libertadora do mundo, mas a ciência foi a que mais alimentou o racismo.*

**Eu (Inês)**: *Quem construiu esse termo, neh, a ciência de onde que vem neh? Então se a gente olha de onde que vem (...) vai ser racista mesmo...*

**Profa** - *Vai ser racista porque a ciência era europeia neh? A noção de ciência era europeia... Então, quando a gente começa a observá/ que desde o princípio (do encontro) o negro foi descrito como menos humano, neh? Entre, entre todos os humanos...(...) Entre todos os humanos, o negro era o menos humano, neh? Além de ser o menos humano era o mais primitivo, era o menos inteligente, menos dotado de inteligência, por isso menos humano, certo? Porque se o que caracteriza a gente é a inteligência e a racionalidade, então aquele que tem menos inteligência, menos racionalidade é o menos humano. Essa era a nossa... essa era a construção da população negra feita pela ciência, certo? E isso vai alimentar durante MUITO tempo, toda relação não apenas da Europa com a África, mas de todos os sistemas coloniais e todos os sistemas escravocratas. Por que que o negro podia ser escravizado?... Por que era menos humano. Cê não pode escravizá/ um igual, mas você pode escravizá/ um diferente, menos humano neh? Por que que o negro que era, por exemplo, catequizado valia mais?*

**Rodrigo**: *Porque ele já tava no embranquecimento, neh?*

**Profa** - Porque ele tava no embranquecimento, mas uma parte do embranquecimento era a conferência de alma pro negro que se dava com...

**Matheus** - Quando chegavam aqui no Brasil, o nome deles originais eram trocados. Por nomes que adquiriam agora...

**Profa** - ...neh...a gente vai fala/ de, claro tem uma diferença hoje, neh, da perspectiva católica, mas a igreja católica durante muito tempo... apoiô/ o sistema, neh, de escravização.

**Rodrigo** - Ah, mais a igreja católica durante muito tempo apoiô/ várias merdas que aconteceu no mundo. [Prof e Matheus: concordam]

**Matheus** - Foi igreja católica que financiou a história da (...)

**Eu (Inês)** - Pesquisadora: Europeia...pensando na base onde que tava? Era europeia.

**Profa** - Era europeia...é isso, era europeia. E aí quando a gente começa a observá/ isso, a gente vai observá/ porque que, neh, NEGRO É LADRÃO. Negro é ladrão porque negro é menos dado à razão, é menos dado à ciência, é menos dado à sociabilidade... [Pesquisadora: É menos culto] Sim, é menos culto não é? Então por isso que negro vai sê/...quais são as representações de negro que a gente tem, por exemplo? Quando a gente pensa em MULHER NEGRA... o que que a gente pensa?

**Rodrigo** - Ah, mulher negra? Na cabeça dos outros? Um troféu, neh, uma GRANDE mulata. É um troféu, um objeto, só isso.

**Profa** - E é um troféu, um objeto porque basicamente é a representação da sexualidade, não é da SENSUALIDADE, é da SEXUALIDADE. Não é só um ser sensual, é ser de SEXUALIDADE, DADO ao sexo. Cêis terem ideia, no sistema colonial português:::, além... pra pra... os africanos, néh, as ex colônias alguém ser cidadão português nas ex colônias africanas não bastava falá/ português. Primeiro tinha que falá/ português, depois tinha que se vestí/ como os portugueses. Depois tinha que, a prim... a segunda terceira coisa era... não podia tê/ a poligamia, exigiam a monogamia, não era da cultura, neh. A cultura era o homem tê/ várias mulheres e dependendo do grupo étnico, as mulheres podiam tê/ mais de um homem. Mas eles exigiam um casal monogâmico neh... Por que que era um casal monogâmico? Porque daí controlavam o sexo. Porque tinha que controlá/ porque o sexo pros negros era, assim, como se fosse neh...a SURUBA, certo? Negro não se controla, em termos de sexualidade. Negro é um sujeito da sexualidade, neh... E isso vai pro homem e isso vai pra mulhé/certo? Não é um sujeito da razão, é um sujeito só do corpo, dos instintos:::

Quando a gente começa a pensá/ nisso a gente vai entendê/ que tudo que é desprezível, socialmente falando tá associado ao negro. Isso foi construído desse jeito. Então, isso vem de uma relação...vem muito antes do Brasil. Isso vem de uma relação dos colonizadores com os sujeitos escravizados neh e com os colonizáveis africanos que possibilitô/ a escravidão neh... viabilizou a escravidão e manteve a escravidão por tanto tempo. E isso se manteve na nossa cultura, neh... Essa visão sobre o negro se manteve na nossa cultura. A gente silenciô/, (eu pensei agora. Cêis conseguem::: acho que eu não vô/consegui/ no meu computador, eu vô/ vê/ se eu consigo aqui no meu celulé/ acabô/ como poca bateria. Eh, eu queria passa/ pra vocês um pequeno videozinho, mas se eu não consegui/ passá/ eu vô/ pedi/ pra vocês verem em casa. Um vídeo que se chama...

**Eu/Inês** - [“Chimamanda”]

*Matheus - Adoro isso...*

*Rodrigo - Adora o que? O filme o que cê tá fazeno? [Matheus: ela] (riso)*

*Profa - Ela é maravilhosa, uma escritora nigeriana maravilhosa [Matheus: Professora, eu acho melhor lê/ do que vê/ o vídeo] extraordinária... Oi:::?*

*Matheus - Eu acho melhor lê/ do que vê/ o vídeo, é bem diferente.*

*Profa - Não, essa essa fala dela é uma...*

*Matheus - Tem mais vida neh, mas eu digo lê/ sem... sem... depois vê/ , mas cê lê/ primero...*

*Profa - ... lê/ o texto...*

*Matheus - ... é bem diferente depois...*

*Profa - Ah, mas o tex... a fala dela é uma fala lin:::da, [Matheus: é é] só dele falá/ é um negócio assim extraordinário...*

*Rodrigo - ...Nossa, mais tem vários neh? (olhando no celular)*

*Profa - Ela é maravilhosa, ela é maravilhosa... e ela tem vários textos traduzidos pro português... tem um livro dela maravilhoso que se chama “Americana” que tivê/ interesse me avise que eu trago, empresto pra vocês “O perigo da história única” [diga diga...?] [incompreensível] ela... justamente fala dessa coisa que é... tem um momento do vídeo que ela diz assim: o que seria da história se ao invés de começá/ com os colonizadores chegando nas terras a gente começasse com os nativos e as suas lanças? [olhar de outro lugar] Se começasse de outro lugar a história neh? Porque basicamente a história foi contada pelos colonizadores... se a história fosse contada por quem sofreu a violência, mas também resistiu, sobretudo resistiu: como seria a história? Que história a gente teria pra contá/? E essa é uma coisa importante pra gente. Como seria a história se fosse contada do nosso ponto de vista e não do ponto de vista do colonizador, do dominador, do branco? Como teria sido a história? Que seríamos nós? Eu acho que essa é uma coisa bacana que de a gente pensá/...que é de podê/ mudá/ o foco da história. Então, a gente tem TODA essa história de com'ê que a gente como negro foi construído. A gente precisa mudá/ o lugar de olhar, se olhar diferente. E aí a gente decidi/ se a gente qué/ cabelo liso ou não. Se a gente qué/ lente ou não. Mas essa tem que sê/ uma DECISÃO da gente, não uma imposição que vem de fora. Nem cabelo natural, nem cabelo alisado pode sê/...algo que vem de fora, tem de sê/uma decisão da gente. Mas pra gente decidi/ a gente precisa conhece/ as várias histórias, neh...[opa ligô/deu vida (risos)]. Éh... eu acho que isso é bacana de vocês darem uma olhada assim que vocês puderem, deem uma olhada nesse vídeo.*

*[Eu tô/ olhando aqui agora a hora e não vô/conseguí/ passá/ ele pra vocês porque senão eu não vô conseguí/ lê/ nem um textinho com vocês.]*

**(Sintetiza o percurso e retoma a temática dos textos a serem escritos)**

*Ah:: bom, a gente começô/a fazê/ na verdade, embora não tenha sido um levantamento sistemático, a gente começô/a fazê/ um levantamento sobre conhecimentos de mundo que fazem com que a gente entenda por que os, por que que nós negros não ocupamos os espaços que são nossos por direito. Eu vou lê/ com vocês um texto eh::: que foi::: escrito por um negro que fala sobre “A difícil arte de ser negro e ter autoestima” [em geral eu ia pedi/ pro cêis lerem em silêncio e depois a gente lê de novo em voz alta, mas um pouco pra í/ adiantando eu vô::: lê/ direto.] Eh... então...*

Figura 19 - Imagem referente a um dos textos abordados na aula de redação (2018)<sup>92</sup>



Fonte: Pirata Cultural<sup>93</sup>

Bem, eu já me referi a Matheus como um homem negro que tem um repertório variado, desde escritoras/es negras/os da literatura e do movimento negro à literatura canônica escolar branca. Ele é um leitor crítico que questiona as posições hegemônicas, e conhece muito sobre a história de nosso povo negro. E ele o demonstra quando, ao se deparar com o medo do taxista, expresso em ações não verbais, Matheus se mantém firme e inalterado, apontando que o branco deve lidar com seu medo e racismo e também com a culpa de ser racista:

*Matheus – É, aí outra vez,... professora... aí outra vez, eu sai pra comprá/ um remédio à tarde, aí eu... chamei um taxi porque meu celular tava ruim e eu não tinha como chamá/ um Uber. E o taxista, ele, ficou muito nervoso... ele me passou o troco errado 3 vezes. Ele ficô/ muito*

<sup>92</sup> Este foi o primeiro texto que a professora de redação no cursinho Itinerante Ubuntu apresentou ao grupo, escrito por um negro, com o objetivo de contribuir na discussão, reflexão e preparação das e dos alunas/os para a futura escrita-resposta ao questionamento de Frei Davi. Eu não vou apresentar as discussões que foram feitas, tendo por base tais textos, porque entendo que abrem brechas para futuras pesquisas, devido à riqueza de argumentos tratados. Apresento-o a título de ilustração, e para informar que as discussões envolvendo as relações étnico-raciais continuaram por mais duas aulas. Uma para a discussão dos textos e outra para a reflexão sobre a escrita das e dos alunos em resposta à indagação-provocação feita pelo Frei.

<sup>93</sup> Disponível em: <https://medium.com/pirata-cultural/a-dif%C3%ADcil-arte-de-ser-negro-e-ter-autoestima-6546145f8bdd>. Acesso em 28 jul. 2018.

*nervoso, aí cada vez que eu me mexia, ele ficava nervoso, ele já tava arfano, sabe? Aí eu saí e falei assim, quando eu cheguei na farmácia ‘cê espera aí que eu vou comprá/ um remédio e volto’, daí ele espero/, mas morrendo de medo. Ele ficou com medo da hora que ele me levô/ na farmácia até a hora que ele me trouxe em casa. Aí quando eu saí, aí ele ficou assim, meio assim, parecendo culpado, sabe? Ele achô/ que ia robá/ ele...*

Kilomba (2019, p.233-234) afirma que não há apenas um tipo de resposta certa, neste caso imediata, quando nos defrontamos com uma situação de racismo, como pudemos notar no relato-confissão que Matheus nos descreve. Ela destaca que não ter resposta ou silenciar-se está atrelado ao choque surpreendente que nos assola, muitas vezes, diante de uma situação de racismo, pois, “[...] é preciso compreender o racismo cotidiano como um ataque violento inesperado, de repente, a pessoa é surpreendida pelo choque de sua violência e, nesse sentido, nem sempre é possível responder.” (ibidem) A autora continua dizendo que a resposta é que “nem sempre se tem ‘a resposta’”. (ibidem, p.235)

Para mim, em contraste com a afirmação de Kilomba sobre o choque violento que o racismo nos causa e que pode nos deixar sem resposta, a não resposta de Matheus já não está relacionada ao efeito choque que o racismo provoca nele, mas à atitude descolonizadora e transgressora de dizer, eu não sou perigoso, e você deve lidar com seu medo e seus estereótipos.

A percepção ativa do contexto racializado, no qual se situa, toda a sua vivência nessa realidade, sua compreensão sociohistórica faz que ele reaja de modo sereno, mas resistente ao medo do outro. O qual, por sua vez, está relacionado a uma *cadeia discursiva* que remete à ideia, como descrevem Matheus e a professora Clóris, construída historicamente, desde a colonização, de que todo homem negro é ladrão, é violento, é selvagem. Essa cena narrada por Matheus lembra muito o episódio vivenciado por Fanon ‘Mamãe, olhe o negro, estou com medo!’ (2020, p. 127). A diferença é que no relato de Matheus o personagem era um homem adulto, e o acontecimento ocorreu há pouco tempo, digamos, em 2018. Ou seja, o preconceito racial é atemporal (KILOMBA, 2021) e pode ser expresso por qualquer um que esteja em uma cadeia discursiva relacionada ao enunciado produzido na colonialidade que classifica os seres humanos em uma categoria étnico-racial inferior (não branco/irracional) e superior (branco/racional).

Assumir a identidade negra, como outra qualquer, exige conhecer e compreender a história. Neste caso, não a história hegemônica, contada e recriada pela branquitude colonizadora por séculos, que, por outro lado, silenciou-se sobre as barbáries que foram cometidas contra toda uma população não branca. Bem como motivou a afirmação de Rodrigo *Na aula de história só discutia sobre o branco*. E em sua escrita de si, no segundo capítulo

desta escrevivência, Rodrigo retoma essa questão *e quero deixar um questionamento, por que não ensinam sobre Dandara e Zumbi dos Palmares nas escolas brasileiras, ensinar de verdade e não três páginas no livro de história.*

No questionamento de Rodrigo está, na realidade, uma denúncia. Uma denúncia que Carla, no processo de assumir uma posição de sujeita negra, de resistência e de ressignificação à palavra única, sabe que, se quiser conhecer mais sobre seus/nossos antepassados, ali é o lugar. Pois, a escola, como um lugar, geralmente da manutenção da palavra hegemônica não lhe forneceu informação alguma sobre seus/nossos antepassados de modo positivo. A questão implícita à sua curiosidade é, como e por que esses estereótipos pejorativos chegaram até nós? Quais são as origens de todo esse racismo contra a população negra? Por que tanta discriminação contra o negro? Assim, ela interroga: *Mas em alguma vez na história os negros foram assim ladrões:::?... muitos, sabe, corruptos?*<sup>94</sup>

Então Carla, Grada Kilomba aponta que *a máscara*, utilizada pelos senhores colonizadores *brancos* para colocar na boca “das/os escravizadas/os” para evitar que “eles comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações”, tinha, na realidade, a finalidade de implementar “um senso de mudez e de medo” nas/nos escravizadas/os. Com isso, silenciava a boca das sujeitas/os escravizadas/os, impedindo-as/os de falarem, de reivindicarem seus direitos, de narrarem suas histórias a partir de seus pontos de vista. A consequência disso, segundo a autora, é uma inversão de narrativas, pois, referindo-se ao trabalho na plantação, quem está roubando o trabalho do escravizado é o colonizador, ou seja, “a plantação e seus frutos, de fato, pertence ‘moralmente’ à/ao colonizada/o, [porém] o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo-o numa narrativa que lê tal fato como roubo.” (ibidem, p.34) Ou seja, a narrativa hegemônica que nos contam vem desse processo violento de silenciamento, imposto e forjado na colonialidade. E seus efeitos, como se pode notar, continuam vivos, agindo em nossas ações e enunciações.

Vale ressaltar que, segundo Bakhtin, “toda compreensão é, em maior ou menor grau, prenhe de reação *responsiva* quer em palavras, quer em ação [...]” (2016, p.121-122). Carla, está no processo de compreensão de sua história, da história que pode contribuir para que ela permaneça no processo de compreensão e resistência aos sentidos hegemônicos que aprisionaram seu ser negra por tanto tempo e que ainda aprisiona sua mãe. Portanto, sua

---

<sup>94</sup> Carla aponta um problema atualíssimo e relevante, o qual não discuto nesta *escrevivência*, que é a questão do encarceramento em massa, principalmente de homens negros. Ela nota que nos meios de comunicação se fala do encarceramento do negro, mas em Curitiba, a maioria é branca. Parece que o que ela está tentando questionar é o fato de que se há negros ladrões, há também brancos.

pergunta vem de uma curiosidade, que eu diria atrelada a uma ânsia. Ânasia, angústia de não saber praticamente nada de positivo de seus/nossos antepassados, a não ser que foram escravizados. E foram escravizados por que eram ladrões/corruptos? São interrogações que a escola não se preocupa em responder, afinal, se essas questões não estão no currículo, é porque “não têm valor”.

Bem, quero destacar desse excerto também a explicação, digamos mais teórica, feita pela professora, com a participação ativa, principalmente de Matheus, que em muitos momentos contribuiu com seu conhecimento teórico sobre o assunto, enriquecendo a interação na sala de aula. Vejo a posição adotada pela professora, por Matheus, por Carla, Rodrigo, como descolonial/decolonial e transgressora, que é, vale dizer, é a posição que procuro adotar no processo que venho fazendo nesta *escrevivência*. Isto é, a professora — como mediadora entre o conhecimento de mundo que cada uma e cada um enunciava e o conhecimento escolar — aponta para a construção de um discurso racista sobre o negro, que reverberou na construção de um enunciado, produzido pelo colonizador, como já apontei ao discorrer sobre a identidade curitibana branca europeia, que tentou desumanizar o negro. Além disso, tal discurso reverbera de muitas formas, por exemplo, na dificuldade de algumas e alguns de meus cursistas me aceitarem como professora de língua italiana; repercute também na dificuldade do cursinho encontrar um lugar fixo no centro da cidade de Curitiba; ecoa em ações racistas visando intervir na nossa autoestima, como se pode notar nos relatos-confissões que apresento nesta *escrevivência*.

Ao apresentar aspectos relevantes da história apagada pela branquitude, a professora, com a intervenção pertinente de Matheus, Rodrigo, Carla e também minha, “compartilha saberes” (SMITH, 2018, p.29). Considero essa expressão muito pertinente para refletir sobre sua explanação. Pois, embora Linda Tuhiwai Smith aborde tal expressão de modo mais amplo, visto que trata da troca de saberes entre pesquisadores, estudiosos e comunidades indígenas, a expressão, segundo a autora, indica que “o desafio [do compartilhamento desses saberes] consiste sempre em desmistificar e descolonizar.” (ibidem).

Desmistificar e descolonizar, são justamente as duas expressões que se aproximam, a meu ver, da posição à qual a professora, com a coparticipação de Matheus, se coloca, ao fazer toda sua explicitação histórica.

A despeito de Smith (2018), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p.9) não estarem se referindo a um fenômeno específico, como este a que proponho nesta *escrevivência*, mas dialogarem mais proximamente — refiro-me a diálogo na perspectiva bakhtiniana não somente como concordância, mas também de debate — com todo um modo de

fazer ciência a partir da vertente eurocentrada, defendo que a minha posição ao escrever esta *escrivência*, quanto a da professora Cloris, com a participação ativa nossa, que estávamos presentes na aula, e de Matheus, mais especificamente, ao trazerem aspectos da história e da ciência hegemônicas que construiu uma representação do negro de forma estereotipada, cujas implicações reverberam no racismo do presente, nos posicionamos na perspectiva da descolonialidade/decolonialidade/transgressora.

Isto é, houve, como se pode notar no excerto da transcrição disposta acima, a junção do conhecimento de mundo expressos nos relatos-confissões das e dos presentes na aula com aspectos teóricos, sob a perspectiva decolonial. Fazer pesquisa ou mesmo compartilhar saberes em uma sala de aula sob a perspectiva decolonial é, em meio ao *heterodiscurso*, posicionar-se em um ângulo “anticolonialista” (hooks, 2017, p.20).

É pertinente indicar que, salvo a professora que participa de um grupo de intelectuais negros ativistas na luta por maior inclusão de negras e negros nas universidades, nenhuma e nenhum outro co-participante faz parte de algum movimento negro. Entretanto, estão informados, uns em maior, outros em menor grau, de que vivemos em uma sociedade racializada e excludente. Uma sociedade que tenta manter a representação histórica pejorativa sobre o negro, relacionada a uma cadeia de termos associados [à] “primitividade, - animalidade - ignorância - preguiça - sujeira - caos, etc. Essa cadeia de equivalências define o racismo.” (KILOMBA, 2021, p.156) É essa representação negativa, construída pela colonialidade, que nós, Matheus, Carla, Rodrigo, eu e a professora demonstramos que foi forjada.

Por fim, embora essas marcas do colonialismo estejam presentes em nosso dia a dia, em expressões tais como *NEGRO É LADRÃO. Negro é ladrão porque negro é menos dado à razão, é menos dado à ciência, é menos dado à sociabilidade... [Eu/Inês - É menos culto]*, há, como se pode notar, o processo de construção constante de um contradiscurso. Um movimento muitas vezes lento, dolorido, mas que pode ser reflexivo, descolonial/decolonial, transgressor, questionador, que problematiza, denuncia e busca a ressignificação de sentidos, com a finalidade de contribuir para que nos tornemos sujeitas negras e sujeitos negros que encontramos as fendas, mesmo que feridas e feridos pelos espinhos com os quais nos espetam.

## 7 AS (IN) CONCLUSÕES DA CHEGADA

Bem, as reflexões feitas, durante o percurso que trilhei nesta *escrevivência*, mostraram que a realidade vivida é complexa, já que povoada por sujeitos *responsivos*, dialógicos, racializados, que falam a partir de ângulos diferentes. Sendo assim, foi possível notar pelos relatos-confissões que há entre nós participantes desta *escrevivência* tantos modos de refração enunciativa, enquanto *responsivos* ao discurso estruturante que tem Curitiba como *a cidade mais branca do Brasil*. Discurso esse, vale ressaltar, forjado pela branquitude privilegiada que se quer proeminente. Enquanto negra, nesse cronotopo, as questões que me perpassavam/perpassam mais pontualmente estão ligadas aos usos da linguagem, a ideologia da linguagem associada à *norma*, bem como os questionamentos a que sou submetida, como professora de língua italiana, devido ao fato da política do (não) pertencimento identitário à comunidade étnica descendente de italianos. Do ponto de vista das e dos demais co-participantes, os argumentos de mais proeminência, enunciados nos relatos-confissões, estavam/estão ligados à estética negra, ao cabelo, aos vários tons de pele, fatos aos quais, é relevante dizer, eu também não estava/estou isenta. Isto é, faz parte de meu ser negra na Curitiba branca.

Disso decorre que, *a cidade mais branca do Brasil*, é, na realidade, constituída por vários cronotopos, por várias Curitibas, isto é, é perpassada por diferentes visões de mundo, por vários modos de ser e estar nesta capital, falo aqui especificamente das várias sujeitas negras e dos vários sujeitos negros que integram essa identidade, mas isso é válido também para as/os não negras/os, pessoas que refratam dialogicamente esse discurso homogeneizante ligado a uma branquitude específica, que não representa todas as Curitibas que compõem esse espaço geográfico-simbólico.

Sendo assim, saliento que foi relevante construir uma *escrevivência* tomando como base de sustentação a linguagem — isto é, os enunciados/discursos produzidos pelas/os co-participantes desta pesquisa (eu, a professora, os coordenadores, a estudante e os estudantes) — indissociada do espaço geográfico-simbólico, como um elemento que sustenta os discursos produzidos e inerentemente atrelada às relações étnico-raciais. Essa decisão contribuiu para que eu visualizasse nos discursos das sujeitas e dos sujeitos, que participaram direta ou indiretamente desta *escrevivência*, problematizações, questionamentos que me fizeram perceber que o cronotopo Curitiba, *a cidade mais branca do Brasil*, é apenas mais um cronotopo em meio aos vários cronotopos existente neste espaço geográfico-simbólico.

Além disso, como já sinalizei acima, foi possível notar também que temos compreensões diferentes das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) de uma visão eurocentrada branca sobre o nosso ser negro, algumas e alguns dentre nós têm mais consciência e outros um pouco menos desta investida. Entretanto, a meu ver, o espaço do cursinho, mais precisamente as aulas de redação, pôde e pode contribuir para ampliar a construção de tais compreensões, já que foi um espaço onde houve a possibilidade da prática da interação intersubjetiva.

Essas compreensões tomaram forma nos relatos-confissões que produzimos como sujeitas negras e sujeitos negros, envolvidas/os tanto nas aulas de redação do cursinho, e quero crer que o cursinho, como um cronotopo simbólico que se faz presente com seus corpos negros em instituições no centro da cidade, criadas para uma determinada branquitude privilegiada, tenha também interpenetrado de algum modo as pessoas constitutivas desses outros cronotopos pelos quais circulou/circula.

É pertinente notar também que foi possível enxergar e compreender as feridas provocadas pelo racismo, em situações nas quais se queria/quer forçar a *imposição cultural* eurobranca, devido à perspectiva assumida em diálogo com o Círculo de Bakhtin de que a “interação verbal” é indissociada do contexto extraverbal, micro e macro, no caso, “próximo” e “a situação mais ampla” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Ou seja, todas as expressões verbais cotidianas, na opinião do autor, “exigem um complemento extraverbal, assim como um início extraverbal” (ibidem, p. 221). Vale lembrar que é a partir dessa posição extraverbal, de sujeitos posicionados em ângulos diferentes, que nascem as relações dialógicas, as refrações, materializando-se em “discurso, ou seja, enunciados, e ganham autor [...]”, complementa Bakhtin (2013, p.209).

Disso decorre, por outro lado, que “O discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1976, p.6), isto é não pode ser valorativo, como o é o discurso/enunciado. Em todo o percurso desta *escrevivência*, busquei mostrar, as diferentes visões e o movimento dialógico das sujeitas e dos sujeitos com as e os quais dialoguei, tanto nos locais pelos quais o cursinho circulou, quanto dentro do cursinho, mais especificamente nas aulas de redação, bem como em mim como relatora desta *escrevivência*.

Destaco também que o conceito de cronotopo, espaçotempo, geográfico e simbólico, como esteio do contexto me amparou na descrição do conjunto de situações discursivas expressas em imagens, relatos verbais, ações, integradas aos locais onde ocorreram todos os acontecimentos apresentados nesta *escrevivência*: desde acontecimentos sociohistóricos como

atuais, referentes às situações de racismo vivenciadas por nós sujeitas negras e sujeitos negros, mas também nossas várias respostas, às vezes mais enfáticas outras menos, a esses fatos. Assim, esse conceito nos perpassa e, por isso, foi de suma importância para que eu, a partir de um olhar exotópico, pudesse apontar como as interações discursivas ocorridas no cursinho estão entrelaçadas a toda uma cadeia de enunciados anteriores engendrados no tempo e no espaço.

Isto é, a noção de cronotopo permitiu-me definir as Curitibaas como um espaçotempo geográfico e simbólico racializado, constituído de vários cronotopos — sendo que por alguns deles o cursinho circulou — embora que, em um determinado período de sua história local, mais precisamente final do século XIX e início do século XX, tenha tido um processo de construção de um discurso estruturante que se desejava/deseja hegemônico, de uma identidade curitibana eurobranca, e que, conseqüentemente, buscou excluir o ser negro de sua constituição.

Tal enunciado continua produzindo seus efeitos, reverberando nos dias atuais, na representação que as pessoas têm, quando se referem à cidade de Curitiba, como *a cidade mais europeia do Brasil*. Ou mesmo quando sujeitos negros verbalizam expressões do tipo *bem vindo a esse lugar horrível* e obtém como resposta *é terrível mesmo*, palavras expressas por Rodrigo e Matheus em interação nas aulas de redação do cursinho Ubuntu. Isto é, se por um lado, esse discurso contribui ainda para que ocorram determinadas atitudes racistas, estereotipadas em relação à comunidade negra especificamente, mas também indígena, como foi apontado por nós participantes desta *escrevivência*, por outro, é importante ressaltar que houve e há refrações contradiscursivas, cada um a seu modo, problematizando e ressignificando essa palavra que se quer única, hegemônica. E tal ação é possível pela característica inerente ao discurso que é ser *bivocal*, e como tal pode e, neste caso, deve ser reformulado, transgredido e ressignificado.

Portanto, de um lado, considere uma Curitiba cronotópica indissociada da noção de raça superior branca privilegiada e inferior não branca forjada na colonialidade, na qual concentram as *forças centrípetas, centralizadoras* (BAKHTIN, 2016, p. 42-43) que atrela a um discurso hegemônico excludente, que permanece no tempo, expressos nas instituições e no comportamento das pessoas. Mas como esse espaçotempo, Curitiba, é constituída por vários outros cronotopos compreendidos pelas *forças centrífugas* que contestam tal discurso, foi nessa posição contestadora, a partir de uma posição dialógica outra, que coloquei o cursinho Ubuntu também como um cronotopo. Um espaçotemporal composto por vozes que tem a missão de contestar, problematizar, “criar inteligibilidade” (MOITA LOPES, 2006, p.14) sobre tal discurso centralizador e, muitas vezes, racista.

Isto posto, pondero que a presença do cursinho no centro da *capital mais branca do país*, por insistência da coordenação do cursinho, vale ressaltar, seja um ato de resistência, de

*descolonização/decolonialidade*, (SMITH, 2018; KILOMBA, 2019, p.224; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2020) e de transgressão (hooks, 2017). Além disso, o cursinho é relevante porque, mais que ser um espaço simbólico que, com sua presença, questiona o discurso sobre a identidade de uma Curitiba eurobranca, em seu interior as sujeitas e os sujeitos procuram praticar o afeto (hooks, 2017), o acolhimento, mas também ter um tempo para partilharem/partilharmos e produzirem/produzirmos saberes (SMITH, 2018) a partir de um outro lugar que não o predominante.

E pensando nele como esse lugar de uma formação descentralizada e crítica, analiso que, para além da provocação de Frei Davi, a existência do cursinho, pensado para pessoas negras e pobres em geral da periferia, possibilitou que a professora, particularmente de redação, trouxesse e tratasse de temas, que é praticamente um tabu na escola tradicional, provocando os relatos-confissões e os deslocamentos que foram relatados nesta *escrevivência*.

Além disso, foi através das aulas de redação no cursinho que foi possível fazer um trabalho didático-metodológico transgressor, baseado no afeto e na escuta, e, devo dizer que bell hooks (2017) foi a base inspiradora para que eu pensasse e refletisse sobre aquele ambiente, como um lugar de desconstrução, de reconsideração de práticas e pensamentos coloniais. Somado a isso, ele também me possibilitou construir esta *escrevivência*.

Outro ponto que merece uma nota de minha parte diz respeito às relações afetivas, transgressoras e descoloniais/decoloniais que possibilitaram a produção dos relatos-confissões desta *escrevivência*. Eu já afirmei que meu objetivo nesta *escrevivência* não teve a finalidade de fazer uma reflexão sobre a relação entre a professora de redação e as/os estudantes na sala de aula. Porém considero imprescindível dedicar algumas linhas para refletir sobre esse fato, visto que a maioria dos relatos-confissões, que apresentei nesta *escrevivência*, foram produzidos nas aulas de redação do cursinho em 2018. Dialoguei, como já indiquei na reflexão teórica disposta no capítulo 5, com bell hooks para pensar na dinâmica da sala de aula de redação no cursinho Ubuntu, bem como para refletir sobre a relação entre a professora e as/os estudantes, com quem estivesse na aula/voluntárias/os e também comigo.

Bem, sustenta Bohn que o professor, majoritariamente, teve relação

com uma escola ‘uniformizada’, alinhada com comportamentos disciplinares e contextos mentais descritos respectivamente por Foucault em *Vigiar e Punir* (1991) e por Moita Lopes na *Coconstrução do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora* (2000). Dentro dessa perspectiva, um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade [...] (2013, p.81).

Esse excerto aponta rumo a um contraponto entre aquilo que observei nas aulas de redação registradas no cursinho. Isto é, algo diferente das atitudes comportamentais da professora frente ao grupo e que, considero, tenha contribuído para que as e os estudantes exteriorizassem seus relatos-confissões. Dentre essas diferenças está o fato de que a professora se posicionou em um ângulo, digamos, descentralizado, quando utilizou uma língua oral do nosso cotidiano, isto é, ela sabe que “através da língua nós tocamos uns aos outros” (hooks, 2017, p. 233). Além disso, ela trouxe uma temática que toca a vida cotidiana de cada uma e cada um de nós que ali estava presente, esbarrando em nossas emoções. Outro ponto fundamental, a escuta. Estar aberta à escuta foi um fator muito importante também, pois assim, ela pode notar os argumentos que perpassavam o grupo de modo mais singular.

Enfim, a professora buscou se posicionar em um ângulo oposto ao que bell hooks notou em certos professores tradicionais descritos por ela. Segundo a autora, muitos professores têm medo de abordagens que incluam “uma consciência de raça, do sexo e da classe social [e isso] tem suas raízes, muitas vezes, no medo que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e as paixões não sejam mais represadas (ibidem, p.55). Porém, a professora do grupo, a meu ver, demonstrou que além de não ter medo de se envolver holisticamente com a mente e o corpo com as e os estudantes e com o cursinho como um todo, ela não se preocupou em se expor, expressando também, seu relato-confissão, a partir de seu lugar. Sua atitude levou-nos a “problematizar ou criar inteligibilidade” (MOITA LOPES, 2006, p.20) sobre o discurso hegemônico e estereotipado, construído, e recriado no cotidiano, sobre a sujeita negra e o sujeito negro.

bell hooks afirma que não é porque os alunos chegam na sala de aula com relatos de dor, “feridos em sua psique”, que a aula torna-se um lugar de terapia. Eles “[...] querem [...] uma educação que cure o espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo [...]” (2017,p.32-33) Portanto, digo que o cursinho permitiu que isso ocorresse nas aulas de redação registradas.

Quero chegar ao ponto de partida/de chegada dizendo que considerar linguagem (verbal e extraverbal) atrelada ao espaço geográfico-simbólico e relações étnico-raciais como base para reflexão, além de contribuir com a reflexão sobre a compreensão que nós sujeitas negras e sujeitos negros temos das situações nas quais identificamos a tentativa de *imposição cultural* (FANON, 2020) de uma visão eurocentrada branca sobre o nosso ser negro — tendo por base as categorias de análise, linguagem, espaço geográfico-simbólico e relações étnico-raciais intrinsicamente relacionadas — também me possibilitou notar a força do cursinho como um espaço-tempo simbólico que contribui/contribui para sustentar a possibilidade de construir

contradiscursos transgressores, descoloniais/decoloniais, frente à sociedade racializada na qual nos situamos.

Além disso, como espaço físico e simbólico interpenetrados, formado por sujeitas negras e sujeitos negros marginalizadas/os e pessoas marginalizadas em geral, é difícil para o cursinho encontrar um espaço, no centro da Curitiba branca privilegiada, onde se alicerçar de forma consistente e profunda, embora seja parte desse cronotopo. Por outro lado, ele se mostra como um dos alicerces significativos para nós que estamos em processo de formação como sujeitas negras e sujeitos negros mais conscientes e, por isso, os relatos-confissões e as interações apresentadas nesta *escrevivência* mostram que também nós, como coletividade, alicerçamos o cursinho, damos sustentáculos resistentes e transgressores a ele, como sujeitas e sujeitos dialógicas/os que somos.

Assim, é natural que a professora do grupo tenha sugerido um vídeo, que contribuísse com todo esse diálogo transgressor e decolonial que apresentei nesta *escrevivência*:

**Profa.:** [...] *Eh, eu queria passa/ pra vocês um pequeno videozinho, mas se eu não conseguí/ passá/ eu vô/ pedi/ pra vocês verem em casa. Um vídeo que se chama*

**Eu/Inês:** *Pesquisadora: [“Chimamanda”]*

**Matheus:** *Adoro isso...*

**Rodrigo:** *Adora o que? O filme o que cê tá fazendo? [Matheus: ela] (riso)*

**Profa.:** *Ela é maravilhosa, uma escritora nigeriana maravilhosa [Matheus: Professora, eu acho melhor lê/ do que vê/ o vídeo] extraordinária... Oi:::?*

**Matheus:** *Eu acho melhor lê do que vê/ o vídeo, é bem diferente.*

**Profa.:** *Não, essa essa fala dela é uma...*

*[Matheus: Tem mais vida neh, mas eu digo lê/ sem... sem... depois vê/ , mas cê lê/ primero...]*

**Profa.:** *... lê/ o texto...*

**Matheus:** *... é bem diferente depois...*

**Profa.:** *Ah, mas o tex... a fala dela é uma fala lin:::da, [Matheus: é é] só dele falá/ é um negócio assim extraordinário...*

**Rodrigo:** *...Nossa, mais tem vários neh? (olhando no celular)*

**Profa.:** *Ela é maravilhosa, ela é maravilhosa... e ela tem vários textos traduzidos pro português... tem um livro dela maravilhoso que se chama “Americana” que tivé/ interesse me*

*avise que eu trago, empresto pra vocês “O perigo da história única” [diga diga...?] <sup>95</sup>[incompreensível] ela... justamente fala dessa coisa que é... tem um momento do vídeo que ela diz assim: o que seria da história se ao invés de começá/ com os colonizadores chegando nas terras a gente começasse com os nativos e as suas lanças? [olhar de outro lugar] Se começasse de outro lugar a história neh? Porque basicamente a história foi contada pelos colonizadores... se a história fosse contada por quem sofreu a violência, mas também resistiu, sobretudo resistiu: como seria a história? Que história a gente teria pra contá/? E essa é uma coisa importante pra gente. Como seria a história se fosse contada do nosso ponto de vista e não do ponto de vista do colonizador, do dominador, do branco? Como teria sido a história? Que seríamos nós? Eu acho que essa é uma coisa bacana que de a gente pensá/...que é de podê/ mudá/ o foco da história. Então, a gente tem TODA essa história de com’ê que a gente como negro foi construído. A gente precisa mudá/ o lugar de olhar, se olhar diferente. E aí a gente decidí/ se a gente qué/ cabelo liso ou não. Se a gente qué/ lente ou não. Mas essa tem que sê/ uma DECISÃO da gente, não uma imposição que vem de fora. Nem cabelo natural, nem cabelo alisado pode sê/...algo que vem de fora, tem de sê/uma decisão da gente. Mas pra gente decidí/ a gente precisa conhece/ as várias histórias, neh...[opa ligô/deu vida (risos)]. Éh... eu acho que isso é bacana de vocês darem uma olhada assim que vocês puderem, deem uma olhada nesse vídeo.*

Mais uma vez recorro às palavras de bell hooks, que aponta que as e os estudantes “querem um conhecimento significativo” (2017, p.33), um conhecimento que nos perpassa, que vivenciamos, experienciamos. Como nos lembra Larrosa “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...]” (2002, p.21/02pdf) Portanto, não estamos interessados em informações que muito pouco dizem de nós, queremos sim, algo que realmente contribua para ampliar nossos conhecimentos. Foi a resposta que Carla deu a todas e a todos nós, bem como à professora de redação. Diante da sugestão da professora para que vissemos o vídeo da escritora Chimamanda Adiche, qual não foi a sua (da professora) surpresa, e também a minha, devo confessar, quando, passados 15 dias, ao nos reunimos para a aula de redação, Carla faz referência ao vídeo. Seu comentário não foi ao acaso, estávamos trabalhando com a interpretação dos textos e comentando sobre artistas negras/negros famosas/os. Ao falar de suas preferências musicais, e dos estereótipos que temos, como sociedade, sobre as e os negros, pelo simples fato de serem negros, Carla afirma...

[...]

**Carla:** *E eu jurava que era uma negra pobre (Iza - cantora negra, compositora e apresentadora)... [riso geral] eu olhei nela neh... nossa ela é... deve ser uma nega... neh...no::: foi aquele... na na hora eu pensei nela naquele... O perigo de... como que é?*

<sup>95</sup> Chimamanda Adichie *O Perigo de uma história única*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1UYamg2jVU>. Acesso em: jan. 2022.

**Matheus:** *ah:: o perigo de uma...*

**Profa.:** *[...] o perigo de uma história única?...[Carla: ahã] Cé viu:::?*

**Carla:** *Eu vi...*

**Profa.:** *AH... QUE LEGAL:::...QUE LINDO::: [Carla: eu vi...] Que cê achô:::?*

**Carla:** *Não professora, assim, eu achei bem interessante o que ela falou/ e é uma realidade neh... causa que é assim de você olhá/ a história do outro e achá/ que é só aquilo... neh de não tê/ um... de não ampliá/ o seu olhar neh, e na hora eu pensei, era o que eu pensava de uma mulher negra cantando uma música lá neh, um fank... pra mim era uma mulher negra pobre que morava na periferia e não... Ela é filha única neh, ela é bem de vida pelo que... [Matheus: ...é sim]*

**Dandara:** *... os pais são... o pai não é da marina alguma coisa assim...?*

**Carla:** *...ahã... jamais eu ia imaginá/ esse tipo de coisa...*

**Profa.:** *... que a gente cola neh [Carla: ahã:::] SENDO NEGRO VAI SÊ/ POBRE...neh... [Carla: ahã...][risos]*

*[...]*

**Carla:** *... não eh, eu pensei nossa ela tem um MONte de irmão neh [muitos risos] já viajei não ela é filha única vive super bem assim sabe? Eu pensei não, pra uma menina que vive super bem porque qu'ela vai cantá/ uma música neh... um funk assim? Eu fiquei... depois qu'eu assisti o vídeo qu'eu fui fazê/ essa reflexão assim.*

**Profa.:** *Que legal que legal... assistam esse vídeo é lindo. Cé (aluna do Benin) conhece a::: [Matheus:... Chimamanda] Chimamanda Adichie? É uma autora nigeriana. Ela é::: MUIto boa ah... o teu país é de língua francesa neh... eu não sei se tem tradução pro francês mas deve tê/ e tem em inglês os textos acho que inclusive deve sê/ fácil de acessá/ na Internet e tem tradução pro português. Mas tem uma...tem um vídeo dela de uma fala que se chama “O Perigo de uma história única” se você colocá/ no google, você vai achá/ a fala dela é SUPER boa... os meus alunos africanos adoram assim, porque ajuda muito a pensar neles. Eles se pensam muito nesse ...*

**Carla:** *É fantástico...*

**Matheus:** *[incompreensível]*

**Profa.:** *É maravilhoso maravilhoso... Então...*

**Carla:** *E ela fala com uma leveza...*

**Profa.:** *FA:::LA*

**Carla:** *...daí ela tira sarro néh assim...*

**Profa.:** *Sim:::*

**Carla:** *Eles achavam que ela não sabia falar inglês, mas é a língua, a segunda língua falada no país deles é o inglês, neh?*

**Profa.:** *A língua oficial... é a língua oficial.*

**Carla:** *Ahã, daí acho que no debate com uma pessoa que pergunta “nossa com’è que você fala inglês tão bem?” Mas não sabiam neh que lá no país deles fala...*

[...]

O que nos toca? O que nos é significativo? Em uma atitude responsiva, que deseja compreender e ao mesmo tempo se autoafirmar como sujeita negra, Carla procura e assiste ao vídeo da escritora Chimamanda. E ele foi tão significativo para ela, como o é para mim, que o recupera na aula seguinte. E mais, em uma atitude responsiva ao vídeo, revê a leitura que havia feito da cantora Iza.

E, por fim... Continuamos resistindo, encontrando as brechas...

Entendo que cada relato-confissão aqui apresentado é mais um degrau que colabora no nosso empenho de nos tornarmos sujeitas negras autoras e sujeitos negros autores de nossos próprios discursos, de nossa própria história.

Assim...

[...]

***Se começasse de outro lugar a história neh? Porque basicamente a história foi contada pelos colonizadores... se a história fosse contada por quem sofreu a violência, mas também resistiu, sobretudo resistiu: como seria a história? Que história a gente teria pra contá/? E essa é uma coisa importante pra gente. Como seria a história se fosse contada do nosso ponto de vista e não do ponto de vista do colonizador, do dominador, do branco? Como teria sido a história? Que seríamos nós? Eu acho que essa é uma coisa bacana que de a gente pensá/...que é de podê/mudá/ o foco da história. Então, a gente tem TODA essa história de com’è que a gente como negro foi construído. A gente precisa mudá/ o lugar de olhar, se olhar diferente. E aí a gente decidí/ se a gente qué/ cabelo liso ou não. Se a gente qué/ lente ou não. Mas essa tem que sê/ uma DECISÃO da gente, não uma imposição que vem de fora. Nem cabelo natural, nem cabelo alisado pode sê/...algo que vem de fora, tem de sê/uma decisão da gente. Mas pra gente decidí/ a gente precisa conhecê/ as várias histórias, neh...[opa ligô/deu vida (risos) (projeto)]. Éh... eu acho que isso é bacana de vocês darem uma olhada assim que vocês puderem, deem uma olhada nesse vídeo.***

Profa Clóris

[...]

*Quando conheci a professora Inês e a professora Cloris parecia que tudo que eu não tinha aprendido lá atrás não foi por que eu era ‘burrinha’ mas sim por que alguém não compreendeu a forma de me ensinar, as aulas foram maravilhosas eu consegui tirar dúvidas que estavam presas ha anos e eu tinha vergonha de perguntar a alguém. [...]*

Carla

*Minha experiência no cursinho Ubuntu foi de suma importância na minha vida. Digo que foi um norte nas minhas decisões e foi o lugar onde pude ser mais escutado, aprender muito e trocar com pessoas diversas. [...]*

Matheus

*E prof eu ainda não sou bom em textos (risos) e quero deixar um questionamento, por que não ensinam sobre Dandara e Zumbi dos Palmares nas escolas brasileiras, ensinar de verdade e não três páginas no livro de história.*

Rodrigo

Eu saúdo a cada uma e a cada um com o ...

UBUNTU

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.
- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M.M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. São Paulo: Ed. Forense Universitária LTDA, 2013. p. 207-310.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BOHN, H. I. Ensino e Aprendizagem de Línguas: os atores na sala de aula e a necessidade de rupturas In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.79-98.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades). p.09-26.
- CAMARGO, G. V. **Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná. 1853 – 1953**. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46372/R%20-%20T%20-%20GERALDO%20LEAO%20VEIGA%20DE%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: mai. 2020.
- CARVALHO, T. V. R. **O silêncio sobre o negro na construção da identidade de Curitiba: memória e esquecimento**. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44171/R%20-%20T%20-%20TATIANE%20VALERIA%20ROGERIO%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2016. Acesso em: set. 2019.
- CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da inter subjetivação**. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na

Província de Gaza. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-FilosofiaAfricana-Em-busca-da-intersubjetivacao> Acesso em: 22 fev. 2021.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa Sá de Costa, 1978.

COPLAND, F.; CREESE, A. Linguistic Ethnography. Introduction. In: COPLAND, F.; CREESE, A.; ROCK, F.; SHAW, S. **Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data**. London: Sage, 2015. p.13-27.

CORREIA, M. I. C. Ensino da língua italiana LE: um estudo da concepção de cultura tradicional, sociológica intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação). – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014\\_Maria%20Ines%20Carvalho%20Correia.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Maria%20Ines%20Carvalho%20Correia.pdf). Acesso em: nov.2020.

DIWAN, P. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 09-19.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: UDUFBA, (2020 [2008]).

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82. Disponível em: <https://averdade.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/07/Documento-43-L%C3%89LIA-GONZALES-A-CATEGORIA-POL%C3%8DTICO-CULTURAL-DE-AMEFRICANIDADE.pdf>. Acesso em: 28 mar, 2020

\_\_\_\_\_. & HASENBALG, C., **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf>. Acesso em: 22 jan, 2020.

\_\_\_\_\_. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: Rios, M. L. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

HOSHINO, T. Antecedentes e Contexto Histórico da Segunda Metade do Século...18. In: SANTOS, B. M. O.; BRAGA, G.G.; PINHEIRO, L. B. L. G. (Orgs.) **Dos Traços aos Trajetos: a Curitiba negra entre os séculos XIX e XX**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.37, n.149, 2019. p. 19-27.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JUNIOR, E. G. **“Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo.** 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170/157>. Acesso em: ago. 2020.

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

LAHIRI, J. **In altre parole.** Milano: Ugo Guanda Editore, 2015.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOPES, S.J. “Quase negra tanto quanto quase branca”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In: MULLER, T. M. P. ; CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

MAGNANI, J. G. C. **Enografia como Prática e Experiência.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6PHBfP5G566PSHLvt4zqv9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2020.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-42.

\_\_\_\_\_. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAES, A.; ROCHA, R. C. G. Historiografia e a escravidão africana no Paraná: alguns apontamentos. História e Ensino. Londrina, v. 10, 2004, p. 127-144.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, E.L. Introdução: corpos e conhecimentos. In: NASCIMENTO, E.L. (org.) **Etnocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 27-32.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G.P. **Territorialidades negras em Curitiba-PR: resignificando uma cidade que não quer ser negra.** 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

NICOLÁS, D. H. Tempo, espaço e apropriação social do território: rumo à fragmentação na mundialização?, In: SANTOS, M.; SOUZ, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.) **Território: globalização e fragmentação.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1998. p. 85-102.

PEREIRA, L. F. F. **Paranismo: Cultura e Imaginário da I República**. Dissertação (Mestrado em História) Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26993/D%20-%20PEREIRA,%20LUIS%20FERNANDO%20LOPES.pdf?sequence=1>. Acesso em: mai. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: mai, 2020.

RAMOSE, M. B. A ética do ubuntu. **The African philosophy reader**, p. 324–330, 2002.

RAMPTON, B; MAYBIN, J; ROBERTS, C. Theory and Method in Linguistic Ethnography. In: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (by). **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p.14-50.

ROCHA, E.P.G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

ROSA, M. S. **Repensar a História: visual dreadlocks**. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/7736/473>. Acesso em: jan. 2021.

SEYFERTH, G. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930>. Acesso em: dez. 2020.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, T. M. P. ; CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. Na Introduction to Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations. In: SNELL, J.; SCHAW, S.; COPLAND, F. (by). **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p.1-13.

VERONELLI, G. A. **Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir**. *Universitas Humanística*, v. 81, n. 81, 2016.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.