

A mediação da obra literária *Quando me descobri negra* com adolescentes, em contexto hegemônico: contribuições para uma educação antirracista

Mediated reading of “*Quando me descobri negra*” [When I found out I was a black girl] with adolescents, in an hegemonic context: contributions to an anti-racist education

Por *Alessandra Vaz da Silva Francica*, graduada em Letras (português/inglês) pela Universidade Paulista – Unip, pós-graduada em Literatura para crianças e jovens pelo Instituto Vera Cruz. Professora em biblioteca na Escola Vera Cruz.

E-mail: ales.vaz@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta o percurso de mediação de leitura de obra com presença negra realizado, remotamente, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, em escola particular na zona oeste de São Paulo. Com propósito de destacar caminhos possíveis na construção de uma educação antirracista, principalmente em relação às práticas de leitura literária na escola, verificou-se que os diálogos literários críticos promovidos a partir e sobre a leitura literária, potencialmente, suscitam primeiros ou novos olhares para experiências de pessoas racializadas, oportunizando o importante movimento de desnaturalização das violências raciais cotidianas, e a necessária percepção dos privilégios adquiridos por pessoas brancas para o enfrentamento ao racismo.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Educação antirracista. Práticas de leitura literária na escola. Racismo.



Abstract

This work presents a mediated reading process, based on experiences depicted by a black female Brazilian author. The lessons were carried out remotely with 8th grader from a private school in the west zone of the city of São Paulo with the purpose of reflection on possible paths for an anti-racist education, focusing mainly on literary practice at school. The dialogues promoted, from the text and about the text – were critical to the students, who could conceive a different frame of reference on the experiences undergone by black people. The activities were an important opportunity to develop a growing consciousness on everyday racial violence, and to broaden the students' perception of the privileges enjoyed by white people.

Keywords: Mediated reading. Anti-racist education. Literary reading practices at school. Racism.

PREVENÇÃO

Pai médico, mãe advogada. Filho único, escola particular, aula de inglês e de alemão. Roupa de marca, tênis colorido, o último smartphone. Fone de ouvido profissional, desses que as celebridades exibem. Cabelo bem cortado, perfume, óculos de sol. Bom gosto de quem usa o que é bonito, sem importar se é caro ou barato. E todo fim de tarde, quando andava pelo calçadão, quem vinha da outra mão mudava de calçada.¹

Em 2019, no período vespertino e noturno, lecionava língua portuguesa para estudantes dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio, numa Escola Estadual, na periferia da zona sul de SP. No período matutino, atuava como professora auxiliar do 7º ano no Ensino Fundamental II, em uma escola particular na zona oeste de São Paulo. Numa das vindas, de um dos bairros elitistas até a periferia de São Paulo, ouvi uma entrevista concedida pela jornalista e escritora Bianca Santana ao canal de podcast Guilhotina, do Le Monde Diplomatique Brasil. O episódio 31 leva o mesmo título do então novo livro: “Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI”, organizado por Bianca Santana, numa iniciativa da Fundação Rosa Luxemburgo, lançado em 2019, pela editora Mazza.

1. SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. São Paulo: Editora Sesi, 2015. p. 93



Nos minutos iniciais da entrevista, fui fisgada pela história de Esperança Garcia. Mulher nascida em África, escravizada no século XVIII, no Piauí, escreveu uma carta, em 1770, denunciando a situação abusiva e maus-tratos que ela e os demais convives sofriam na fazenda de Algodões, a 300 quilômetros da futura capital, Teresina. O destinatário era o governador da capitania do estado do Piauí, na época. O documento histórico é uma das primeiras cartas de Direito que se tem notícia. Além de dominar a escrita e a leitura, num período em que grande parte da população era analfabeta, Esperança compreendia a escrita como um instrumento político, reivindicando uma vida digna. As mulheres advindas de África que viveram sobretudo em sociedade *Yorùbá*² antes da colonização exerciam poder sobre suas próprias vidas e sobre as comunidades das quais faziam parte, visto que construíam concepções de modos de organização não baseados no corpo como centralidade.

Entrar em contato com esta linha histórica, perfis e produções de mulheres negras que tiveram a oralidade e a escrita como modo de comunicar seus pensamentos e sentimentos, construir e partilhar conhecimentos, fez-me, uma vez mais, celebrar a existência das mulheres da minha vida: mães, avós, vizinhas, irmãs e amigas, cuidadoras. Rede viva tecida com estratégias de alegria na sobrevivência, inventividade, sabedoria. Ademais, os silenciamentos e violências cotidianas marcaram minha memória.

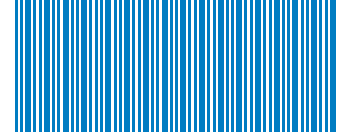
Recém-contratada na instituição³ em que corpo docente e discente, corpo gestor e administrativo é composto, majoritariamente, por pessoas brancas, questionei-me acerca do meu papel como educadora que pensa o antirracismo e em estratégias que levem a classe dominante a refletir sobre a branquitude que lhe atribui privilégios numa sociedade estruturada pelo racismo. Portanto, este artigo contempla estudos, reflexões, ações e reações, partindo dos lugares sociais que ocupo: mulher negra de tez clara, periférica, mãe solo e educadora, que vivencia os racismos menos escancarados, mas nem por isso menos cruéis.

Segundo Schucman (2012)

A branquitude é entendida[...] como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos.

2. Os iorubás são um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental, ocupando territórios no sudoeste da Nigéria, no Benim e no Togo. Nas sociedades dos iorubás, as categorias sociais são baseadas no comum, no coletivo. A família e a linhagem possuem maior importância do que o gênero feminino ou masculino. Outros fatores são o tempo de vida e a sabedoria.

3. Em 2021, juntamente com a associação de pais, a escola criou o Projeto de Educação Antirracista, implementando um programa de bolsas de estudo (parciais e integrais), auxílio financeiro de permanência para estudantes pretos, pardos e indígenas, a partir dos 5 anos, até o Ensino Médio.



A ausência de pessoas negras em posições de prestígio e/ou liderança configura-se como uma das vertentes do racismo institucional, que transcende o âmbito da ação individual e constitui as relações raciais, não só do poder de um indivíduo sobre outro, mas também de um grupo sobre outro.

Segundo Almeida

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. [...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (2020, pp. 47-48)

São lutas dos movimentos negros⁴ o fortalecimento da identidade e a valorização étnica por meio da criação e concretização de políticas públicas regulatórias, dentre elas a valorização histórica e cultural afro-brasileira. Um exemplo é a Lei 10.639/03, sancionada em 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Considerando que as vivências de grande parte destes estudantes não são reconhecidamente racializadas⁵ e o trauma causado pelo racismo parece abstrato, uma pergunta se coloca: como o diálogo crítico a partir de e sobre os textos literários selecionados possibilita que os estudantes reflitam e estabeleçam relações com as questões raciais que não necessariamente os atingem diretamente, mas que aparentam atravessar suas experiências sociais?

4. Uma definição de movimento negro é atribuída por Joel Rufino dos Santos, compreendendo que [...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [...] fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o Movimento Negro Unificado); e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

5. Em 2022, ao confirmarem a matrícula, no item cor/raça, as famílias dos/das 104 estudantes: 1 declarou “amarelo”; 3 declararam “pardo”; 4 não declararam e; 96 declararam “branco”.



1. Construções de sentidos e a educação antirracista

A pesquisa-ação⁶, matéria-prima deste artigo, realizou-se a partir da leitura do livro *Quando me descobri negra*, em 2021. Serão analisadas a leitura mediada da obra e o diálogo estabelecido sobre as leituras e anotações de aula⁷ com os/as estudantes das quatro turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II de escola particular. O conceito de branquitude perpassa a pesquisa; no entanto, não foi sugerida aos alunos como palavra-chave⁸ e, posteriormente, encaminhamento de pesquisa. Até o momento de coleta e tratamento dos dados não havia refletido sobre sua abordagem nesta mediação.

Adotar a leitura do livro *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana, parte de objetivos específicos, como: ampliar o repertório literário dos alunos; possibilitar o (re)conhecimento da complexidade de identidades e subjetividades de personagens negros, por leitores brancos; analisar como a construção da linguagem literária pode desencadear questionamentos e discussões acerca da complexidade das relações raciais.

A escolha deste livro como *corpus* desta pesquisa encontra respaldo na argumentação de Bajour (2012, p. 26) de que “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmos-nos como viveríamos o que é representado nas ficções”. A escolha pauta-se, ainda, na percepção de que a matéria que dele pulsa, situações “sutis” e brutais de racismo, escritas numa linguagem direta e crua, pode desautomatizar a percepção, originando reflexões e questionamentos nos leitores acerca de situações tantas vezes banalizadas, naturalizadas.

Por se tratar de linguagem literária, forma e conteúdo são indissociáveis nos relatos autobiográficos, contos e crônicas, ofertando aos leitores modelos textuais de potente concisão, nos quais as escolhas sintáticas e semânticas são profundamente marcantes. Nas situações de mediação de leitura propostas nesta pesquisa-ação, os textos oportunizaram conversas apreciativas e reflexivas acerca de uma literatura com presença negra.

A partir da construção conceitual de Cuti (2010) foi nomeada aqui como literatura com presença negra, o que o autor define como literatura negro-brasileira:

6. A pesquisa-ação teve como principais processos: 1) diagnóstico; 2) planejamento; 3) mediação; 4) replanejamento; 5) coleta e tratamento de dados. A metodologia previu encaminhamentos de registro e documentação, a saber: a. anotações de palavra-chave; b. entradas nos diários de leitura; c. registro em mural coletivo on-line; d. pesquisa e elaboração de miniaula relacionando textos literários e conceitos envolvidos nas crônicas-relatos lidos.

7. A partir das anotações de aula e palavras-chave, os conceitos foram indicados como pesquisa: 1. tipos de racismo (recreativo, estrutural e institucional); 2. apagamento histórico; 3. escrevivência; 4. colorismo; 5. branqueamento e mestiçagem; 6. interseccionalidade; e 7. estereótipo. 8. diferenciações entre preconceito, discriminação e racismo.

8. No Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa Caldas Aulete, palavra-chave é definida como: 1. Palavra ou expressão que resume o significado geral de um contexto; 2. Num conjunto ordenado de informações (lista, arquivos, sites de internet etc.), palavra usada para identificar elementos afins ou que dizem respeito a um mesmo assunto.



“A universidade, como instância de poder, não reconhece a palavra ‘negro’. [...] Identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antirracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de estereótipos, é dar mais ênfase à criação diaspórico do que à origem de seus produtores ou o teor de melanina em suas peles. [...] A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação [...]. (2010, pp. 44-45)

A leitura e mediação deste livro, na perspectiva da literatura com presença negra, propõe colaborações para uma educação antirracista, noção recente nesta instituição de ensino formal, ao colocar em movimento diálogos literários que possam repercutir as experiências da população negra, atuando na denúncia do racismo, mas não só: a literatura com presença negra é assertiva ao propor outros caminhos para práticas democráticas e literárias na escola.

Sobre educação antirracista, Gomes (2012) nos ensina que sua construção

[...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (2012, p. 105)

O frasco de tinta preta tombado, assim como um rolo de pintura preenchendo a folha em branco com tinta preta, nos indica o enegrecimento de um espaço de escrita (o livro), comumente reservado ao patriarcado. Uma tomada de voz a partir de uma perspectiva negra, que leva em conta gênero e desigualdade, os olhares e experiências de quem atua de maneira fundamental na formação multicultural brasileira.

1.2 Os momentos de leitura: ler com os outros e ler sozinho

As leituras e mediações foram realizadas e gravadas no ensino remoto, já que vivenciávamos um dos momentos mais críticos da pandemia de Covid-19, que trouxe desafios característicos deste período: câmeras fechadas na maior parte do tempo, distrações



com as muitas abas abertas no navegador, a dinâmica na casa de cada um dos/das estudantes, o sinal de internet oscilante etc. As participações dos/das estudantes deram-se por voz, ao abrirem o microfone, e por escrito, inserindo comentários no *chat* da plataforma utilizada.

Esses momentos contaram com duas mediadoras: a professora de biblioteca, pesquisadora e autora deste artigo e a professora de Língua Portuguesa nos papéis essenciais de encorajarem os/as estudantes a exporem suas hipóteses iniciais e ampliarem os sentidos atribuídos aos textos, partindo do pessoal para o coletivo e favorecendo que se sentissem parte de uma comunidade leitora, com referências combinadas.

Sobre a experiência de ler com os outros Colomer explicita que

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá as crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

Indiquei a leitura autônoma dos outros textos que compõem as três partes do livro, além da participação dos/das estudantes ao tecerem comentários e relações, durante a conversa literária e, outrossim, nas entradas dos diários de leitura. Compreende-se que a aprendizagem da leitura é uma tarefa social pois os/as estudantes a fazem, ainda mais durante o ensino remoto, em contexto familiar, comentando suas impressões com adultos e com seus pares de estudos. Tais momentos de aprendizagem e formação dos leitores realizam-se, portanto, em meio ao desenvolvimento social de construção compartilhada do significado⁹, desenvolvido na fala da E19: *“Depois dessa leitura eu com certeza vou prestar mais atenção no ambiente à minha volta e tentar ajudar na visibilidade de pessoas negras, da forma que puder. O único problema é que não sei muito bem como ajudar... Mas acho que repensar minhas ações e tentar conscientizar outros é um bom começo”*.

2. Para começo de conversa: leitura dos paratextos e do primeiro relato

Explorar o título de um texto pode ser um procedimento muito rico, pois é inerente ao processo de leitura antecipar, formular

9. COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007. p. 139.



hipóteses; existe todo um universo pela frente a se imaginar. Neste momento, coube observar as referências que os/as estudantes¹⁰ trouxeram e as relações que foram capazes de criar em discussões.

Nas leituras dos paratextos e conversas seguintes, observaram-se predefinições de preconceito, racismo, racismo estrutural e suas deformidades, além de percepções sobre o processo de formação da identidade negra no Brasil, exemplificado na fala da E2: *“Já ouvi muitas histórias das pessoas negras falarem que, quando elas perceberam que eram negras, aprenderam mais sobre a cultura”*. Este processo, muitas vezes doloroso e associado ao reconhecimento essencial de uma população africana em diáspora, passa por entender-se negro ou negra numa sociedade que é composta por 55,8% de pessoas negras¹¹, sendo 9,3% de pretos e 46,5% de pardos, indicando um desvio existencial imposto¹², no contexto colonial e escravista, por classes dominantes, por meio da ideologia racista de superioridade dos brancos, que invisibiliza, estigmatiza, rechaça e extermina nossas experiências enquanto pessoas negras.

Compreender o racismo não como uma invenção de pessoas mal-intencionadas, mas como uma forma de relação social, manifesta em ações concretas, ocorrendo dentro de uma estrutura social¹³, favorece o posicionamento e a ação no enfrentamento ao racismo, deveres de toda a sociedade, sem exceções; descaracterizando, assim, o racismo estrutural como fatalmente perpétuo, como exemplificado na fala do E3: *“Ter que enfrentar para o resto da sua vida todo o preconceito”*.

A leitura e mediação dos textos das orelhas acionou nos/nas estudantes discernimento sobre o profundo sofrimento psíquico provocado por *“comentários impiedosos sobre os cabelos crespos, apelidos e posturas arditas em virtude da cor e do penteado [...]”*¹⁴, como bem resume a fala do E6: *“Essa pessoa tem que ser muito forte pra conseguir passar deste trauma e escrever sobre isso”*.

Essas ações, expostas no texto das orelhas, caracterizam, em parte, o racismo recreativo descrito por Moreira:

o caráter recreativo do racismo está vinculado aos sentidos culturais que expressões derogatórias adquirem dentro de certo contexto. Assim, o humor racista tem um papel importante na perpetuação do racismo enquanto sistema de opressão: a reprodução de ideologias sociais que pretendem manter uma determinada ordem racial. (2019, p. 56)

10. Os/as estudantes do 8º ano foram enumerados de E1 a E53 a partir da transcrição de suas falas. Em momentos, os grupos foram compostos por grupos de estudantes das quatro turmas.

11. Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, consolidado de primeiras entrevistas.

12. FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 30

13. ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

14. Mei Hua Soares. in: SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. São Paulo: Sesi, 2015.



Por terem um caráter coletivo, todas as ofensas raciais incidem sobre aspectos da identidade de um determinado grupo discriminado, ao criarem estigmas sociais que afetam a reputação de toda a população negra, minando a respeitabilidade social desses grupos e reproduzindo a ideia de que somente as pessoas brancas são capazes de atuar de forma competente e respeitável¹⁵, imagetivamente representadas como “modelo” estético de beleza dominante, em comerciais, telenovelas, filmes etc.

Não incomum, práticas de discriminação racial nos campos de futebol são noticiadas e, nos últimos tempos, provocaram paralisações de partidas, suspensões de jogadores e responsabilização dos times pelo crime de injúria racial e racismo. Lidos por alguns como piadas, comentários e ações discriminatórias exprimem mensagens com ideias e valores e estão do lado oposto do humor.

Entrar na leitura dos relatos passando por uma análise dos títulos de cada parte do livro e desses textos introdutórios nos pareceu importante, não só para ampliar a compreensão semântica de alguns termos, mas, principalmente, para antecipar as temáticas do livro e estabelecer as experiências da população negra como lugar em que se possa pensar paradigmas sociais.

Durante as conversas sobre as leituras, acessar definições de preconceito, racismo, racismo estrutural e mito da democracia racial, por exemplo, se materializou em contribuições possíveis para relacionar com saberes dos/das estudantes na construção dos sentidos dos textos, na partida ou retomada da produção coletiva de um glossário. O mesmo vale para perguntas que possam incitar reflexões sobre comentário com o uso do advérbio de tempo “sempre” no sentido de perpetuação do racismo.

2.1 Leitura do relato autobiográfico “Quando me descobri negra”

“Minha mãe [...] foi branqueada como os mulatos que no século XIX passavam pó de arroz no rosto porque os clubes não aceitavam negros”¹⁶

A leitura do relato autobiográfico “Quando me descobri negra” favoreceu ao/à leitor/a situar-se ao entrar em contato com a voz que os guiou nas narrativas que integram a primeira parte do livro, com as possíveis motivações da autora em debruçar-se no processo de escrita, e compreensões sobre o que é ser negra.

15. MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Editora Polén, 2019, p. 39.

16. *Ibid*¹ p. 15



Neste relato, a frase que pareceu causar impacto nos/nas estudantes reaparece, reafirmando e ampliando os sentidos de a autora dizer ser uma mulher negra há apenas dez anos, utilizando o termo morena para identificar-se, antes do processo de “descoberta”. No texto também é mencionado o embranquecimento nas dimensões da ascensão social a da negação. Indiquei aos/às estudantes que pesquisassem e refletissem sobre o que branqueamento pode dizer da nossa sociedade.

Vale ressaltar que essas propostas e discussões aconteceram posteriormente a uma leitura fluente por parte dos alunos, muitas vezes durante as quais já emergem comentários que têm esses conceitos em seu cerne. Diferenciar o momento da apreciação mais livre do momento em que se problematizam os conceitos presentes no relato é importante para garantir uma troca legítima de primeiras impressões e percepções sobre o texto.

3. Leitura do relato autobiográfico: “Posso te fazer um pedido?”

Me peguei pensando: por que ela não respondeu o que ela estava pensando de verdade? Só respirou fundo e respondeu de novo: eu não trabalho aqui¹⁷.

O texto “Posso te fazer um pedido?” encontra-se na primeira parte do livro, que apresenta situações vivenciadas pela autora, Bianca Santana, e mostra-nos uma face do racismo que pode passar despercebida por quem não convive ou sente na pele olhares questionadores e persecutórios. Confirma que experiências significativas da autora, em se tratando de vivências racializadas, foram camufladas pela falsa ideia de que pessoas negras de pele menos escura sejam vistas “em pé de igualdade” em ambientes, majoritariamente, ocupados por pessoas brancas.

Perguntei aos/às estudantes o que era possível inferir a partir da leitura da ilustração que antecede o texto e se algo capturou a atenção.

17. E15

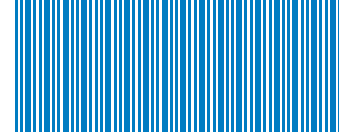


Iniciar a leitura a partir da ilustração e de perguntas como De que maneira esta porta pode ser aberta? E esta porta permite adentrar quais espaços? possibilitou aos/às estudantes anteciparem sentidos que estão presentes neste e em outros textos: a discriminação pelo cruzamento entre gênero e raça e, mais adiante, de classe. Destacado na fala do E10, que, de maneira bastante objetiva, define racismo e machismo: *“Mas de qualquer jeito a gente vê estes dois tipos de preconceitos na sociedade: o racismo e o machismo. Um é contra os negros e o outro contra as mulheres [...]”*; ainda antecipa um aspecto do relato ao trazer o verbo rebaixar *“[...] parece que eles privilegiaram o homem sendo branco e rebaixaram a mulher por ser negra”*.

No conjunto de sua obra, Lélia Gonzalez denuncia a situação da população negra e, nomeadamente, a conjunção da mulher negra na sociedade brasileira: o segmento mais explorado e oprimido. Em diversas de suas análises constata que, por motivo dos mecanismos de discriminação racial, as trabalhadoras negras ganham menos e trabalham mais, em comparação com mulheres brancas. Em seu artigo *A Mulher negra no Brasil*¹⁸, Gonzalez crítica a imagem da mulher negra na sociedade brasileira como um corpo superexplorado economicamente por seus empregadores brancos exercendo as funções de faxineira, cozinheira, arrumadeira, uma “mula de carga”; como um corpo superexplorado sexualmente, “cuja sensualidade recai na categoria do erótico-exótico” a serviço do prazer na categoria mulata brasileira.

Vistas pela sociedade brasileira como profissões menores, precariamente remuneradas, diaristas, babás e as chamadas “empregadas domésticas” estão presentes no cotidiano das classes privilegiadas desde os tempos da escravidão, ocupando o “quartinho da empregada”, mínimo cômodo analogamente

18. GONZALEZ, Lelia. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia Lima (Org.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p 170 .



lembrado como senzala, aos fundos das casas-grandes. O uso da palavra “rebaixaram” confirma a ideia de que o ofício de limpar, organizar, atender, cozinhar etc. ainda hoje é associado à servidão e à mulher negra.

Logo após a leitura, propus que imaginassem em quais bairros da cidade poderia ter ocorrido a situação. As falas da E12 – “Zona mais rica, com pessoas de classe média alta, classe média” – e E14 – “bairros que têm mais pessoas brancas” – situam, em São Paulo, marcadores espaciais associados a bairros, ambientes e lugares de acúmulo de riqueza, que exercem a função de demarcar divisões entre “brancos” e “outros não brancos”.¹⁹

A marginalização das pessoas negras mostra-se aqui pelo enfoque espacial, mas não só. As ausências de políticas públicas em serviços básicos são separadoras e diferenciadoras destes grupos sociais, determinando onde é “lugar de negro”. A narradora-personagem, ao ocupar um “lugar de branco”, esperando a amiga na porta do banheiro, recebe uma sucessão de pedidos por atendimentos no estabelecimento comercial descrito como um café. A inconsciente e consciente associação feita das pessoas negras à posição de subalternidade, servidão, infantilização, incivilidade, incompetência, inconfiabilidade, inadequação é exsudato das feridas a que Mei Hua Soares refere-se no texto da orelha.

Diante das abordagens, a narradora-personagem descreve que o terceiro pedido sorridente é respondido assim como o segundo: sem sorriso. O desejo manifesto pela narradora-personagem de responder aos berros que não trabalha no estabelecimento comercial é reiterado na fala de E7: “Ela está muito chateada e com razão! Para todo mundo saber, se ela for ficar falando para cada um que passar por ela, melhor gritar para todo mundo...”

Neste ponto da conversa literária há um movimento, por parte dos/das estudantes, de imaginar-se no lugar da autora-personagem, numa aproximação gradual a esta voz que narra e se posiciona diante da situação de racismo que pode ser lida como mera confusão, mas que causa dor e desconforto em quem a vivencia. Pode-se atribuir essa reação à linguagem utilizada pela autora ao narrar o ocorrido, deixando espaço para que estes/estas leitores/as ora se desloquem de seu lugar de privilégio e acessem realidades que não lhes pertencem, ora imaginem desdobramentos

19. SCHUCMAN, Lia. Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-1545521/publico/schucman_corrigido.pdf



para o relato lido, como na fala da E13: *“Eu fiquei imaginando [...] quando a amiga sai do banheiro alguém falar: ‘esse banheiro é só para quem está pagando. O banheiro dos funcionários é lá atrás’”*.

A experiência literária possibilitou aos/às estudantes perceberem nuances do racismo e suas manifestações, bem como afetarem-se e colocarem-se como parte desse necessário deslocamento de perspectiva. Essa intenção de transformação aparece no comentário de E9: *“Mesmo que os negros tenham a mesma competência, vão contratar o branco. Os dois manjam da mesma coisa, sempre vão achar, sempre não porque a gente está mudando isso, vão achar que o branco é mais apresentável”*. O aposto tão bem colocado, como pausa que permite interditar um pensamento naturalizado para contestá-lo no momento mesmo em que se forma, aproxima-se de uma prática de leitura entendida como mais ampla do que apenas ler livros; revela-se, antes, como uma insatisfação tal diante do mundo que se buscam “signos para construir o sentido”.²⁰ Andruetto (2017) nos ensina

que os livros nos põem diante de nós mesmos e diante do mundo do qual fazemos parte e nos convidam a trabalhar arduamente para tornar efetivas as possibilidades. (...) A literatura nos propõe, no transcurso da leitura, riscos, lutas (...) porque problematizar o que nos foi naturalizado é uma das funções fundamentais da arte; questionar o aceito, receber nossas sombras, os riscos da vida que vivemos e da sociedade na qual transitamos. (2017, p. 79)

Mbembe (2014) nos alerta sobre os disparates e alucinações que o Ocidente e outras partes do mundo revestiram às pessoas negras, impondo-lhes um invólucro de camadas que vieram a transformar-se num outro ser, uma chaga – ferida viva que devora e destrói todos que a sentem. A disseminação da representação imagética sobre a população negra é impregnada de conceitos preconcebidos, imagens generalizadas, inverdades violentas que contribuem por séculos com a formação do racismo nos diversos planos em que é manifestado: no plano individual, das relações interpessoais; no plano institucional e no plano estrutural.

A herança colonial e escravista, associada à condição de base, a qual se dá pelos baixos salários²¹, ausência ou pouca presença de mulheres negras em espaços de tomada de decisão, gera uma relação de dependência econômica, determinando a construção do sistema público tributário desfavorável a esse grupo social e a não criação de políticas públicas que viabilizem o rompimento desse ciclo.

20. ANDRUETTO, Maria Teresa. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017, p. 80.

21. Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918.html Último acesso em: 05/08/21.



Nesse momento da mediação, desvelei uma camada ainda não explorada: o texto indica-nos que a situação relatada não é exclusiva da autora, mas de um coletivo. Da escrita ficcionalizada que nasce das memórias, do cotidiano, da experiência de vida da própria autora e de seu povo, Evaristo (2018) denomina como *escrevivência*²² a construção de um texto ficcional que pode con(fundir) a identidade da personagem narradora com a identidade da autora. Esse termo potencialmente carrega em si a força de um projeto literário por construir narrativas em que a subjetividade do povo negro seja evidenciada, ligando passado, presente e futuro.

Assim como a linguagem utilizada deixa espaço para o leitor “ficar imaginando”, as ilustrações permitem que os leitores produzam metáforas que contribuem com a explicação do brado no combate ao racismo e mazelas decorrentes, na fala da E11: *“Voltando à imagem da porta do banheiro, dá para ampliar e pensar que não é entrada para o banheiro só, ou não é... é a porta para o mundo, para a sociedade”*.

4. Leitura da crônica: “Livros para quem?”

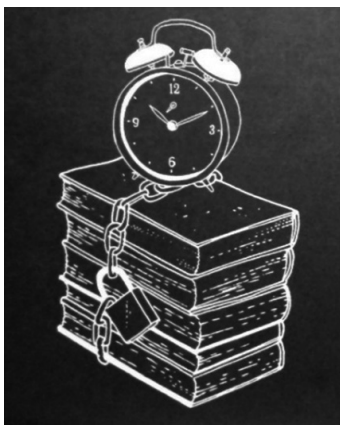
“Porque é uma coisa... até estranha de ler assim. (...) ela é barrada por causa da cor de pele, por ser mulher, por causa da situação financeira.”²³

A fala destacada chama atenção para a estranheza causada por uma situação narrada na segunda parte do livro, “O que ouvi”, onde a autora apresenta crônicas produzidas a partir das histórias por ela ouvidas. No texto “Livros para quem?” o difícil alcance aos estudos e aos livros por questões de raça e classe difere-se da realidade dos/das estudantes. A inquietação provocada por esta leitura parece ser uma dimensão importante na desautomatização das vivências e olhares dos/das estudantes e na desnaturalização das violências contra as pessoas negras. Esses princípios podem ser vistos como essenciais no aprendizado do que vem a ser uma educação antirracista.

Ao adentrar o universo construído pela autora, solicitei aos/às estudantes que lessem a imagem fazendo antecipações do texto e criando relações com outras leituras já realizadas.

22. “Escrevivência”: construir um texto ficcional com(-fundido) escrita e vivência. EVARISTO, Conceição. “Da construção e becos”. In: *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 11.

23. E18.



Nesse ponto da conversa literária, o E16 estabeleceu relação entre a ilustração apresentada e a conversa promovida após a leitura dos paratextos: *“Então, talvez, as histórias destes livros só tenham sido libertadas quando ela se descobriu negra”*; além da ideia de liberdade de ser, para descobrir-se; liberdade de narrar existências, para ler-se. Já no comentário do E10, a ideia da liberdade pode ser relacionada a ler narrativas que não a sua ao reconhecer a diferença entre a experiência da personagem e a própria experiência, com a possibilidade de incorporar outras existências (*“a leitura é como uma liberdade. (...)Eu não consigo pensar muito numa situação que eu não possa ler.”*). Morrison (2019) nos indica que *“a ficção narrativa proporciona uma selva controlada, uma oportunidade de ser e de se tornar o Outro. O estrangeiro. Com empatia, clareza e o risco de uma autoinvestigação”*.²⁴

O movimento de alteridade, essencial à vida em sociedade, sobretudo numa sociedade desigual como a brasileira, aponta para a diferença entre viver o racismo cotidianamente, buscando meios de erguer a voz e se fazer ouvir, da experiência literária e das discussões evocadas pelo livro. Essa distinção revela-se na fala da E20: *“Acho que é difícil falar como a gente se sentiria porque a gente nunca vai saber. Não consigo me sentir no lugar pra falar como é passar por isso, sabe?”*

Entretanto, a percepção da impossibilidade de experienciar a situação narrada não exime os/as estudantes do incômodo provocado e verbalizado por E19: *“Eu não sei...às vezes eu tenho uma sensação de querer gritar, sabe? Sei lá... mexe muito com a gente...”*; e na fala da E18: *“Ler estes relatos mexe com os leitores, mexe comigo”*. Pode-se entender que o verbo *“mexer”* exprime a desestabilização e o deslocamento causados pela leitura

24. MORRISON, Toni. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 121.



da narrativa, assim como a conscientização de alguns/algumas estudantes, consoante aos efeitos do racismo e a necessária persistência na promoção de uma educação antirracista, na fala de E20: “*Tem muita coisa para desconstruir (...) Não é porque é difícil que tem que desistir (...) Ainda falta muito, mas já foi uma parte (...)*”

As palavras mencionadas, *discriminação por cor ou raça, por gênero e por classe*, e seus sentidos constantemente em pauta nos debates sociais, inclusive em fóruns acessados por estes estudantes, foram retomadas ao apresentar-lhes o conceito de interseccionalidade²⁵. Akotirene nos diz que “dependendo do lugar social que se ocupa, o gênero é vivenciado de maneira diferente, isso porque a situação das mulheres, em especial das mulheres negras e de classes populares, possui desafios adicionais para o acesso a direitos.” (2018, p. 92).

À medida que avançamos nas leituras, conversas e registros²⁶, o movimento de afetar-se e implicar-se na situação descrita dá sinais de um possível progresso por parte dos/das estudantes, na mediação de leitura com objetivo antirracista, ao falarem abertamente sobre a população negra no Brasil, considerando a existência de sujeitos ativos e concretos, incorporando conflitos, tensões e divergências. Possivelmente por tratar de algo que lhes é familiar, íntimo, a situação narrada favorece ademais o reconhecimento do privilégio de raça e classe, ao compararem-se com a personagem e conseguirem afirmar que, em seu lugar, não teriam amargado tal experiência.

5. Leitura da crônica: “Livro de (que) história(?)”

É necessário parar e ouvir essas vozes que estão falando até hoje.²⁷

Na terceira parte, composta por textos ficcionais e não ficcionais, o texto “Livro de (que) história (?)” reconstrói o que se passa em salas de aulas de um número incontável de escolas brasileiras: leitura de material didático que não valoriza a identidade negra e de seu continente, veiculando nos textos e nas ilustrações preconceitos que levam a discriminações de origem e etnia, principalmente.

25. O termo interseccionalidade foi cunhado a primeira vez por Barbara Smith do Coletivo Combahee River, organização ativa em Boston de 1974 a 1980, mediante uma problemática a partir do direito de mulheres negras e lésbicas e como essas diferenças eram tratadas no interior do movimento negro.

26. Foi solicitado aos/às estudantes que registrassem em mural coletivo, conforme anexo I.

27. E20.



Nesta narrativa, a autora apresenta questionamentos na voz de uma jovem estudante, durante uma aula de História: *“Além dos escravos que vieram obrigados, ninguém veio por escolha? Nenhuma rainha embarcou no navio por conta própria para acompanhar seu povo no navio negreiro? Com a missão de cuidar das pessoas pelo caminho e chegar até aqui para organizar a luta?”*.²⁸ O recurso utilizado por Bianca Santana aproxima os leitores, especialmente em se tratando de estudantes que venham identificar-se com a personagem.

Observar as diferenças e os possíveis sentidos para a leitura do título livro de História e/ou livro de que História considerando ou não o que está entre parênteses, me pareceu importante por questionar quais histórias são contadas, reafirmadas, legitimadas e quais são relegadas ao esquecimento e por quais motivações.

A fala do E17 *“Mas ela coloca esse quê de uma pergunta, mostrando que ela está perguntando basicamente que história, sobre o que é essa história, [...]”* pode indicar o comum entendimento de que as histórias registradas e documentadas por naturalistas, antropólogos e historiadores brancos formam uma única versão aceita. Quanto ao questionamento da personagem, sobre qual história está sendo apresentada e qual efeito é causado, o E9 disse: *“Parece que ela está tentando chegar em algum lugar com estas perguntas, mas não sei o que ela quer dizer ou saber. Acho que ela está tentando questionar as ‘autoridades’ da época”*. E a E17 disse: *“Acho que isso acabou não sendo gerado a partir das aulas, mas sobre os pontos de vista”*.

O que parece ser a origem da tensão ou incômodo presentes na narrativa exemplifica-se na fala de E17: *“Poderia existir uma história a partir do ponto de vista dos escravizados”*; e que, nas palavras de E9: *“[...] as pessoas que estavam colonizando, os europeus, eram tratados como ‘autoridade’ (entre aspas), como se fossem superiores aos outros povos. Pergunto, então, quais possibilidades essa autoridade conferiu aos europeus, colonizadores.*

A fala da E9, designando pessoas negras escravizadas como mercadoria e objeto – *“Basicamente, eram tratados como superiores, faziam tudo que queriam com pessoas, com coisas. Levavam pessoas para outros lugares, vendiam pessoas para outros países. Tratavam pessoas como objetos”* –, parece reverberar o pensamento de Mbembe (2014, p. 78) ao explicitar o processo pelo qual pessoas de origem africana passaram na

28. Ibid¹ p. 81.



estruturação do primeiro capitalismo: extração, dilaceração ou separação de determinados seres humanos de suas origens, seguida de ablação ou extirpação para extração do máximo de proveito que se pode obter. Ademais, tratando de produzir o “negro”, o sujeito de raça, do qual se deve manter a uma certa distância e descartá-lo tão logo não seja mais útil.

“Através do triplo mecanismo de captura, de esvaziamento e de coisificação, o escravo é fixado num dispositivo que o impede de fazer livremente da sua vida (e a partir da sua vida) uma obra verdadeira; alguma coisa que se mantenha por si e com uma consciência própria. Tudo o que foi produzido pelo escravo foi-lhe retirado – produto do trabalho, progenitura, obras intelectuais. Não é considerado autor de nada que lhe pertença. De acordo com as circunstâncias, o escravo pode ser mercadoria, objeto de luxo ou de utilidade que se compra e se revende a outros.” (2014, p. 90)

Na crônica, o período escravagista no Brasil é abordado pelo professor somente a partir da perspectiva do colonizador, com destaque para situações de exploração e opressão dos povos escravizados: navios negreiros, correntes, mortes, senzalas etc.

As respostas dos estudantes para a pergunta feita pela jovem personagem (*que outras histórias existem sobre essa mesma história?*) demonstram compreensão da disputa de narrativas em curso, exemplificada na fala de E9: “[...] aquela história que ela está questionando foi escrita pelos historiadores aí e essa outra história teria outras partes, outros pontos de vista. Partes da história que a gente não teve acesso [...]”; e na fala de E20: “Sim, mas eu acho que a gente nunca vai saber de tudo. Cada pessoa que está presente em cada evento histórico tem uma história e ter um pouco de cada uma delas seria muito bom, porque quanto mais você sabe, mais você conhece a história”.

Em seguida apresentei aos/às estudantes o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*²⁹, em que cada cordel apresenta a biografia, ainda pouco conhecida, de mulheres negras brasileiras. O encerramento das mediações se deu com uma leitura-convite do cordel de Jarid Arraes (2020) sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, autora da qual os/as estudantes iniciavam aproximações, de maneira que pudessem se sentir instigados a buscarem outras narrativas, tais como as que acabaram de ler.

29. ARRAES, Jarid. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



“Um bom começo” para que seja possível um fim

A leitura da obra *Quando me descobri negra* oportunizou aos/às estudantes construir sentidos para as narrativas lidas, observando as manifestações do racismo em cenários cotidianos, refletindo sobre ideias e concepções pulsantes na sociedade ao experimentar deslocamentos de pontos de vista propostos pelos relatos, contos e crônicas lidos. Os encaminhamentos descritos e analisados neste artigo evidenciaram veredas possíveis e necessárias em busca de uma educação antirracista, sobretudo no que diz respeito às práticas de leitura literária na escola:

- o estudo de pensamentos decoloniais;
- o aprofundamento na experiência da leitura literária com presença negra;
- o embasamento em referenciais teóricos centrados em intelectuais negros;
- a definição de orientações quanto ao tempo de qualidade para leituras e conversas literárias que envolvem questões sociais e interpessoais complexas;
- a proposição de discussões sobre práticas cotidianas antirracistas, em busca de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa, equânime.

A mediação de leitura de livro com presença negra aproximou os/as estudantes de conceitos que perpassam a construção da sociedade brasileira, tais como branqueamento; interseccionalidade, apagamento histórico; tipos de racismo (recreativo, estrutural e institucional); colorismo; estereótipo; e diferenciações entre preconceito, discriminação e racismo.

A partir dos impactos causados pela linguagem dominante nos textos, os/as estudantes foram questionados/as e provocados/as pela leitura literária ao refletir e aliar diálogos em contextos distintos com suas vivências, num deslocamento de escuta, olhares, ideias, promovendo estranhamentos necessários na essencial etapa de sensibilização ou problematização no enfrentamento do racismo. Ao despertar social e afetivo dos/das estudantes acrescentaram-se outros prismas que podem ajudá-los/las a olharem para e além do que “só” notam “quando algo sério acontece e, muitas vezes NEM quando acontece algo”. Favorecidos pelo diálogo literário crítico, a partir e sobre



a literatura com presença negra, nascida na e da população negra, demos alguns passos no sentido de colocar em tensão as narrativas oficiais, questionando histórias que buscam perpetuar a universalização do sujeito.

A potencialidade da literatura, na qual a autora escreve em perspectivas pessoais e compartilhadas, é substancial ao alargar caminhos entre o que já está dado e o que pode vir a ser, tornando mais tênues as linhas entre o que se vive e o que se vê ou ouve dizer, ajustando a lente de leitura do que é conhecido e naturalizado. Aproximar os/as estudantes de textos literários que os/as levem à complexidade da vida, aumentando as possibilidades de conhecerem-se a si mesmos, por meio de uma obra literária que denuncia privilégios simbólicos e materiais, como já mencionado na mediação da crônica “Livros para quem?” e em outros comentários dos/das estudantes, indicou uma graduação no exequível discernimento étnico-racial, observando e refletindo sobre o desamparo vivido por não brancos e, conseqüentemente, a desigualdade.

Numa valiosa e estimada progressão literária, a busca por textos francos em que a negociação de sentidos gere desafios e, a partir dos quais, imagens, perguntas, silêncios e movimentos são provocados em adolescentes e jovens, especialmente não negros, a leitura dos seguintes livros sugeridos a seguir, entre outros, pode contribuir na fundamental compreensão de si e do mundo. São obras cujo sentido se constrói atravessado por palavras e expressões que trazem temas, como: branquitude e seus privilégios; cotas raciais; subjetividade, autoestima e empoderamento da população negra brasileira; cultura e história afro-brasileira, além de diversos outros:

- *Olhos d'água* – contos, de Conceição Evaristo;
- *Diário de Bitita e Quarto de despejo* – de Carolina Maria de Jesus
- *Marrom e amarelo* – romance, de Paulo Scott;
- *O Averso da pele* – romance, de Jeferson Tenório;
- *O Crime do cais do Valongo*, romance histórico, de Eliane Alves Cruz;
- *Angola Janga*, novela gráfica, e *Cumbe*, narrativas gráficas, ambas de Marcelo D'Saete.



No entanto, dada a complexidade do assunto e sua urgência, a leitura de obras com presença negra é insuficiente no enfrentamento ao racismo e na promoção de igualdade étnico-racial. Há de se ampliar o foco dos currículos escolares em relação à diversidade racial, social e cultural, promovendo transformações de olhares, saberes e práticas. Para avançarmos efetivamente na construção de uma educação antirracista, o aprimoramento dos profissionais da educação, em formações promovidas pelos diversos setores da sociedade, sobretudo por escolas, é fundamental, observando-se uma das grandes lacunas formativas dos docentes: estudos na área de História e Cultura Afro-brasileira, nas esferas política, econômica e social, bem como da África.

O planejamento deste percurso teve papel relevante, assim como o próprio caminhar. As inquietações, reflexões e os questionamentos provocados por e para uma mediação de leitura de obra com presença negra foram pulsão de aprofundamento em estudos da História e Cultura Afro-brasileiras e do pensamento decolonial, teorias e práticas educativas antirracistas mirando contribuir para uma educação que preza pela diversidade, pela equidade racial e social e que possibilite a construção da sociedade democrática que almejamos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Editora Global, 2007.



CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lelia. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia Lima (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Nilma Lino. **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf

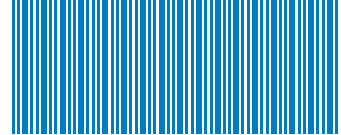
MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

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

MORRISON, Toni. **A origem dos outros** – seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

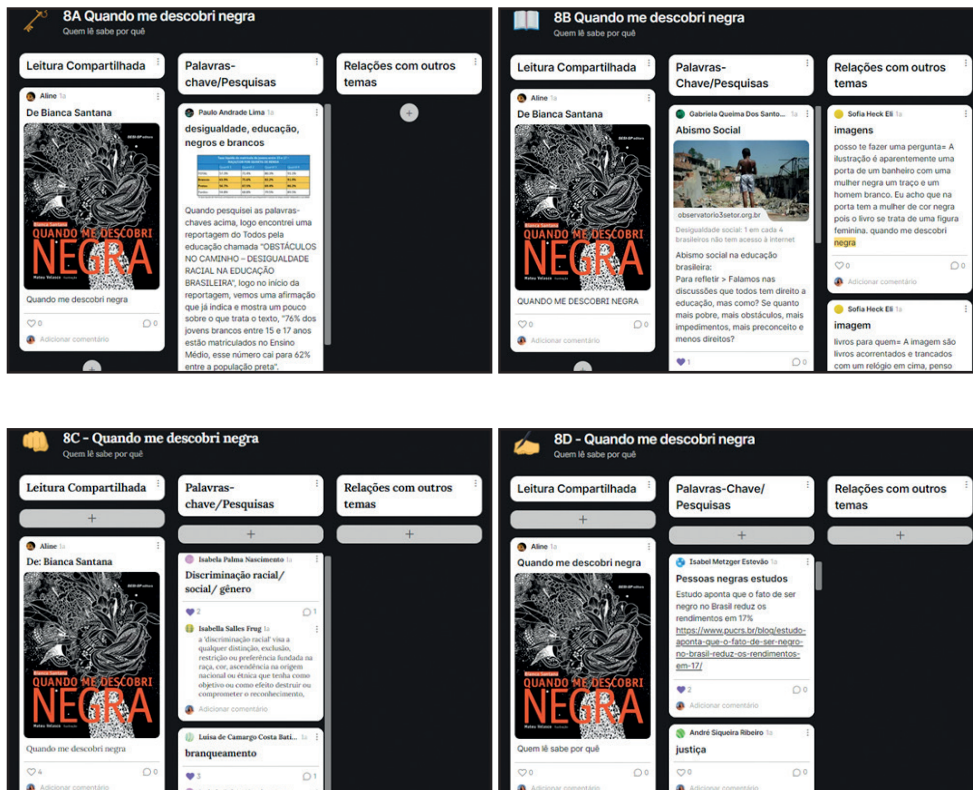
SANTOS, Joel Rufino dos. “Movimento negro e crise brasileira”. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite**; dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília (DF): Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em 18 junho 21.



Anexo I

Murais coletivos das turmas A, B, C e D, do 8º ano:



Recebido em: 14/06/2022.

Aprovado em: 09/08/2022.

