

## "*Cartas para a minha mãe*": por um letramento racial crítico\*

### "Letters to my mother": towards a critical racial literacy

Iramayre Cássia Ribeiro Reis<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto pretende refletir sobre as contribuições do Letramento Racial Crítico (LRC), na Educação Básica a partir da obra *Cartas para a minha mãe* (2020), da autora cubana contemporânea Teresa Cárdenas. O LRC, uma prática discursiva contra o(s) racismo(s), (re)pen- sa o texto literário como espaço para a construção de um imaginário decolonial antirracista. Assim, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que tem na análise crítico-literária o procedimento fundamental. Para tanto, o recorte teórico ancora-se em Ferreira (2014), Gomes (2017), Hall (2016), hooks (2017), Lima (2015, 2016), Munanga (2009). O texto nos instiga a pensar que a promoção da leitura literária é um importante dispositivo para a am- pliação do acesso à literatura e também para a discussão da diversidade étnico-racial na sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Alagoinhas-BA, colaborando, assim, para a formação de identidades raciais positivas por meio do LRC. As reflexões construídas por meio do LRC, a partir do processo de leitura literária em sala de aula, auxiliaram o processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais permitindo uma prática pedagógica antirracista impulsionando estu- dantes a compreenderem as estruturas que ainda impõem as desigualdades raciais.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Criança negra e órfã. Texto literário. Imaginário decolo- nial. Práxis antirracista.

**Abstract:** The text intends to reflect on the contributions of Critical Racial Literacy (CLR) in Basic Education based on the work *Letters to my mother* (2020), by contemporary Cuban author Teresa Cárdenas. The LRC, a discursive practice against racism(s), (re)thinks the lite- rary text as a space for the construction of an anti-racist decolonial imaginary. Thus, this is a bibliographical research whose fundamental procedure is literary-critical analysis. To this end, the theoretical framework is anchored in Ferreira (2014), Gomes (2017), Hall (2016), hooks (2017), Lima (2015, 2016), Munanga (2009). The text encourages us to think that the promotion of literary reading is an important device for expanding access to literature and also for discussing ethnic-racial diversity in the classroom of the Final Years of Elementary School II at a State School of Education in the city of Alagoinhas-BA, thus contributing to the formation of positive racial identities through the LRC. The reflections constructed through the LRC, based on the process of literary reading in the classroom, helped the process of

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Crítica Cultural/Pós Crítica/UNEB. Professora da Rede Estadual da Bahia. Professora Assistente do De- partamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) da UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa Lingua(gem) e Crítica Cultural/Pós Crítica/UNEB. E-mail: ireis@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6965-4472>.

\*Artigo recebido em 30 de junho de 2024 e aceito para publicação em 10 de setembro de 2024.



deconstructing racial stereotypes and prejudices, allowing an anti-racist pedagogical practice, encouraging students to understand the structures that still impose racial inequalities.

**Keywords:** Basic Education. Black and orphan child. Literary text. Decolonial imaginary. Anti-racist praxis.

## Caminhos introdutórios

O desenvolvimento de uma política de uma mudança social é um assunto complexo, mas para aqueles de nós que aspiram a viver em uma sociedade na qual raça, classe, gênero e outras clivagens sociais se tornem irrelevantes, trabalhar nesse enigma é uma obrigação.

Bonilla-Silva, 2020.

A epígrafe acima nos movimenta a pensar acerca da necessidade de termos políticas educacionais no Brasil que estimulem o rompimento colonial e neocolonial frente a ideias e práticas ancoradas no pensamento positivista sendo estas caracterizadamente dispersas, alheias e hostis para com a nossa pluralidade étnico-racial e, ao mesmo tempo, repetitivas, seguindo os caminhos que recaem nas mesmas temáticas e assumem conceitos cuja preocupação é arrefecer e rejeitar o vigor do corpo social diverso no qual existimos. Por isso, insistir no trabalho para com o respeito frente à diversidade étnico-racial existente no espaço escolar se constitui numa obrigação para aqueles(as) que buscam a inserção de valores civilizatórios africano-brasileiros nas esferas educacionais como nos aponta hooks (2017, p. 45).

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos [...]

Lembramos que, após um longo percurso de lutas e reivindicações do Movimento Negro, em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei Nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica. Surge, assim, a necessidade de efetivação da Lei e, com isso, a possibilidade de oportunizar aos(as) estudantes o conhecimento das contribuições dos(as) escravizados(as) e de seus(suas) descendentes na construção do Brasil que foram inviabilizadas, por muito tempo, pelas próprias instituições de ensino.



É nesta direção que insistimos no fato de que o ponto de partida para os movimentos políticos educacionais no Brasil deve estar nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta das populações colonizadas diante de sua condição de subalternização evidenciando uma necessidade de se desnaturalizar o *status* de verdade de uma única racialidade que busca um padrão de normalização do gênero, da raça, da sexualidade e da classe em detrimento de outras formas de existir, ou seja, da existência de outros corpos.

Por acreditarmos que é possível a existência de movimentos políticos educacionais sem reforçar os sistemas de dominação existentes, é que pensamos em educadores(as) que possam transformar o currículo de tal modo que este não venha a reforçar os sistemas de dominação nem sequer refletir a parcialidade. Estes(as) educadores(as) devem ser sujeitos dispostos a propor uma pedagogia engajada fazendo de suas práticas de ensino um foco de resistência na medida em que promovam a construção de uma identidade na resistência.

É neste momento que nos deslocamos para o lugar que a língua/linguagem pode operar enquanto uma grande linha de força do dispositivo colonialista visto que muitas experiências do racismo institucionalizado têm na língua seu fio condutor central, além de conduzir outros tipos de manifestação de opressão.

Devemos pensar acerca da importância da língua na definição da estrutura social do Brasil tendo em vista a relação da língua com o poder e a segregação racial porque não existe linguagem sem sujeito e ambos são atravessados pela história. É importante lembrarmos que “[...] a língua [...] tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p. 14). Fanon (2008) também já concebia a ideia de língua como um lugar de representação social do sujeito colonizado perante o branco.

Partindo desta direção, é de fundamental relevância a compreensão de como se dão as relações étnico-raciais em nosso país e como a educação escolar se constitui num espaço favorável para desencadear atitudes favoráveis à diversidade étnico-racial que marca a sociedade brasileira sem perder de vista a compreensão de como a linguagem pode produzir desigualdades fundantes, bem como silenciar e alienar. Ou seja, de como a língua atua no racismo e de como o racismo recebe da língua e de suas políticas o aparelho necessário para se sofisticar porque o racismo também habita epistemologicamente a linguagem.



Como nos afirma Maria Nazaré Mota de Lima (2015, p. 63) “A linguagem media e institui modos de ser, de viver e de conviver, revelando, também, intolerâncias, discriminações, preconceitos e racismos.” Esta compreensão nos impulsiona a pensar como o racismo é uma violenta realidade e como a sua construção discursiva torna a raça e a linguagem inseparáveis porque não há como pensar em raça sem pensar em linguagem como não há como falar sobre linguagem sem falar em raça, pois a linguagem é um portal de entrada importante para se aferir como as práticas racistas e discriminatórias ainda vivem nos espaços escolares visto que “[...] a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto [...]” (Dijk, 2008, p. 15) e “[...] como textos e conversas racistas contribuem para a reprodução dos preconceitos étnico-raciais, ideologias racistas e discriminação dos Outros” (Dijk, 2008, p. 18).

Essas questões nos levam a pensar em caminhos que promovam uma prática pedagógica de resistência desencadeando uma educação descolonizadora a partir de novas epistemologias que rompam com a ordem eurocentrada do conhecimento. Para isso, consideramos que a promoção da prática da leitura no espaço escolar, por meio do texto literário, pode se constituir num importante dispositivo para a discussão de questões étnico-raciais por meio do Letramento Racial Crítico (LRC) sendo este um dispositivo importante que objetiva politizar a pauta étnico-racial e da linguagem nos nossos movimentos políticos curriculares educacionais diante de uma visão mais neoliberal e brancocêntrica. Na perspectiva do LRC, a raça se constitui o ponto de partida para a análise e o racismo não é um problema dos(as) negros(as), mas da sociedade como um todo. Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138),

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais.

Assim, o LRC se debruça sobre os estudos acerca das questões raciais e das suas influências dando destaque não apenas a identidade negra como também a identidade branca no contexto escolar em todos os componentes curriculares da Educação Básica provocando, assim, uma (re)educação em direção a perspectiva antirracista.



Neste movimento de acreditar que, através do LRC, o(a) estudante pode ser preparado(a) para lidar com a diversidade étnico-racial e cultural mediante o uso do texto literário, é que o presente texto tem como objetivo refletir acerca da contribuição do Letramento Racial Crítico enquanto ferramenta política, pedagógica e construtora de sentidos outros para o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Básica. A promoção da prática da leitura do livro literário pode ampliar a oportunidade de acesso à literatura a partir da discussão em torno da obra literária do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário 2020 para o 6º ao 9º ano *Cartas para a minha mãe* (2020) da autora cubana contemporânea Teresa Cárdenas para promover um outro imaginário, o decolonial, na luta contra o sistema político e econômico que produz o racismo, sendo este responsável por manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. Esta obra literária foi trabalhada durante as aulas do Componente Curricular Língua Portuguesa em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II no Turno Matutino em um Colégio da Rede Pública Estadual na cidade de Alagoinhas-BA.

## **Caminhos teóricos a partir das cartas de uma garota negra**

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire, 2018.

As palavras de Freire (2018) que vêm aqui como epígrafe nos faz refletir acerca de como a leitura é responsável por auxiliar, significativamente, na formação do sujeito conduzindo-o a observar a sociedade, além de expandir e diversificar sua visão e interpretação desta mesma sociedade. Por isso, torna-se elemento fundante que esta leitura respeite a condição sociocultural do sujeito leitor visto que, por meio dela, a leitura, estabelecemos nossas interpretações e percepções frente ao outro e ao mundo (re)configurando nossos pensamentos e (re)formulando nossos conceitos uma vez que nosso mundo contemporâneo é marcado pela amplidão da desigualdade social.

Considerando a possibilidade de a promoção da leitura oferecer caminhos para a leitura das perífrases ideológicas que percorrem as enlaçadas sociais, é que, dentre estas enlaçadas sociais, demos destaque ao racismo uma vez que seu combate é extremamente complexo, pois



[...] paralelo à técnica do silêncio, fomos intoxicados, ensinados impetuosamente por remotas gerações, ao longo de séculos, **con vencidos por diversos meios, especialmente, por uma produção teórica, artístico-literária, e de ensino**, fundamentados no princípio das diferenças fenotípicas, estabelecidas por uma relação dicotômica doentia (superioridade branca x inferioridade negra) que traz consequências inimagináveis de agressão, tortura, exclusão e morte. Isso porque o racismo implica em crença, dominação e ódio. E existe porque há quem acredita nele e desenvolve dentro de si os preconceitos, ideias, sentimentos e emoções. [...] a prática do racismo desmembra a sociedade e tolhe seu potencial humano de despontar inteiramente, pois são as barreiras sociorraciais que, ao ignorar e inferiorizar os corpos negros, geram a experiência da desigualdade (Lima, 2016, p. 47-48, grifo nosso).

Nesta perspectiva, entendemos que uma das principais estratégias discursivas do racismo é justamente a difusão da inferioridade/superioridade por meio de estereótipos, que se arquitetam por meio da manutenção de uma repetição. Assim, o racismo, enquanto prática discursiva, possui uma lógica própria, uma vez que busca justificar as diferenças étnicas, sociais e culturais que reafirmam a exclusão social em termos de distinções genéticas e biológicas. Dentro deste contexto, Hall (2016, p. 66) nos remete a pensar que a raça é “[...] uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

A formação discursiva é responsável pela construção de subjetividades, determinando verdades, legitimando o que se pode e deve ser dito e, por isso, os estereótipos passam a agir enquanto práticas moduladoras dos sujeitos não apenas controlando, mas também normatizando e disciplinando discursivamente, operando, para o funcionamento eficaz do racismo. Logo, entendemos que um dos caminhos a ser trilhado é a fundamentação de uma prática escolar cotidiana que esteja direcionada para uma educação antirracista trazendo para o centro o trato pedagógico da diversidade étnico-racial que compõe toda a sociedade brasileira por meio de pontos importantes como, por exemplo, a questão racial, o reconhecimento e a valorização do povo negro bem como a incorporação da história e da cultura afro-brasileira na política curricular como delibera a Lei Nº 10.639/2003 via a obrigatoriedade de novos conteúdos e de uma nova perspectiva frente aos mesmos quando torna “[...] obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (MEC, SECADI, 2013, p. 75) nos estabelecimentos escolares públicos e privados do Ensino Fundamental e Médio, garantindo aos(às)



estudantes o direito e o conhecimento sobre “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertencente à História do Brasil.” (MEC, SECADI, 2013. p. 75).

O ato de ler pode possibilitar a construção de um ser humano pautado na capacidade crítica de questionar e de se libertar de muitos processos ideológicos, por isso, a promoção da leitura pode se constituir no primeiro passo para a consciência própria do sujeito em decifrar as convicções que atravessam o sistema das instituições que predeterminam o comportamento humano tornando-o capaz de se posicionar perante a realidade social em que está inserido. Nesta direção, a promoção desta leitura pode ser alavancada por meio do letramento literário, uma prática social, para quem a leitura pode se constituir num fator importante para o combate ao racismo enquanto um fenômeno estrutural a partir da estrutura institucional.

Por isso, é importante alinhar a promoção desta leitura ao Letramento Racial Crítico porque este se constitui numa forma de compreensão de que o letramento não é uma tarefa neutra, por isso precisa ser configurado para se obter uma dimensão ecológica do saber e impedir que exista o racismo epistêmico nesta produção porque a raça influencia as experiências sociais e políticas dos sujeitos e grupos.

A Professora e Pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira foi quem cunhou no Brasil o termo Letramento Racial Crítico. Segundo Ferreira e Gomes (2019, p. 125)

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

Ferreira (2019) prefere a denominação de Letramento Racial Crítico onde se trabalha, sobretudo, com a figura da autobiografia no ensino-aprendizagem de maneira que o sujeito e suas narrativas sejam uma forma de aprendizado e também de letramento. As conversas também compõem a perspectiva metodológica do LRC.



Ainda segundo Ferreira e Gomes (2019, p. 125)

[...] o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. [...] Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também.

Por meio do Letramento Racial Crítico é possível falar com as crianças sobre raça e racismo em sala de aula, promovendo, por meio do texto literário, uma educação antirracista. O texto literário pode ser um importante aliado do espaço escolar nas lutas antirracistas por acreditarmos em proposições necessárias para a superação dos discursos e de práticas racistas que sugam a vivacidade de nossas crianças e dos nossos jovens através de muitas práticas pedagógicas. E é considerando uma proposta antirracista de ensino que Honorato e Muller (2015, p. 110) nos afirmam que

[...] a literatura infantil pode potencializar o trabalho de inclusão afirmativa da história e cultura afro-brasileira nos primeiros anos de escolarização da infância, criando um cenário de visibilidade da negritude no currículo. [...] a literatura infantil é um artefato cultural que veicula e produz modos de ver, atuando como um instrumento pedagógico, pois produtor de identidades culturais.

Reconhecemos, mais uma vez, que a promoção de práticas de leitura nos espaços escolares tem nos livros de literatura uma importante base porque, por meio deles, nossas crianças e jovens podem experimentar a ampliação de seus repertórios culturais, de suas práticas de linguagem e de suas compreensões do mundo, tendo acesso a diferentes pontos de vista, sendo estes um potencial transformador promovido pela literatura. Nesta direção é que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem procurado disponibilizar obras literárias que visam apoiar as práticas educativas em escolas públicas de Educação Básica.

Torna-se importante lembrarmos que constituem objetivos do PNLD (2024) democratizar o acesso às fontes de informação e cultura bem como fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos(as) estudantes. Indo nesta direção, é importante o registro de que o respeito às diversidades





sociais, culturais e regionais e o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino se constituem como diretrizes do PNLD (2024).

Considerando que o Letramento Racial Crítico pode se constituir num importante espaço de denúncia e de resistência dos(as) negros(as) promovendo uma consciência crítica que fundamenta a reação contra o racismo, é que, na perspectiva de se trabalhar com o texto literário infantil, trabalhamos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, numa Instituição de Ensino da Rede Estadual, a obra de Teresa Cárdenas intitulada *Cartas para a minha mãe* (2020). Vale destacar que a referida obra do PNLD foi recebida no colégio no ano de 2023.

A obra de Cárdenas, escritora, contadora de histórias e integrante da Associação de Escritores da União de Escritores e Artistas de Cuba, fez parte do acervo do PNLD Literário em 2020 para o 6º ao 9º ano. Esta obra literária é escrita através de 44 (quarenta e quatro) cartas pequenas que a personagem principal – uma menina órfã, negra, pobre e que não possui nome. – escreve para a sua falecida mãe entre os seus dez aos quinze anos. A criança vai morar com sua avó, sua tia e suas primas que a rejeitam devido à cor de sua pele, ao seu comportamento e ao seu jeito de arrumar o cabelo, por isso sugerem, a todo o tempo, que a criança deveria ficar mais parecida com uma pessoa branca. Diante deste cenário de violência e de rejeição, a menina órfã escreve as cartas para a sua mãe onde relata que está sofrendo e sentindo muito estas dores. Contudo, é importante dizer que, ao longo das cartas, esta menina órfã, negra e pobre vai superando a intolerância das pessoas, sobrevivendo e descobrindo um outro mundo, inclusive, (re)conhecendo a sua negritude.

### **Letramento Racial Crítico em *Cartas para a minha mãe*: uma leitura literária**

A obra *Cartas para a minha mãe* promoveu a discussão de assuntos como o racismo por ser este uma forma produtiva de contribuir com a transformação de mentalidade e de atitudes necessárias para a construção de um mundo mais justo e antirracista.

Os(As) estudantes perceberam que, na primeira Carta, a narradora-personagem sentiu-se muito sozinha mediante a morte de sua mãe e não se sentia acolhida no seu seio familiar revelando não apenas solidão, mas também muita infelicidade. Esta experiência foi transformada em palavras escritas como foi percebida a partir dos trechos a seguir para, inclusive, tentar uma superação diante da dor provocada pelo luto da sua mãe.



**Querida mamãe,**

[...]

Acordei chorando. **Ninguém veio ver o que estava acontecendo comigo.**

Não sei por que tia Catalina ficou comigo. Só se importa mesmo com as filhas.

**Lilita e Niña passam os dias zombando de mim.**

**Eu não ia zombar se a mãe delas tivesse morrido** (Cárdenas, 2020, p. 9, grifo nosso).

As discussões promovidas no interior da sala de aula através da narrativa da personagem central nos levou a pensar no quanto a discriminação racial se manifesta no interior desta instituição e ignora, muitas vezes, o fato de que, ao adentrarem na instituição escolar, muitas crianças e jovens levam para o seu interior não apenas a sua presença, mas também suas histórias e sua visão de mundo em relação ao seu pertencimento étnico-racial. Assim, tivemos a evidência de que a jovem narradora percebeu a atitude racista da sua colega, Sara, com o próprio pai e como este comportamento a afeta, causando-lhe infelicidade. O LRC é trazido para a cena enquanto uma ferramenta político-pedagógica no trato das questões raciais e na compreensão de como o racismo é danoso para a sociedade, por impactar negativamente as identidades sociais. Nesta direção, nos referimos aos trechos abaixo (Cárdenas, 2020, p. 10-11, grifo nosso)

Mãezinha,

resolveram me colocar na escola daqui. Não gostei nem um pouco. Sou a menina mais alta e mais preta da sala.

**Talvez a mais triste também.**

Uma das meninas se chama Sara. É clara de pele. Não sei por quê. Seu pai não é claro como ela.

Lembra o carpinteiro Pedro? Pois o pai de Sara é igual a ele e - atenção! -, acho que ela sente vergonha, porque quando ele aparece na escola, para buscá-la ou conversar com a professora, Sara se faz de desentendida e se afasta um pouco para que os outros pensem que não vêm juntos.

[...]

**Alguns meninos disseram a Sara que ela quer se passar por branca e que é *piola*, porque gosta do Roberto, um menino branquinho da nossa turma.**

[...]



Ainda por meio da leitura das cartas, a personagem-narradora promoveu nos(as) estudantes reflexões, a partir do trecho abaixo, de como a mistura racial com vista ao branqueamento até os dias atuais produz seus efeitos e ainda ratifica não apenas a hierarquização como a valorização negativa da identidade negra ao apontar as manifestações racistas identificadas em sua família formada, inclusive, por mulheres negras.

**Mamãe,**

**minha avó diz que é bom apurar a raça. Que o melhor que pode acontecer com a gente é casar com um branco.**

**Ela quer trabalhar como empregada na casa de uma família branca.** E embora titia proteste, dizendo que isso é coisa do passado, ela insiste que não sabe fazer outra coisa.

Imagino que ela já não se empenhe em apurar nada (Cárdenas, 2020, p. 12, grifo nosso).

Quando pensamos na cor da nossa pele, lembramos de Quijano (2010) que, ao apresentar as implicações da colonialidade do poder diante da classificação social universal do mundo capitalista, afirmou que as diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças raciais sendo que, num primeiro momento, apegaram-se a cor da pele e do cabelo e a cor dos olhos. Depois, nos séculos XIX e XX, agregaram-se outros traços, como a forma do rosto, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. E para reafirmar a existência deste movimento, nos remetemos aos trechos abaixo de Cárdenas (2020, p 15, grifo nosso)

**Mãezinha,**

encontrei um pedaço de espelho na rua.

**Agora, passo o tempo todo me olhando. A testa, os olhos, o nariz, a boca...**

Sabe de uma coisa? Descobri que meus olhos são parecidos com os seus, que não podiam ser mais bonitos, e que minha boca e meu nariz são normais. **Não gosto que digam que os negros têm nariz achatado e beição..**

[...]

Como acha que eu ficaria com olhos azuis, narizinho fino e a boca feito uma linha? Horrrosa, não é verdade?

Por isso não deixo que passem pente quente em meu cabelo. Não quero ficar parecida com Sara. Prefiro fazer penteados. Como as africanas.



**Antes, quando Lilita e Niña brincavam de jogar água uma na outra no banho, tomavam cuidado para que caísse só da cintura para baixo, porque, se o cabelo molhasse, ficava duro de novo.**

Niña gosta de colocar as calças ou uma toalha na cabeça e andar de um lado para o outro cantarolando: **“Meu cabelo é bom! Meu cabelo é liso!”**

Tenho vontade de rir, mas também me dá raiva.

Algumas pessoas não sabem ser negras. Tenho pena delas.

A leitura da obra de Cárdenas com a abordagem do Letramento Racial Crítico promoveu, por meio de uma roda de conversa com os(as) estudantes, uma discussão acerca de uma educação que garanta o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial como ainda a criação de mecanismos que podem possibilitar o empoderamento e a elevação da autoestima, principalmente de alunas e de alunos, cuja identidade é constantemente violada em decorrência das epistemes que inferiorizam os sujeitos negros. Como o racismo permeia as relações e as atividades escolares, evidenciamos também que a narradora-protagonista assumiu a condição de sujeito de sua própria história em muitas passagens de suas cartas rompendo com um discurso que procura “[...] assimilar valores e histórias que dizem que o ser negro é inferior, que a cultura afro-brasileira e africana é inferior” (Lima, 2015, p. 18).

**Mãezinha,**

encontrei um pedaço de espelho na rua.

**Sabe de uma coisa? Descobri que meus olhos são parecidos com os seus, que não podiam ser mais bonitos, e que minha boca e meu nariz são normais.**

[...]

Como acha que eu ficaria com olhos azuis, narizinho fino e a boca feito uma linha? Horrrosa, não é verdade?

**Por isso não deixo que passem pente quente em meu cabelo. Não quero ficar parecida com Sara. Prefiro fazer penteados. Como as africanas.**

**Algumas pessoas não sabem ser negras. Tenho pena delas** (Cárdenas, 2020, p 15, grifo nosso).

Em nossas rodas de conversas nas turmas que foram objeto desta ação interventiva através dos debates em torno da carta, considerando a perspectiva do LRC, os(as) estudantes conseguiram relacionar a persistência do racismo no Brasil e seus impactos na vida da população afro-brasileira, o



que nos impõe, na condição de docentes, o desafio de trazer para o centro novas pedagogias que tenham como proposta a descolonização dos currículos, dos saberes e, principalmente, das nossas mentes.

Partindo do princípio de que a linguagem é um meio de (des)montar o arcabouço de epistemologias e de (re)produzir ideologias, percebemos que muitas outras temáticas apareceram nas cartas escritas pela narradora-protagonista. Entre estas temáticas, vimos o trabalho infantil por ela problematizado, a discriminação racial, a falta de direitos básicos para as crianças, os castigos físicos relacionados entre a situação dos negros escravizados e o seu cotidiano violento, o racismo estrutural, por exemplo.

Por fim, os(as) estudantes produziram cartas com a temática do racismo e ficou em evidência a necessidade de se trazer para a sala de aula mais discursões sobre a questão racial para que a promoção de um outro imaginário, o decolonial, possa visibilizar histórias que contradizem a afirmação da inferioridade do povo negro. Isto porque as discussões nas rodas de conversa levaram os(as) estudantes a pensarem criticamente citando, inclusive, nas cartas produzidas, algumas situações que já tinham sofrido racismo. Assim, observamos que a adoção de práticas de ensino antirracistas é condição fundante para o estabelecimento de uma educação democrática, pautada pelo respeito à diversidade étnico-racial dentro e fora da escola.

Esta prática de ensino antirracista se alinha a prática de um Letramento Racial Crítico atenta às maneiras como se dão as relações raciais e questionando os discursos ideológicos, normativos e promovendo um letramento antirracista fincado também na formação deste sujeito leitor emancipatório e civilizatório. E este lugar acolhedor pode ser promovido pelo(a) professor(a) e pela escola conforme nos mostra Cárdenas oportunizando movimentos em direção à recuperação da autoestima da protagonista que ficou muito fragilizada devido a relação familiar conflituosa na qual estava imersa.

#### **Mãezinha, meu sol,**

[...]

Quando chego tarde na escola, a professora briga comigo, mas não passa disso. **Minha professora se chama Sílvia e está sempre sorrindo. Gostaria de ser como ela. É muito boa, explica as coisas várias vezes, até todo mundo entender. Segundo ela, sou inteligente, por isso vou ser alguém na vida.** (Cárdenas, 2020, p. 41, grifo nosso).



Também nos debruçamos no trecho a seguir:

**Mamãe, luz da minha vida,**

o tempo passou e não por gosto meu. Já tenho quinze anos.  
[...]

**Quero estudar para ser professora [...]**

A única coisa que sei é que adoro ensinar às crianças. **Ver o modo como elas aprendem coisas que nunca mais esquecerão. Saber que, no futuro, lembrarão de mim, de sua professora. Assim como me lembro agora de Silvia, da minha querida Silvia** (Cárdenas, 2020, p. 71, grifo nosso).

Nesse sentido, a experiência com a leitura e discussão das cartas com os(as) estudantes através da perspectiva do Letramento Racial Crítico, por meio do texto literário, enfatizou a diversidade e a diferença das experiências históricas e culturais desses(as) estudantes, oferecendo-lhes vivências outras para com o meio social.

Dessa forma, o trabalho com o Letramento Racial Crítico e sua relação entre a prática pedagógica e o trato pedagógico das relações raciais pode promover práticas e/ou sentimentos humanos, como ainda estimular o(a) estudante negro(a) a usar a (in)disciplinaridade como ferramenta não apenas para a prática da leitura do texto literário como ainda para uma melhor compreensão do mundo e da sociedade como organizados de modo multi e (in)disciplinar. E assim, este sujeito leitor do texto literário poderá ampliar sua capacidade de letramento na direção de uma prática de interpretação e de apropriação de sentidos sugeridos pelos textos e colocados em diálogo com os seus repertórios, estimulando o conhecimento de si e do(a) outro(a) trazendo para o centro suas várias experiências que tiveram em seus lares, escolas e o contato que tiveram com raça e racismo a fim de também refletirem sobre suas próprias identidades étnico-raciais.

## **Caminhos (in)conclusivos**

A literatura, um percurso no imaginário, permite nossa viagem por suas entrelinhas na direção de um mundo mais interessante [...]  
Cuti, 1998.

A epígrafe escolhida para dar início as reflexões dos caminhos (in)conclusivos nos faz pensar como o trabalho com o texto literário pode ocu-



par um lugar significativo em direção ao fomento de um pensamento descolonizante acerca de realidades étnico-raciais que compõem a diversidade humana. Nesta direção, o texto literário torna-se um caminho pedagógico importante para tratar a questão da diversidade étnico-racial na sala de aula, sendo impulsionado pela prática do Letramento Racial Crítico que concebe o racismo como um problema atual e as identidades étnico-raciais como aprendidas porque identifica o racismo nos diferentes setores da sociedade além de ter um grande impacto na vida das pessoas.

O LRC se constitui num lugar de preparação para o(a) estudante lidar com a diversidade étnico-racial e cultural mediante o uso do texto literário uma vez que este tipo de letramento se constitui numa ferramenta política, pedagógica e construtora de sentidos outros para o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Básica. Assim, nosso lócus central para o trabalho debruçou-se sobre as experiências de leitura dos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II com a obra literária *Cartas para a minha mãe* (2020) de Teresa Cárdenas que traz como marca inovadora o protagonismo da história da personagem-narradora, uma jovem negra que consegue superar o preconceito e (re)valorizar sua negritude ligando este conceito ao discutido por Kabengele Munanga (2020) e nos revelando que o racismo também é atravessado por uma complexidade de mutações em seus aspectos sociais, culturais e discursivos.

Caminhando na direção da proposição de uma educação antirracista e como um ato político, aplicamos abordagens próprias do LRC para ampliar o horizonte de leitura dos(as) estudantes atravessadas pelo texto literário por estarmos abrindo a possibilidade da construção de outro imaginário, o decolonial, ao (re)considerar a diversidade étnico-racial presente no espaço escolar, indagando sobre o papel emancipatório de uma pedagogia decolonial mediante uma descolonização curricular rompendo com o lugar da educação enquanto uma ferramenta da colonialidade e da colonização.

A prática do LRC promoveu discussões que operaram na valorização da negritude no espaço escolar promovendo um outro imaginário através do uso da palavra do texto literário sendo este uma ferramenta cultural que poderá desenhar caminhos outros, imaginários outros.

Neste artigo, o Letramento Racial Crítico se configurou como uma potente ação antirracista alinhado com o trabalho no âmbito da literatura para a promoção de um estudo em que um outro discurso literário possa se afirmar incorporando outros saberes, outras visões de mundo de outros espaços sociais e culturais. Aqui, o Letramento Racial Crítico se configura como um caminho possível que pode integrar o sujeito negro e o não negro a



novos conhecimentos, outras visões sobre sua realidade e sobre seu mundo constituindo mais uma oportunidade de descolonizar currículos porque existem outros mundos/outros de vida coexistindo num mesmo espaço-tempo e as culturas revelam outros mundos de vida.

Procurar trazer algumas reflexões acerca do Letramento Racial Crítico enquanto uma potência antirracista por meio da leitura emancipatória e civilizatória também por meio de outras obras como as de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e tantas outras autoras feministas e negras foi a nossa pretensão diante da possibilidade destas narrativas contribuírem, significativamente, para com a emancipação de estudantes negros(as) quando traz para o centro temáticas que visam o combate ao racismo e, assim, pensar no que fazer para mudar a ordem racial das coisas. Eis a contribuição deste texto.

## Referências

BRASIL, SECADI, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em 30/05/2024.

CÁRDENAS, Teresa. **Cartas para a Minha Mãe**. Tradução Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

DIJK, Teun A. van (Organizador). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento Racial Crítico. **UniLetras**, v. 41, Nº. 1, p. 123-127, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 223-245.

HONORATO, Ivanize Christiane; MULLER, Tanise Ramos. Entre cinderelas negras, meninas bonitas e cabelos de Lelê: o papel da Literatura Infantil na implementação da Lei 10.639/2003. **TEXTURA, Revista de Educação e Letras**, v. 17, Nº. 34, 2015.





hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LIMA, Maria Nazaré Mota de; SANTOS, Osmar Moreira dos (Organizadores). **Devir negro**: por democracia e cidadania cultura no Brasil. Salvador: EDUNEB, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paul (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-117.

