



O processo de constituição da subjetividade de mulheres negras: contribuições do Círculo de Bakhtin¹

Elizabeth dos Santos Braga²

 <https://orcid.org/0000-0002-8115-249X>

Terená Bueno Kanouté³

 <https://orcid.org/0000-0002-0122-2460>

Resumo

O artigo coloca em diálogo conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin relevantes para a área educacional e as temáticas de gênero e raça investigadas em uma pesquisa de campo em uma escola municipal da periferia de São Paulo, por meio de observação e entrevistas, em uma abordagem qualitativa, etnográfica e narrativa. Os objetivos do estudo são analisar narrativas de mulheres que ocupam diferentes posições no ambiente escolar e entender o modo como sua presença interfere na formação das meninas negras. Busca-se compreender o princípio alteritário e dialógico desse processo, em interlocução com alguns conceitos vygotskianos, bem como questionar o racismo que alicerça as relações interpessoais. As conclusões reforçam a importância da educação antirracista no contexto escolar.

Palavras-chave: Alteridade. Subjetividade. Círculo de Bakhtin. Gênero e raça. Mulheres negras.

The process of subjectivity constitution of black women: contributions of Bakhtinian Circle

Abstract

The article discusses concepts developed by Bakhtin's Circle that are relevant to education and gender and race issues, investigated in field research at a municipal school on the outskirts of São Paulo, through observation and interviews, using a qualitative, ethnographic, and narrative approach. The objectives of the study are to analyze the narratives of women who occupy different positions in the school environment and to grasp how their presence influences the education of black girls. We seek to understand the dialogical and alterity principle of this process, in interlocution with some Vygotskian concepts, as well as to question the racism that underpins interpersonal relationships. The conclusions reinforce the importance of anti-racist education in school context.

Keywords: Alterity. Subjectivity. Bakhtinian Circle. Gender and race. Black women.

¹ O presente artigo baseia-se parcialmente na dissertação de mestrado *Memórias e escrevivência: trajetórias de mulheres negras no ambiente escolar*, de Terená Bueno Kanouté, defendida em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Elizabeth dos Santos Braga (Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade [GPLIMES]).

² Universidade de São Paulo, São Paulo: elizabeth.braga@usp.br.

³ Escola de Arte Sertão Negro, Goiânia: tkanoute@gmail.com.

Introdução

A atualidade de Mikhail Bakhtin para pensar a questão da diversidade reside, antes de tudo, na articulação estrutural entre ética e criação, seja a criação teórica seja a criação artística, que organiza todo seu pensamento. Começemos pela criação da obra de arte. Sua teoria do acontecimento discursivo tem o mesmo eixo que sua teoria do acontecimento estético, isto é, o da problemática da alteridade. O quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade. Se sou um artista, o que faz de minha obra de arte uma obra singular produz-se na exata interseção com aquilo que não sou eu. O trabalho identitário de todo discurso e de todo texto, seja na vida seja na arte, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual (Amorim, 2007, p. 11-12).

Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo, constituído por pessoas de diferentes formações e atuações profissionais, incluindo Valentin N. Volóchinov, Pavel N. Medviédev e outros, reuniam-se regularmente de 1919 a 1929, em Nevel, Vitebsk e depois Leningrado (hoje, São Petersburgo), e interessavam-se por questões principalmente na área da filosofia da linguagem. Segundo Grillo (2018, p. 13), “[...] as discussões filosóficas permitem uma compreensão mais ampla e consistente dos fundamentos da natureza e, conseqüentemente, dos objetivos da análise da linguagem [...]”, e essa orientação teórico-filosófica possibilitou suas críticas à linguística estruturalista e ao psicologismo, bem como ao formalismo. Suas produções influenciaram ou anteciparam as principais orientações teóricas que guiaram os estudos do texto e do discurso a partir da década de 1970. Bakhtin (2016), inclusive, entendia as ciências humanas como ciências do texto.

Nas pesquisas e práticas educacionais, os estudos bakhtinianos podem ser inspiradores, especialmente, em torno de um de seus principais conceitos: o *diálogo*. As concepções de linguagem e consciência, para o Círculo de Bakhtin, são dialógicas, o que implica pensar que o enunciado de um sujeito leva à réplica de outro, que já é, de certa forma, antecipada pelo sujeito que enuncia, de modo que se trata de um “[...] diálogo social mais amplo e dinâmico [...]”, marcado pela “[...] alternância de vozes [...]” (Marchezan, 2006, p. 117).

Uma das primeiras pesquisas brasileiras a trazer os estudos do Círculo de Bakhtin para a área educacional foi a de Ana Luiza Bustamante Smolka. Em sua obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (Smolka, 1988), a partir da contribuição da perspectiva histórico-cultural, da teoria da enunciação bakhtiniana e da análise do discurso francesa, a autora analisa o processo de apropriação da linguagem escrita nas interações discursivas em sala de aula constitutivas de relações de ensino. Conforme Goulart e Santos (2017, p. 102), “[...] Smolka considera que a teoria da enunciação de Bakhtin aponta para a importância do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas situando-as em relação às condições concretas de vida”. Nessa e em pesquisas posteriores (Smolka, 1992, 1993, 1995, 1997, 2000, 2006, 2010), a autora aprofunda e inter-relaciona conceitos vigotskianos e bakhtinianos na sua análise do processo coletivo de produção do conhecimento no contexto escolar, da dinâmica discursiva e das relações de ensino e do processo recíproco de constituição dos sujeitos envolvidos nas interações sociais. A partir de seus estudos e contribuições, integrantes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp) incorporaram os conceitos do Círculo de Bakhtin em seus trabalhos de mestrado e/ou doutorado e pesquisas posteriores⁴ para discutir questões diversas, tais como: interação e silêncio na sala de aula; desenho infantil; apropriação de normas e práticas na escola; apropriação da linguagem pela criança; elaboração conceitual; linguagem e surdez; oralidade, leitura e escrita; deficiência e educação; relação entre linguagem e cognição; memória e emoção; narrativa e constituição do sujeito; preconceito e autoconceito; e trabalho com a literatura.

Muitos outros pesquisadores da área educacional ou da psicologia, da linguística e da linguística aplicada basearam-se nos estudos do Círculo de Bakhtin para investigar questões relacionadas à linguagem e às práticas discursivas; ao ensino de língua materna e língua adicional; à alfabetização; ao trabalho de produção textual, leitura e interpretação de texto, gêneros discursivos, entre outras (Abaurre; Mayrink-Sabinson; Fiad, 2003; Freitas, 1999; Geraldi, 1997; Goulart, 2014; Moretto, 2013; Rojo, 2001).

⁴ Por exemplo: Braga (2010), Carvalho (1997), Cruz (1997), Fontana (1993), Góes (2000), Kassir (2000), Laplane (2000), Magiolino (2011), Morato (2000), Nogueira (2010), Oliveira (1994), Padilha (2000), Silva (2002) e Smolka e Nogueira (2002).

Neste texto, tomamos para nossa discussão parte do material empírico de uma pesquisa que, embora não tenha trabalhado diretamente com os autores do Círculo de Bakhtin, traz questões importantes e atuais a serem levadas em conta no debate da área educacional, ligadas às discussões de gênero e raça e à necessidade de uma educação antirracista, podendo abrir outras possibilidades para análises de base bakhtiniana. Essa pesquisa trata das trajetórias de mulheres negras em um contexto escolar periférico, tematizando sobretudo sua autopercepção racial a partir de suas experiências e vivências de racismo e machismo. Os objetivos do estudo são analisar as narrativas dessas mulheres sobre as relações de gênero e raça dentro e fora da escola; e compreender de que maneira a presença de mulheres adultas negras interfere na formação das meninas negras.

Os métodos utilizados baseiam-se nos princípios da etnografia, principalmente os relacionados com a aproximação com o campo e o tempo mais longo de conhecimento e vivência com as mulheres envolvidas (Ezpeleta; Rockwell, 1986), na abordagem narrativa, por meio de entrevistas “compreensivas” (Zago, 2003), focando nas histórias de vida das entrevistadas (Alberti, 2012; Bueno, 2002). As contribuições trazidas pela pesquisa, além do aprofundamento dos estudos sobre interseccionalidade entre gênero, raça e classe social, vão desde a criação de uma imagem positiva do ser negro até a valorização de uma educação antirracista, com o propósito de desconstrução de preconceitos por parte de alunos de diferentes identificações étnico-raciais em todos os ambientes escolares.

Na primeira parte do artigo, encontramos a contextualização da pesquisa realizada, estudos sobre gênero e raça no ambiente escolar e outros que denunciam os efeitos perversos do racismo, abrindo a nossa discussão sobre a constituição da subjetividade da mulher negra, considerando alguns conceitos vigotskianos (como os de internalização e personalidade) e do Círculo de Bakhtin (como os de ideologia, signo e consciência). Em “Vivências de mulher negra”, discutimos sobre a dificuldade da identificação racial, especialmente no contexto brasileiro que discrimina pessoas negras e produz autoimagens negativas. Trazemos uma narrativa de entrevista com uma professora, em que ela relata que nunca havia se percebido como negra até que foi excluída de uma situação por isso. Nossas análises apontam, a partir de Bakhtin, o quanto a percepção que se tem de si passa pela fala e pelo olhar alheios; e, a partir de Vigotski, como situações como essa podem constituir vivências. Seguindo nossa análise sobre a formação de si a partir da fala alheia, em “Negra? Parda? Mestiça?” apresentamos mais uma narrativa de

entrevista em que uma ex-aluna da escola estudada reflete sobre a sua própria percepção de identidade racial, trazendo dados que demonstram o quanto internalizou a fala racista de uma colega e a fala antirracista da ex-professora ao mudar sua própria percepção de si, demonstrando o que Volóchinov irá chamar de *apropriação da fala alheia*. Por ser, em uma sociedade racista, o negro sempre o outro do branco – padrão normalizado –, o processo de percepção de si é sempre conflituoso, muitas vezes em situações de violência.

Contextualizando a pesquisa e suas questões

A pesquisa, de cunho qualitativo e tendo por base a abordagem narrativa, a etnografia educacional e os estudos biográficos, foi desenvolvida em uma escola municipal da Zona Oeste de São Paulo onde uma das autoras atuava como professora de Ensino Fundamental II (Kanouté, 2024). Foram realizadas, entre agosto de 2019 e maio de 2024, observações participantes e entrevistas semiestruturadas (Ludke; André, 1986; Paulilo, 1999) com mulheres negras que faziam parte daquele ambiente em diferentes posições: alunas, ex-alunas, professoras, gestoras, funcionárias da cozinha e da limpeza, auxiliar de vida escolar (AVE). Ao olharmos para as relações vividas, procuramos compreender de que maneira os conceitos de raça e gênero se interseccionam (Collins; Bilge, 2021; Crenshaw, 1991, 2004) em suas experiências no ambiente escolar e de que forma as hierarquizações e os preconceitos surgidos ali interferem nos seus processos de subjetivação e, no caso das alunas, também em sua formação acadêmica. Uma contribuição essencial para nossa pesquisa foi o conceito de “escrevivência”, de Conceição Evaristo, que nos permitiu configurar uma teia, uma costura coletiva entre as histórias de vida das mulheres entrevistadas, da pesquisadora, também uma mulher negra, e as ideias das teóricas negras que dão suporte a essa pesquisa, entendendo que as histórias negras se contam a partir de uma perspectiva coletiva, uma escrevivência conjunta (Evaristo, 2017, 2018; Felisberto, 2020).

Um dos aspectos por nós analisado foi a constituição da subjetividade de mulheres negras, principalmente no que tange à relação eu-outro e à maneira como a fala alheia interfere na percepção de si. Oliveira (1994), tendo como base a perspectiva histórico-cultural, em especial os textos de Liev Semionovich Vigotski, em seu livro *Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula*, aponta o modo como a presença de relações hierárquicas baseadas

em características raciais e de gênero no ambiente escolar estudado, uma escola municipal da periferia de Campinas, influencia não só as relações entre os alunos, a partir de *brincadeiras* e comentários preconceituosos, mas também o rendimento escolar, uma vez que incide diretamente sobre a autoestima do(a) aluno(a) e sua segurança para realizar as atividades. Além disso, relata também que ainda é muito presente a ideia de determinismo biológico nos comportamentos esperados de meninas e meninos, gerando um aprisionamento de gênero que, principalmente no caso das meninas, afeta a construção de sua autoimagem, interferindo negativamente na sua constituição como indivíduos:

Os enunciados dos alunos sugerem que enquanto o domínio do feminino, por um lado, é marcado por valores e atitudes em que predominam a “beleza”, a “obediência”, a “quietude”, as demonstrações afetivas, o fato de ser “exibida” e, raramente, a “bagunça”; o domínio do masculino, por outro lado, é caracterizado pelo cumprimento e transgressão às regras, é o domínio da “quietude” e da “bagunça”, simultaneamente, e, principalmente, do *ser macho* (Oliveira, 1994, p. 67).

Carvalho (2009), em seu livro *Avaliação escolar, gênero e raça*, relata uma experiência etnográfica em duas escolas da rede pública de São Paulo na primeira década dos anos 2000, onde observa diferenças de comportamento entre alunos e alunas e levanta a discussão com relação ao olhar e à avaliação do docente frente a isso. Segundo ela, “[...] a adesão de padrões de feminilidade mais explícitos ou acentuados tendia a ser avaliada como negativa em relação ao desempenho escolar das meninas, fossem esses padrões associados à submissão e ao silêncio, ou à erotização e sedução” (Carvalho, 2009, p. 42).

Esses fatores são agravados no ambiente escolar quando interseccionados, pois acabam por se potencializar. Oliveira (1994, p. 76), a respeito dessa potencialização, considera:

Esses fatos nos levam a concluir que não é o negro, como um ser genérico, que é discriminado nessa sala de aula, mas sim um ser que, tendo sinais diacríticos étnicos referentes ao negro, reúne também outros atributos tidos como “inferiores” em muitos setores da sociedade – no caso do presente trabalho, ser pobre e ser mulher. Atributos que possuem em seu reverso as marcas da expropriação e da sujeição – resultado da dissimetria que envolve as correlações de forças presentes nas relações entre *branco e negro, rico e pobre, homem e mulher*.

Sendo assim, a forma como raça e gênero operam na sociedade é permeada por diversos preconceitos e estereótipos, ao serem internalizados pelo indivíduo, participando na constituição da sua personalidade (Vigotski, 2000), ainda mais no caso de meninas negras. Estas são propensas a constituir sua autoestima de maneira negativa, a partir das construções sociais do racismo e do machismo. Vivemos em uma sociedade que historicamente constrói uma imagem racial negativa de pessoas negras e indígenas, o que se mostra, por exemplo, quando ligamos a televisão e vemos poucos atores negros e indígenas, ou em papéis socialmente inferiores ou pejorativos; quando abrimos revistas de beleza e vemos uma esmagadora maioria de mulheres brancas. Na educação escolar, é comum os livros didáticos não apresentarem personagens negras e indígenas, ou trazerem negros apenas no contexto de escravização e indígenas apenas como um grupo primitivo. Raramente há, nos ambientes escolares, professoras(es) negras(os), gestoras(es) negras(os); menos ainda, pessoas indígenas ocupando essas posições. Ao contrário das(os) funcionárias(as) da cozinha e da limpeza. Todos esses contextos, embora diferentes, direcionam para um mesmo lugar: a construção de uma imagem negativa e/ou invisibilizada desses grupos raciais e étnicos (A negação [...], 2000).

Isso nos renderia uma infinidade de discussões, mas, atentando-nos ao nosso tema, de que maneira esse fator interfere na percepção de si de pessoas negras?

Fanon (2008), psiquiatra martinicano, dedica-se a olhar para a forma como o racismo causa desequilíbrios psíquicos nas pessoas negras, uma vez que, desde seu nascimento, dita a elas uma imagem inferior frente ao branco colonizador – na fala e na escrita, quando a língua culta é a forma de falar e escrever do europeu; e até mesmo em outras formas de linguagem, como as danças e as músicas dos povos dominantes, consideradas melhores. Mas, mais relevante para nós aqui é o que Fanon considera sobre o eterno desejo do negro de se livrar de sua inferioridade: vivendo em uma sociedade que tem o colonizador branco como modelo de *pureza*, *inteligência* e *beleza*, sair da inferioridade é se transformar no branco; abandonar todo o referencial que possa ligá-lo ao universo negro – sua cultura, costumes, modo de falar, de se vestir, de se relacionar – e incorporar o ser branco. O mesmo processo, de autonegação, é denunciado por Santos (1983, p. 36):

[...] retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão, o que equivale a dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente.

As reflexões de Santos (1983) e Fanon (2008) levam-nos a indagar sobre a questão da ideologia. Miotello (2005, p. 168), ao analisar essa questão no contexto das discussões de Bakhtin e seus companheiros do Círculo, afirma que eles a consideram de “[...] forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade”. Conforme o autor, eles

[...] partem do que já era aceito pelo marxismo oficial – entender ideologia como “falsa consciência”, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento da não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é. Entretanto, não concordam inteiramente com essa conceituação. Por isso, destroem e reconstroem parte dessa concepção colocando ao lado da ideologia oficial a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. [...] Bakhtin e seu círculo puderam estabelecer, bem a seu gosto, uma relação dialética se dando entre ambos, na concretude. De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social (Miotello, 2005, p. 168-169).

Dessa forma, pensamos que a relação estabelecida por Fanon (2008) e Santos (1983) entre o racismo (estrutural) e a subjetividade (ou consciência individual) das pessoas negras pode ser considerada não apenas do ponto de vista dos dois tipos de ideologia (em relação dialética), mas também do ponto de vista dos signos (que constituem a língua, as danças, as músicas, os corpos). Como afirma Volóchinov (2018, p. 91): “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há *signo*

também não há ideologia". O autor destaca que qualquer objeto físico, instrumento de produção ou produto de consumo pode ser transformado em signo. E signo ideológico, uma vez que qualquer signo pode ser visto como falso, verdadeiro, justo, injusto etc. Portanto: "O campo ideológico coincide com o campo dos signos" (p. 93). Ainda, segundo Miotello (2005, p. 170), "o ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas". Além disso, para Volóchinov (2018) e o Círculo, a consciência só pode se realizar no signo (ideológico), em uma cadeia ininterrupta de elos sógnicos, em um "*território interindividual*".

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. 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 (Volóchinov, 2018, p. 95).

Nesse sentido, a língua se desenvolve dentro do movimento histórico das relações sociais, e as palavras estão impregnadas de significados e sentidos culturais. Entretanto, a língua é falada por grupos diferentes e, muitas vezes, os que detêm mais poder irão ditar regras e usos (por exemplo, na forma como ela será ensinada nas instituições de ensino – o que poderia nos levar a uma reflexão sobre a problemática da evasão escolar de meninos negros), o que fará com que grupos oprimidos tenham que se utilizar de um sistema de signos que traz marcas linguísticas de preconceitos sociais (González, 1988).

Considerando a ideologia presente na língua, como pensamos as categorias de seres humanos em um mundo de signos hierarquizados? Todos somos seres humanos, mas alguns não são considerados *tão seres humanos assim*, levando-se em conta a história e a cultura em que estamos inseridos e que regula a forma como lemos os signos presentes na sociedade. E quando convertido em signo, o *ser humano* trará toda essa história quando nós o *lemos*. Pensemos em uma mulher negra, gorda, homossexual e transgênero em relação a um homem branco, de corpo padrão, heterossexual e cisgênero: são considerados iguais perante a sociedade? São *lidos* da mesma maneira?

Vivências de mulher negra

[...] o ético e a questão do valor se dão sempre no lugar do acontecimento, do singular e irrepitível, o que equivale a dizer, no âmbito do concreto e do histórico. Para tornar o pensamento não-indiferente, é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que nos encontramos. E o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos (Amorim, 2007, p. 18-19).

De acordo com Kabengele Munanga, o Brasil utilizou-se de um mecanismo para distinguir pessoas negras e pessoas mestiças: criou no imaginário dos descendentes de escravizados a esperança de uma possível ascensão social e racial por meio do matrimônio com pessoas mais claras, uma vez que, quanto mais próximo ao branco, maior a possibilidade de inclusão na sociedade. Esse processo criou uma zona de não ser, que é o mestiço (pejorativamente chamado de “mulato”), que não se encaixa em nenhum lado e que é usado, por esse fato, para minar a possibilidade de organização como grupo identitário unificado e, assim, organizado na luta por direitos.

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de excluídos (Munanga, 2020, p. 89).

Entre os relatos contidos nas entrevistas realizadas na pesquisa em questão, selecionamos duas narrativas que possibilitaram a análise do complexo processo de autoidentificação como mulheres negras dessas entrevistadas (uma professora e uma ex-aluna), a partir da fala do outro.

A professora entrevistada⁵ conta o que ela se lembra de quando começou a se perceber

⁵ É uma mulher negra de pele clara e cabelos cacheados que cresceu na periferia de Osasco em uma família inter-racial cristã. Ao se tornar professora, sempre lutou dentro da escola para que as temáticas étnico-raciais fossem trabalhadas de maneira séria e efetiva dentro e fora de sala de aula.

diferente, como uma mulher negra.

Narrativa 1

Pesquisadora: [...] e o que você... das suas lembranças, assim, da sua história, das suas memórias... O que você traz de memórias que faz você se identificar desse jeito [como mulher negra]?

Sister Rosetta Tharpe⁶: *Eu costumo dizer que essa percepção de mulher negra eu tive depois que eu saí da minha cidade, de onde eu estudei, daquela periferia, que fui para o Ensino Médio, né? Até então, eu cresci num lugar onde a maioria das pessoas eram negras; então, em nenhum momento, naquele contexto, eu me senti discriminada, né? E, aí, no magistério, depois na faculdade, e adolescente, saindo, que eu comecei a me perceber diferente. Eu me perceber diferente e perceber que eu era notada de forma diferente. Então, um exemplo bobo é: eu ouvia rock'n roll, e o primeiro show que eu fui de rock'n roll, eu era a única menina negra, né? E me questionaram: "O que que você tá fazendo aqui?" Porque eu teria que estar num show de rap ou num show de pagode, não no show de rock! E aí eu comecei, ali no começo na adolescência, 15 anos, a perceber que eu era uma mulher negra (Entrevista realizada de modo online, em abril de 2021).*

No relato da professora, podemos observar o movimento da constituição de sua imagem como mulher negra, iniciado quando saiu de sua cidade, da periferia, do "lugar onde a maioria das pessoas eram negras". Lá naquele ambiente, ela diz que nunca havia se sentido "discriminada", em nenhum momento. Também não se sentia negra, pois, se podemos assim dizer, era uma igual.

Pelo seu relato, embora contado de forma sucinta, ficamos sabendo que foi na experiência escolar e acadêmica, na adolescência (Ensino Médio, magistério) e depois (na faculdade) que ela começou a se perceber diferente. É interessante a palavra "saindo", dita de forma quase imperceptível, que remete a experiências, talvez, de "baladas" – palavra cujo sentido retorna quando ela conta mais adiante a vivência do show. Ela diz: "eu comecei a me perceber diferente"; e, em seguida: "Eu me perceber diferente e perceber que eu era notada de forma diferente". Ser notada implica o outro, implica o olhar do outro. E em determinado contexto, pelo visto, não familiar, mais plural e mais hostil. Ao ser notada por esse outro, ela também se nota.

Bakhtin pensa nesse movimento tenso que implica a relação do sujeito com o outro, traçando o princípio da alteridade constitutiva, segundo o qual a intersubjetividade precede a subjetividade (cf. Todorov, 1984). O "eu para mim"

⁶ Todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos como referências a mulheres negras famosas nos estilos musicais preferidos das entrevistadas. A artista Sister Rosetta Tharpe (1915-1973) foi uma guitarrista estadunidense pioneira no surgimento do rock'n roll.

ou autoconsciência só se apreende na relação. O fundamento da consciência humana é, tanto para ele como para Vigotski, relacional. A imagem que tenho de mim é relacionada à imagem que os outros têm de mim (Braga; Smolka, 2005, p. 23).

Essa citação pode dizer respeito à obra bakhtiniana como um todo, mas mais especificamente ao texto *O autor e a personagem na atividade estética*, trabalho inconcluso, escrito em meados dos anos 1920, que trabalha a relação entre o autor e a personagem na criação artística. Nele, Bakhtin (2023, p. 54) reflete sobre a consciência do autor que engloba a da personagem; o autor tem um “excedente de visão” e de conhecimento que permite a realização do “[...] acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra”.

Segundo Botcharov (2023, p. 8), “[...] ‘autor’ e ‘personagem’ são concebidos em termos de uma filosofia geral da estética. Para Mikhail Bakhtin, importa antes de tudo a relação indissolúvel entre personagem e autor como participantes do ‘acontecimento estético’ [...]”. Mas o autor não se atém apenas à estética. Bezerra (2023, p. 290) comenta que Bakhtin

[...] passa com impressionante leveza [...] da linguística à estética e desta à ética, e vice-versa, tudo sedimentado por uma concepção axiológica (que atravessa toda a obra bakhtiniana) segundo a qual os valores da arte e da cultura criados pelo homem são o eixo em torno do qual gravita tudo o que diz respeito a ele, seja na vida, seja na representação artística.

Em outros trechos afirma que

[...] a arquitetônica é a do mundo *vivenciável*, isto é, o mundo concreto do ato e da visão estética, que tem como centro o *homem em vivenciamento* e é determinado a partir deste.

[...]

É de suma importância destacar que em Bakhtin o dialogismo é uma reflexão teórica, mas que se embasa num sedimento empírico, e por isso essas consciências vão além da mera reflexão filosófica e ganham concretude de consciências-vidas em permanente interação e troca de valores (Bezerra, 2023, p. 291 e 300).

Por isso, podemos pensar no autor como o *outro* que tem para com o *eu* (personagem) um “excedente de visão e de conhecimento”, auxiliando-o na constituição da sua consciência no tempo e no espaço. Geraldi (2007, p. 43-44), a esse respeito, nos faz um convite:

Transportemos o conceito de “*excedente de visão*” para o mundo da vida. Da vida não há um autor e se estou vivendo, tenho um por-vir e portanto sou inacabado. O todo acabado de sua vida o “eu” não o domina. Por isso o mundo da vida é um mundo ético, embora a vida possa ser vivida esteticamente. Imaginemo-nos dentro deste mundo: estamos expostos a quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível.

Quando Sister Rosetha Tharpe narra sobre o que lhe aconteceu no *show* de rock, o olhar do outro, a palavra do outro mostram-lhe inadequação. Inadequação para o outro, impregnado pelo racismo: “*E me questionaram, né?! ‘O que que você tá fazendo aqui?’ Porque eu teria que estar num show de rap ou num show de pagode, não no show de rock!*”.

O *rock* é um estilo musical que se originou na cultura negra estadunidense em um contexto de forte segregação racial, a partir do *blues* e do *jazz*, mas a pessoa considerada o Rei do Rock é Elvis Presley, um homem branco. Quando a professora entrevistada, uma mulher negra de pele não retinta, relata sobre o estranhamento causado pela sua presença em um *show* de *rock’n roll* no Brasil, vemos o quanto a ideia de “misturados, mas iguais” é falsa, pois o que acontece é que pessoas negras perdem o direito de participar de suas próprias manifestações culturais, direta e indiretamente.

Continuando na companhia de Geraldi (2007, p. 42):

[...] o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos.

Smolka (2000, p. 33), ao tratar do conceito de “apropriação”, comentando o conceito de “internalização” em Vigotski, faz uma afirmação que nos parece bastante pertinente para essa discussão, considerando que, tanto para esse autor como para os integrantes do Círculo de Bakhtin, os sentidos e significados impregnam e constituem a ação e a consciência humanas:

[...] a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional.

O que a professora na narrativa 1 chama de “*exemplo bobo*” parece-nos mais uma vivência (*perejivanie*) no sentido vigotskiano. O autor, embora tratando do desenvolvimento infantil no trecho a seguir, nos leva a entender esse conceito na constituição da subjetividade ao longo da vida:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p. 75).

O exemplo é “*bobo*” para quem? Não estará a entrevistada pensando na imagem que dela possa estar fazendo a entrevistadora? Lembramos o “jogo de imagens” de que nos fala Pêcheux (1997)⁷. Essa vivência, com todo o peso do preconceito, contraditoriamente, trouxe uma transformação fundamental para essa pessoa: “*E aí eu comecei, ali no começo na adolescência, 15 anos, a perceber que eu era uma mulher negra*”.

Negra? Parda? Mestiça?

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rondando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 2020, p. 21).

⁷ Para Pêcheux (1997, p. 83), as formações imaginárias que designam os lugares ocupados no discurso formam um jogo de imagens, constituídas por questões que permanecem implícitas: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?”.

Ao longo do século XX e da política de eugenia e branqueamento da população brasileira, houve a construção da imagem do mestiço como salvação, como raça (biológica)⁸ melhorada e a caminho de uma evolução ainda maior. Esse discurso, como pontuado por Munanga (2020), ainda está presente na cultura brasileira. De maneira cruel, essa esperança de melhora e ascensão construída cria dois caminhos de violência. A negação do negro e a ânsia por seu desaparecimento, inclusive internamente, que diz respeito, como por nós discutido anteriormente, à autonegação (Santos, 1983) ou ao *auto-ódio* denunciado por hooks⁹ (2019). De maneira estratégica, a negação do ser negro coloca obstáculos ao caminho da organização do movimento social que se posiciona contra o racismo, uma vez que ninguém quer se identificar como negro para lutar por essa causa: ser negro é algo *ruim*. Desse modo, “[...] a menos que transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação” (hooks, 2019, p. 40). O fomento, por meio de políticas racistas, da ideia do mestiço como algo a ser alcançado – não pelo reconhecimento da diversidade, mas na ânsia pelo branqueamento –, dividiu o movimento ao longo da história, dificultando a criação de uma identidade coletiva, pois é ensinado a essas pessoas a se verem, mesmo em contextos semelhantes, como diferentes. E o processo de desconstruir esses muros é difícil e, muitas vezes, doloroso, pois toca em vivências e experiências sensíveis da população negra brasileira.

A segunda narrativa, que trazemos a seguir, faz parte da entrevista com uma ex-aluna do Ensino Fundamental II¹⁰. Além de possibilitar a análise do processo de autoidentificação como mulher negra, a situação relatada toca diretamente nessas questões relacionadas à mestiçagem.

Narrativa 2

Pesquisadora: *E aí, ô [nome da aluna], como eu falei para você, essa pesquisa eu tô fazendo, na parte das alunas, meninas que eu considero meninas negras na escola, e aí você já falou que você se identifica dessa maneira. Como é que foi o seu processo de se identificar enquanto uma mulher negra?*

⁸ A ideia de raças humanas não existe para a biologia (atual), mas se organiza como categoria social – política e ideológica (Munanga, 2020).

⁹ A autora bell hooks prefere que o pseudônimo que homenageia o nome de sua bisavó seja grafado em letras minúsculas, como forma de dar mais destaque às suas ideias e ao coletivo do que à sua individualidade.

¹⁰ Uma menina muito inteligente, de pele marrom e cabelos lisos, lésbica e que gosta de cantar. Hoje em dia, ela está casada e terminando um curso na Escola Técnica Estadual (ETEC) enquanto estuda para o vestibular na Universidade de São Paulo (USP). Foi aprovada em Ciências Sociais na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), mas não pôde cursar devido à distância para chegar e à falta de dinheiro para morar perto do *campus*.

Bia Ferreira¹¹: *Bom, eu lembro de uma conversa, que eu cheguei em você falando que eu achava que eu era parda, e eu lembro que eu falei que eu nunca tinha sofrido racismo; por isso que eu achava isso. Eu lembro que você mandou eu refletir um pouco sobre isso para ver se eu realmente nunca tinha sofrido... sofrido racismo, porque isso é tão enraizado, que às vezes a gente sofre e não percebe, né? [...] E eu comecei a questionar, ver sobre momentos que eu sofria racismo e eu parei para pensar [...] teve um momento que uma menina claramente me chamou de negra. Negra de forma, assim, ela queria me ofender, sabe? Me chamou de negra e logo em seguida usou a palavra “macaca”. E eu fiquei meio assim porque, na hora, eu ouvi isso, eu falei: “Ué, mas eu não sou negra!”. E eu fiquei muito, sabe, bugada com isso! E também teve um momento que, no prézinho, eu lembro isso, assim, muito claro... eu tava fazendo lá... a gente tava fazendo meio que o autorretrato nosso e tal, e na mesa só tinha meninas brancas e eu era a única que tinha que pegar lápis marrom para poder me pintar, sabe? E isso me fez lembrar muito também da coisa da cor da pele, sabe? “Ah, me empresta o lápis cor de pele...” e eu ficava muito: “Ué, mas a minha cor não é essa! A minha pele não é assim!”. E desde então eu comecei a pensar e falar: “Mano, como assim eu não sou negra?!”.* E, também, assim, quando eu vejo alguma coisa da cultura africana, eu me sinto tão completa, sabe?! Eu me sinto... que aquilo me pertence. E aí eu fico [com] mais vontade de pesquisar e sentir esse pertencimento. E foi aí que eu me entendi como uma mulher negra! (Entrevista realizada de modo online, em julho de 2021).

Nesse trecho, a ex-aluna, ao ser questionada pela entrevistadora sobre seu “*processo de se identificar enquanto uma mulher negra*”, responde dizendo que se lembra de uma conversa que tiveram quando era sua aluna. Quando essa pesquisadora era professora na referida escola, as meninas negras sentiam-se à vontade para compartilhar seus sentimentos e dificuldades com ela por ser também uma mulher negra. Ela foi se tornando uma referência para essas jovens, que, muitas vezes, assumiam o cabelo crespo e paravam de alisá-lo.

A conversa citada por Bia Ferreira ocorreu durante uma aula sobre raças biológicas e raças sociais. Na entrevista, ela lembra: “[...] *eu cheguei em você falando que eu achava que eu era parda, e eu lembro que eu falei que eu nunca tinha sofrido racismo; por isso que eu achava isso*”. Ela achava que nunca tinha sofrido racismo por ser parda. Lembra também: “[...] *que você mandou eu refletir um pouco sobre isso para ver se eu realmente nunca tinha sofrido... sofrido racismo, porque isso é tão enraizado, que às vezes a gente sofre e não percebe, né?*”. Além de explicitar o que a professora havia falado com ela, a segunda parte de seu relato parece trazer

¹¹ A artista Bia Ferreira, cujo nome foi escolhido como pseudônimo pela ex-aluna, é uma cantora brasileira que, com suas músicas, fala sobre a realidade negra no Brasil e sobre as experiências de mulheres negras lésbicas.

parte desse discurso incorporado pela aluna: “[...] *porque isso é tão enraizado, que às vezes a gente sofre e não percebe, né?*”. O uso do “né?” como confirmação ou pedido de aprovação e do termo “*enraizado*” (muito provavelmente falado por uma adulta) reforça ainda mais a possibilidade de essa parte ter sido dita pela professora na época. De todo modo, trata-se de um fenômeno que Volóchinov (2018, p. 249) descreve como percepção ou incorporação do *discurso alheio* ou “[...] *o discurso dentro do discurso, ou o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*”¹². Existe, segundo o autor, uma dinâmica nessa incorporação que é ativa:

Tudo que há de essencial na percepção avaliativa do enunciado alheio, tudo que pode ter alguma significação ideológica se expressa no material do discurso interior. O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores (Volóchinov, 2018, p. 254).

Essa apropriação da palavra alheia, que, para o Círculo de Bakhtin, parte da dinâmica discursiva e dialógica, prossegue quando Bia Ferreira conta de uma lembrança que o questionamento da professora havia lhe trazido: “[...] *teve um momento que uma menina claramente me chamou de negra. Negra de forma, assim, ela queria me ofender, sabe? Me chamou de negra e logo em seguida usou a palavra ‘macaca’*”. Ela parece se referir à entonação da colega e, em seguida, atém-se à palavra que ela reforça como palavra indizível: “[...] *usou a palavra ‘macaca’*”. Ao ouvir as duas palavras (de insulto, pela entonação, pelo significado), ela se sentiu confusa: “*E eu fiquei meio assim porque, na hora, eu ouvi isso, eu falei: ‘Ué, mas eu não sou negra!’ E eu fiquei muito, sabe, bugada com isso!*”. A reação foi parecida com a da primeira entrevistada (Sister Rosetta Tharpe), mas mais forte, pois, além de ouvir palavras ditas em tom de insulto (o que significa que é ruim ser negro), ela não se via de jeito nenhum como negra. Traz a sua própria fala como discurso direto. Do mesmo modo, ao narrar o episódio ocorrido na Educação Infantil, ela usa o discurso direto, trazendo a própria fala, também negando o que não queria aceitar: “*‘Ué, mas a minha cor não é essa! A minha pele não é assim!’ E desde então eu*

¹² Para Bakhtin (2016, p. 11), o enunciado deve ser considerado a unidade de análise da língua, por ser uma unidade de sentido: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]”.

comecei a pensar e falar: *‘Mano, como assim eu não sou negra??!’*. Ainda mais diante das meninas brancas usando o lápis cor da pele (delas)!

Nas duas narrativas, existe a descoberta de ser uma mulher negra quando se está diante do branco – ser negro é ser diferente, em uma sociedade que normaliza o ser branco. Além do contato com o outro (que me mostra quem eu sou, diferente dele, em uma experiência, muitas vezes, agressiva), existem as palavras do outro, repletas de significados e sentidos, carregadas de valores (muitas vezes, preconceitos). As palavras (signos) e os valores ou preconceitos medeiam a relação dessas mulheres consigo mesmas: *“O que que você tá fazendo aqui?”* (narrativa 1); *“[...] teve um momento que uma menina claramente me chamou de negra. Negra de forma, assim, ela queria me ofender, sabe?”* (narrativa 2). Palavras dos outros e suas respostas nos sujeitos (mulheres que passam a se ver ou mesmo a resistir a se ver como mulheres negras, infelizmente em situações permeadas por racismo): *“Porque eu teria que estar num show de rap ou num show de pagode, não no show de rock! E aí eu comecei, ali no começo na adolescência, 15 anos, a perceber que eu era uma mulher negra”* (narrativa 1); *“E eu fiquei meio assim porque, na hora, eu ouvi isso, eu falei: ‘Ué, mas eu não sou negra!’ E eu fiquei muito, sabe, bugada com isso!”* (narrativa 2). Conforme nos mostra Faraco (2003, p. 48-49), essa relação entre nós e o mundo é sempre mediada pelos signos, está sempre envolta em um processo de significação que, por sua vez, envolve valores:

Todas as nossas relações com nossas condições de existência - com nosso ambiente natural e contextos sociais - só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. Em outros termos, o real nunca nos é dado de forma direta, crua, em si. [...] Nós nos relacionamos com um real enformado em matéria significante, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semioticizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores.

Podemos dizer que também a relação consigo mesmo(a) se faz deste modo: pelo outro, semiótica e ideologicamente. O problema é quando a relação com o outro que se torna relação consigo mesmo(a) (Bakhtin, 2023; Vigotski, 2000) é marcada historicamente por preconceitos (que também podem ser interseccionados).

Considerações finais

Podemos dizer que esses diálogos entre os sujeitos e a dialogicidade dos discursos aconteceram em um ambiente que os propiciou, quer seja pela realização da pesquisa, quer seja pelo lugar ocupado pela pesquisadora negra, pela presença de professoras negras na escola, pela tentativa do estabelecimento de práticas antirracistas e pelo próprio racismo presente nos ambientes lembrados e vividos, nos discursos, impregnados nos conceitos (pré-conceitos), nas imagens (e autoimagens), nos sentidos, nos signos, nos materiais (como os lápis), que também significam.

O foco nas narrativas de mulheres negras sobre as suas trajetórias nesse contexto escolar periférico, as perguntas da pesquisadora sobre sua autopercepção racial, as análises dos relatos de suas experiências e vivências de racismo (algumas vezes também de machismo, mais presente em outras entrevistas realizadas ou em outros momentos destas) permitiram-nos refletir sobre as relações de gênero e raça dentro e fora da escola, ampliando essa discussão no âmbito dos estudos da área educacional, psicológica e dos estudos linguísticos. Além disso, o rico material produzido contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, o que pode ser apreendido, em especial, na narrativa da ex-aluna em relação à entrevistadora (sua ex-professora), também negra:

Bom, eu lembro de uma conversa, que eu cheguei em você falando que eu achava que eu era parda, e eu lembro que eu falei que eu nunca tinha sofrido racismo; por isso que eu achava isso. Eu lembro que você mandou eu refletir um pouco sobre isso para ver se eu realmente nunca tinha sofrido... sofrido racismo, porque isso é tão enraizado, que às vezes a gente sofre e não percebe, né? [...] E eu comecei a questionar, ver sobre momentos que eu sofria racismo e eu parei para pensar [...] (narrativa 2).

As palavras da ex-aluna, entre outros relatos de funcionárias da escola, também nos levam a compreender de que maneira a presença de mulheres adultas negras nesse ambiente interfere na formação das meninas negras. “E desde então eu comecei a pensar e falar: ‘Mano, como assim eu não sou negra??!’”. “Desde então”, quando? Não pode ter sido desde o episódio do lápis de cor, na Educação Infantil. “E, também, assim, quando eu vejo alguma coisa da cultura africana, eu me sinto tão completa, sabe?! Eu me sinto... que aquilo me pertence. E aí eu fico

[com] *mais vontade de pesquisar e sentir esse pertencimento. E foi aí que eu me entendi como uma mulher negra!*" (narrativa 2). Os estudos e as práticas antirracistas na escola – iniciados e/ou fortalecidos pela *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003* (Brasil, 2003); e pela *Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008* (Brasil, 2008) – podem promover situações e sentimentos de autopercepção, solidariedade e pertencimento por parte de professores(as) e alunos(as).

O Círculo de Bakhtin, com suas perguntas incansáveis sobre a linguagem, o diálogo e a alteridade, coloca-nos diante do discurso como acontecimento estético e ético e diante da possibilidade de vislumbrar outros discursos, outros sentidos e outros mundos.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 167-184.

ALBERTI, V. De “versão” a “narrativa” no manual de história oral. In: *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 159-166.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *O autor e a personagem na atividade estética*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

BEZERRA, P. O autor e a personagem na atividade estética: uma obra seminal - Posfácio. In: BAKHTIN, M. *O autor e a personagem na atividade estética*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023. p. 286-305.

BOTCHAROV, S. Nota à edição russa. In: BAKHTIN, M. *O autor e a personagem na atividade estética*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023. p. 7-10.

BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 151-170.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. *Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si*. *Horizontes*, Itatiba, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jul. 2005. Disponível em:

<https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75269564/horizontes+volume+23+numero+01+2005.htm>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>.

CARVALHO, M. de F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de down. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 145-179.

CARVALHO, M. P. de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. W. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: UNIFEM, 2004. p. 7-16.

CRUZ, M. N. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 47-61.

EVARISTO, C. *Ponciá vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FELISBERTO, F. Escrivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 121-152.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a psicologia. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999. p. 165-188.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: FREITAS, M. T. de A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, 1988.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana - Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. *In*: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Scheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 7-79.

HOOKS, b. *Olhares Negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KANOUTÉ, T. B. *Memórias e escrevivência: trajetórias de mulheres negras no ambiente escolar*. 2024. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2024.tde-22012025-144652>.

KASSAR, M. de C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 50, p. 41-54, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100004>.

LAPLANE, A. L. F. de. Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 50, p. 55-69, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100005>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGIOLINO, L. L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-51.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 149-165, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200007>.

MORETTO, M. *Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo*. Jundiaí: Paco, 2013.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2020.

A NEGAÇÃO do Brasil. Produtor: Joel Zito Araújo. Diretor: Joel Zito Araújo. Documentário (92 min). São Paulo: [S. n.], 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.

OLIVEIRA, I. M. de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009>.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD - 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Pontes, 2001. p. 163-185.

SANTOS, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SILVA, S. M. C. de. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XIII, p. 328-335, ago. 1992.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 35-64. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 35, p. 41-49, 1995.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M. C. et al. (org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-45. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2, maio/ago., p. 99-118, 2006. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. In: *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Scheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287- 309.

Submetido: 31.03.2025.

Aprovado: 09.10.2025.